



Научно-методический
журнал

**№ 1
(66)**

(январь — март)
2012

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

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

Издаётся с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

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

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

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

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов · 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

- Г. М. Борликов. Поликультурная миссия университетов
в образовательном пространстве России 3
- И. М. Фадеева, О. Ю. Осипова, Е. С. Фадеева. Компетенции
молодых ученых для научно-исследовательской деятельности
и академической карьеры 7
- И. В. Шадчин. Формирование готовности студентов вуза
к научно-исследовательской деятельности 14

Академическая интеграция

- С. А. Суровикина, Н. Г. Арзуманян. Использование
информационных технологий на занятиях по физике в процессе
формирования обобщенных экспериментальных умений студентов
(на примере медицинского вуза) 19
- М. В. Чугунов, И. Н. Полунина. Практические аспекты
инновационной деятельности общетехнической кафедры
в контексте интеграции образования 24
- В. Н. Масляев. Интеграция школы и вуза в сфере
географического образования (на примере Регионального
учебного округа при МГУ им. Н. П. Огарева) 28

Философия образования

- Е. Г. Гребенщикова. Этнос «постакадемической» науки
и трансформация нравственных императивов
производства знания 33
- Н. А. Плугина. Основные аспекты интеграции научных культур 38
- М. Ю. Чернышов. Идентификация вербально выраженных
смыслов-скрепов как средств анализа смыслов текста 43

Инновации в образовании

- Е. В. Щенникова, Е. П. Гордина, С. В. Гордина. Построение
управления процессом познания с использованием динамических
модулей электронного учебника 50
- М. А. Ушакова. Формирование интеллектуально-творческих умений
младших школьников в процессе учебной деятельности 53
- О. А. Бакаева. Особенности использования кросстабуляции
в педагогике и образовательном процессе 58

**Интеграция образования и воспитания**

М. С. Рыбак, А. Хаитжанов. Особенности воспитательной работы по ресоциализации осужденных	62
Т. В. Козлова. Критерии оценки патриотической воспитанности учащихся начальных классов в процессе усвоения родиноведческих знаний	67

Образование и культура

А. В. Поляков. Функция ориентирования как основа формирования стилевой грамотности музыканта	71
Т. В. Климкина. Икона и картина: к вопросу об особенностях образного строя	76

Психология образования

В. П. Андронов. Оценка качества профессиональной подготовки студентов университета	79
Ж. Г. Гаранина. Особенности личностного и профессионального саморазвития студентов-психологов в процессе обучения в высшей школе	84

Педагогическое образование

С. Ю. Шалова. Интеграция педагогической науки и профессионально-педагогического образования как научная проблема	90
П. Н. Лавров. Возможности использования регионального математического портала в преподавании математики	95
М. М. Никишин. Структуризация творческих задач с позиции эвристичности	98

Филологическое образование

М. И. Ломшин. Интеграция курсов родной и русской литератур при проведении внеаудиторной работы со студентами национальных групп высшей школы (на материале мордовской литературы)	102
Е. А. Кашкарева. Базовые положения концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка	109
Е. Г. Маслова. Интеграция социального и мифологического в прозе Т. Моррисон конца 1970-х—1980-х гг.	114

Рецензии, отзывы, информация

«Психологическая культура человека: теория и практика» (по материалам Всероссийской научно-практической конференции)	120
---	-----

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. Пакиной*
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 26.03.12. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 999.

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

УДК 378.4:130.2

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

Г. М. Борликов (Калмыцкий государственный университет)

В глобальной инновационной системе особая роль отводится вузам как центрам образования, генерирующим, наряду с научными исследованиями, новые практические технологии внедрения. В статье раскрывается особая миссия университетов в строительстве стабильной национальной практики в полиэтническом государстве. На примере деятельности национально-регионального Калмыцкого государственного университета рассматриваются механизмы социализации студенчества.

Ключевые слова: инновационная система; миссия университета; непрерывное образование; поликультурные ценности; формирование личности; Калмыцкий государственный университет.

На протяжении последних трех веков образование играет основополагающую роль в консолидации российского общества — разноразличного, составленного из представителей различных культур и верований. Оно расширяет и укрепляет связи между народами, способствует мирному и гармоничному сосуществованию различных культур. Актуальные задачи образования заключаются в том, чтобы сопровождать, вооружать, поддерживать, ориентировать человека на всех этапах его жизнедеятельности. В условиях стирания экономических, политических и культурных границ между регионами особое внимание сегодня обращается на миссию университетов, их место в обществе. В многонациональном, поликонфессиональном обществе университеты играют роль федеральных и региональных центров науки и образования и должны способствовать сохранению и развитию национальной культуры, закреплению новых цивилизованных механизмов социализации человека.

Следует отметить, что национально-региональный вуз, с одной стороны, является основным собирателем, хранителем и пропагандистом национально-культурного достояния этноса, а с другой — главным инструментом строительства стабильной национальной политики в полиэтническом государстве. Развитие идей толерантности и взаимодействия культур в молодежной среде, сохранение гражданского мира в регионе также яв-

ляются сегодня одними из главных составляющих миссии такого вуза.

Национально-региональный университет формируется как высшее учебное учреждение многопрофильного типа, системно сочетающее подготовку кадров по гуманитарным, естественным и техническим специальностям. Важнейшим условием такого рода развития, ведущим фактором его успешности выступает непрерывное образование — идея, принятая в мире в качестве ключевой во всех осуществляющихся реформах образования. В полной мере она относится к подготовке специалиста, предполагающей непрерывное обогащение его профессиональных возможностей и личностных качеств в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма.

Одним из таких вузов является Калмыцкий государственный университет, открытый 40 лет назад. К настоящему времени он сформировался как центр образования, науки и культуры Республики Калмыкия, сосредоточивший в себе основной интеллектуальный потенциал и играющий ведущую роль в развитии всей научной базы республики. Два института и 6 факультетов университета обеспечивают более 70 % всей потребности в высококвалифицированных специалистах различных отраслей хозяйства и социальной сферы республики. КалмГУ — это разветвленная социальная, учебно-производственная и



научно-исследовательская инфраструктура с филиалами в районах республики, учебными комплексами в г. Элисте, с системой переквалификации и переподготовки кадров, центром информационных услуг и т. д.

В Калмыцком университете эффективно функционирует система непрерывного профессионального образования, обеспечивающая повышение уровня качества жизни населения путем представления все более широкого и разнообразного круга профессионально-образовательных услуг. Началом успешной организации системы непрерывного профессионального образования стало включение в состав университета в качестве филиала Башантинского аграрного колледжа в Городовиковском районе с подготовкой по педагогическим, аграрным и инженерным направлениям СПО, согласованным с учебными планами соответствующих специальностей ВПО институтов и факультетов университета. В настоящее время в структуре вуза организован факультет среднего профессионального образования с подготовкой по 17 специальностям.

Кооперация с образовательными учреждениями республики позволила сформировать университетский «зонтик» — образовательную базу, включающую детские сады, школы, лицеи, гимназии, училища и колледжи. Созданная система непрерывного профессионального образования позволяет иметь информацию об успехах выпускников различных уровней обучения, проследить траекторию их движения по системе. Такая информация дает возможность вузу эффективно управлять качеством образовательного процесса с учетом особенностей региона и отдельно взятого студента, положительно влиять на процесс формирования личности, адаптации в обществе.

Ученые университета, а это 80 докторов и более 300 кандидатов наук, ведут активную научную работу по многим направлениям естественных, гуманитарных, педагогических, технических и аграрных наук в рамках федеральных программ, грантов и региональных заказов.

Будущее России теснейшим образом связано с выбором конкретного инновационного пути развития, повышения конкурентоспособности отраслей народного хозяйства и совершенствования всех институтов гражданского общества во всех ее регионах. При этом одной из определяющих особенностей нашей страны является полиэтничность ее населения.

Российская Федерация входит в число самых многонациональных государств мира. По данным переписи населения 2002 г., здесь проживает свыше 160 национальностей. Калмыкия, одна из двух десятков республик Российской Федерации, также является полиэтническим регионом. В ней проживают представители 97 национальностей и народностей. 53,3 % населения республики составляют калмыки, 33,6 — русские, остальные 13,0 % — это даргинцы, чеченцы, казахи, украинцы, белорусы, немцы, эстонцы, корейцы и др.

Прикаспийский регион, к которому относится республика, по праву принадлежит к наиболее поликультурным образованиям в мире. Многие проблемы Прикаспия столь масштабны, что их невозможно решить усилиями ученых одного вуза и даже одного региона. Поэтому в 1996 г. возникла и была реализована идея создания Ассоциации университетов Прикаспийских государств, в которую наряду с вузами субъектов Российской Федерации (Астраханской области, Калмыкии, Дагестана) вошли университеты Азербайджана, Казахстана, Туркмении, Ирана. В рамках Ассоциации ежегодно проводятся международные научные конференции, издаются научные труды и сборники, осуществляется культурный и спортивный обмен студенческими делегациями. Регулярно проводятся Генеральные ассамблеи Ассоциации, активным участником которых стала делегация Калмыцкого государственного университета.

Нет сомнений, что такое объединение, как Ассоциация университетов Прикаспийских государств, в какой-то степени компенсирует негативные последствия дезинтеграции, произошедшие в бассейне Каспия после распада СССР,

и будет способствовать решению общих экологических, экономических и национально-культурных проблем этой уникальной территории.

Республика Калмыкия входит в состав Южного федерального округа Российской Федерации, который до недавнего времени объединял 8 республик Северного Кавказа и несколько краев и областей. Уникальное положение Северного Кавказа на этнополитической карте мира общеизвестно. Интерес к миниатюрной «стране гор» и гигантской «горе языков» продиктован прежде всего тем, что на этой небольшой территории говорят более чем на 40 языках, причем некоторые из них все еще являются бесписьменными. Современный Северный Кавказ — это не только полиэтнический, многоконфессиональный, но и потенциально конфликтогенный регион, где этнополитическая и языковая ситуации часто выступают в роли существенных факторов национальной политики.

Калмыцкий государственный университет — один из динамично развивающихся государственных университетов Юга России, ориентированный на инновационное развитие с учетом полиэтнической среды. Не случайно он стал местом проведения нескольких международных конференций, в том числе международных семинаров под эгидой Совета Европы, и проводником идей толерантности и гармоничного взаимодействия народов Северного Кавказа. Для создания мирных добрососедских отношений между народами Северного Кавказа необходимо отметить важность ежегодно проводимого Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру» и роль Пятигорского государственного лингвистического университета как реализатора федерально-региональной целевой миротворческой программы.

Географическое положение Республики Калмыкия (на стыке Европы и Азии), культурно-исторические корни калмыцкого этноса способствовали тому, что Калмыцкий университет вошел в число российских центров изучения и развития евразийской культуры, духовной и интел-

лектуальной связи культур Востока и Запада.

КГУ активно осуществляет многолетнее международное сотрудничество с различными вузами и научными центрами Азии, Америки и Европы. Особое значение приобретают широкие дружеские и партнерские взаимоотношения нашего университета как связующего образовательного и культурного моста между Востоком и Россией с ведущими высшими учебными заведениями Китая: Пекинским лингвистическим университетом, Пекинским университетом языка и культуры, Пекинским институтом иностранных языков, Синьцзянским университетом, Техническим университетом Синьцзяна, Университетом Внутренней Монголии, Чанчунским университетом, университетами г. Тайбэя, г. Харбина и г. Хайнаня.

В университете постоянно проводятся международные научные конференции с участием ученых из КНР, организованы ежегодные двусторонние стажировки преподавателей, годовые и семестровые обмены студентами, изучающими китайский язык в нашем университете и обучающимися по специальности «Русский язык и литература» в Китае, установлен обмен научно-образовательной и методической литературой. В рамках данных совместных программ каждый год более 15 калмыцких студентов имеют возможность повысить уровень знания китайского языка в ведущих образовательных центрах КНР, узнать больше об истории и культуре древней китайской цивилизации, что способствует укреплению дружеских связей между молодыми поколениями наших стран. Выпускники КГУ со знанием китайского языка получили широкое признание в республике и востребованы на рынке труда крупнейших городов России.

В результате многолетней плодотворной деятельности наш вуз вышел на новый, более высокий, уровень взаимовыгодного сотрудничества и получил предложение со стороны Университета Внутренней Монголии об открытии Института Конфуция на территории Республики Калмыкия на базе КГУ. Безуслов-



но, создание данного научно-образовательного учреждения стало еще одним шагом на пути развития партнерских отношений между дружественными народами двух государств в рамках реализации межправительственных договоров о многостороннем сотрудничестве и обменах между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой. Оно способствует улучшению уровня знаний студентов-синологов, повышению квалификации преподавателей китайского языка республики. Немаловажен тот факт, что идея открытия этого образовательного-культурного центра возникла в период проведения Года Китая в России и гармонично сочетается с многочисленными мероприятиями по укреплению связей с КНР в различных областях образования, науки и культуры.

В целях развития культуры, объединения усилий университетов монгольских народов России, Монголии и Китая в условиях глобализации подготовлены совместные научные и образовательные программы, начал работу совместный центр по изучению русского языка в г. Урумчи, осуществляется подготовка к открытию представительств КГУ в Монголии на базе университетов-партнеров.

Калмыцкий университет активно сотрудничает также с вузами Европы и Америки. Среди партнеров КГУ — Университет г. Малага (Испания), Похьейс-Саво Политехник (г. Куопио, Финляндия), Ньюман колледж (г. Бирмингем, Великобритания), Йенский университет (г. Йена, Германия), Университет г. Бохум (Германия), Центр холистических исследований (г. Альбукерк, США).

В магистратуре и докторантуре вузов Германии и США продолжают обучение выпускники университета. Лучшие студенты аграрных специальностей по соглашению с Союзом немецких производителей экологически чистых продуктов (ЛОГО) ежегодно проходят 6-месячную производственную практику на фермах Германии. КГУ успешно сотрудничает с Институтом «Лингвапакс» по широкому спектру проблем сохранения родного языка и культуры.

В настоящее время идет подготовительная работа по открытию на базе вуза кафедры ЮНЕСКО.

Перед нами — далеко не полный перечень направлений международной активности университета, в которой самым непосредственным образом участвуют студенты. Значение Калмыцкого университета как связующего образовательного и культурного моста между Востоком и Россией становится все более заметным, а ориентация образовательного процесса и воспитания молодежи на этнокультурные и общечеловеческие ценности приносит свои плоды: республика живет в мире и согласии.

Следует отметить, что деятельность КГУ в полной мере соответствует политической программе развития нашей республики. Общеизвестно, что руководство Калмыкии придает особое значение и ведет большую работу по воспитанию толерантного отношения к другим народам и культурам. Проблема взаимосвязей народов и их культур, толерантности, уважения друг к другу, к людям иной конфессиональной принадлежности является одной из самых актуальных в политике республики.

Поступила 10.01.12.

УДК 378.2:001.89

КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ДЛЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ*

И. М. Фадеева, О. Ю. Осипова, Е. С. Фадеева

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

Приводятся результаты социологического исследования уровня развития компетенций молодых ученых в сфере осуществления ими научно-исследовательских практик на основе самооценки. Дается анализ социальных барьеров, возникающих при организации данного вида деятельности.

Ключевые слова: компетенции; научно-исследовательская деятельность; молодые ученые; социальные барьеры.

В условиях формирования общества, основанного на знаниях, наиболее ценными и значимыми становятся его интеллектуальные ресурсы. Это связано с тем, что развитие всех сфер современного общества зависит от науки и инноваций, которые становятся главными факторами прогресса любого вида человеческой деятельности, обеспечения технического и социального развития, поддержания общественного согласия.

В экономически развитых странах наблюдаются рост затрат на исследования и разработки и, соответственно, увеличение абсолютной численности персонала, выполняющего научные исследования. Как показывает зарубежный опыт, высокий социальный статус представителей научных сообществ является показателем социально-экономического развития государства, эффективности его научно-технической политики.

В России за последние десять лет также наблюдалась тенденция усиления внимания государства к науке в связи с процессами модернизации общества, однако ее темпы оказались несопоставимыми с развитыми странами. Такая ситуация привела к противоположному, по сравнению с западными странами, тренду — сокращению численности занятых в сфере науки [2]. Этому также способствовали сформированный в общественном сознании россиян непривлекательный образ ученого и непрестижность научно-

го труда. По результатам социологических исследований, причинами того, что молодежь не хочет посвящать себя науке, служат низкая оплата труда (89,3 %), низкий престиж научной деятельности (39,3), отсутствие необходимой материальной базы для исследований (33,3), неудовлетворительные социальные условия (20,3), барьеры при внедрении результатов исследования (10,0), бюрократизация науки (6,7 %) и др.

Проблема вовлечения в научную сферу талантливой молодежи связана с возможностью выбора индивидом той альтернативы, которая ему предлагается на рынке труда и представляет для него интерес. При этом большое значение имеют популярность научных и научно-технических достижений в обществе, престиж профессии ученого, востребованность потенциала молодежи (мобильность, адаптивность, социальная активность, способность воспроизводить систему социальных отношений на качественно новой основе и т. п.). Вместе с тем молодежь, поступающая в аспирантуру и претендующая в дальнейшем на получение ученой степени, должна иметь установки на научные достижения и видеть свои карьерные перспективы. В западной практике условиями для приема в аспирантуру являются опыт исследовательской работы, публикации научных статей, знание английского языка и нередко трудовой стаж соискателя, который

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



предполагает сотрудничество с ведущим профессором-наставником, помогающим приобретать исследовательские навыки.

Необходимость изучения статуса социально-профессиональной группы молодых ученых, формируемых в высшей школе, особенно остро ощущается в ситуации, когда отечественные вузы (прежде всего университеты) интегрируются в глобальное образовательное пространство, приобретают новый исследовательский статус и осваивают рынок научно-технических услуг. В силу кризисных процессов, наблюдаемых в структурах государственных академий и научных отраслевых организаций, высшая школа становится основным институтом, обеспечивающим воспроизводство нового поколения ученых, поэтому она должна создавать предпосылки для более раннего освоения навыков научно-исследовательской деятельности, обеспечивать условия для дальнейшей трудовой занятости и реализации молодежи в науке.

Социальный статус молодых ученых, в российском обществе, с одной стороны, формируется под влиянием государственной политики, социально-экономических трансформаций общественных институтов, обусловленных тенденциями развития постиндустриального общества и перехода к рыночной экономике, с другой — зависит от профессионального сообщества ученых, его положения в обществе и исследовательской культуры, существующих норм и правил, уровня мотиваций и ценностей, социальных и профессиональных компетенций.

Как показывают многочисленные исследования, для освоения научной деятельности как профессиональной необходимы индивидуально-личностные предпосылки, среди которых следует отметить наличие интереса к творческим видам деятельности, лидерского потенциала, развитого интеллекта, высоких позиций ценности познания в структуре личности, организованности, способности и готовности брать на себя ответственность, мотивации на достижение высоких результатов и т. п. В противном случае генерация новых идей, на-

хождение нестандартных решений, получение научных результатов невозможны.

Для оценки социокультурного потенциала группы молодых ученых были изучены важнейшие компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности. Именно компетенция представляет собой динамическую сторону профессиональности и позволяет характеризовать возможности личности в социальном контексте, выражая субъективный деятельностный потенциал. С целью выявления уровня компетенций исследуемой группы нами было опрошено 290 респондентов — молодых ученых Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. Использовались полузакрытые вопросы и методика шкалирования (по 10-балльной шкале). Мы допускаем, что оценки, которые даются респондентами, несколько завышены, так как молодежь, находящаяся на этапе профессионального становления, менее критично оценивает собственные результаты по сравнению с экспертным сообществом (старшие по возрасту коллеги, научные руководители). Однако результаты самооценки позволяют выявить проблемные зоны, которые имеются в структуре исследовательских компетенций.

В рамках принятой общеевропейской системы компетенции разделены на три группы: *инструментальные*, отражающие уровень развития когнитивных и методологических способностей, технологических и лингвистических навыков личности; *межличностные*, выявляющие индивидуальные способности (выражение чувств, отношение к критике и самокритике), социальные навыки (межличностные отношения, работа в команде); *системные*, позволяющие видеть части компетенций в их связи и единстве [1].

Ниже представлены результаты самооценки компетенций молодых ученых (в числителе), а также интервал между наибольшим и наименьшим баллами (в знаменателе). Если оценочный интервал не превышает 5 баллов, то оценки респондентов достаточно однородны,

что является типичным для данного признака. Когда интервал превышает 5 баллов, распределение оценок респондентов неоднородно, а степень выраженности компетенции может варьироваться от самых низких до самых высоких оценок.

**Самооценка молодыми учеными
компетенций для научно-исследовательской
деятельности, баллы**

<i>Инструментальные компетенции</i>	
способность к анализу и синтезу	6,9 / 4
способность к организации и планированию	7,0 / 8
базовые знания по профессии	7,3 / 6
коммуникативные навыки в области иностранного языка	5,0 / 7
умение разрешать конфликты	6,7 / 4
способность четко формулировать цели и задачи	7,2 / 6
<i>Межличностные компетенции</i>	
способность к критике и самокритике	7,2 / 6
способность работать в команде	7,5 / 6
межличностные навыки общения	7,4 / 7
способность воспринимать межкультурные различия	7,3 / 6
способность работать в международном контексте	6,1 / 9
<i>Системные компетенции</i>	
исследовательские способности	7,1 / 6
способность к адаптации к новым условиям	7,0 / 6
способность к инициативе и предпринимательству	6,3 / 5
ответственность за качество деятельности	7,7 / 6
способность к обучению	8,0 / 7
мотивация на достижение высоких результатов	7,6 / 5

Оценка инструментальных компетенций. В данной группе компетенций самые высокие оценки получили базовые знания по профессии (7,3 балла) и способность четко формулировать цели и задачи (7,2), ниже оценена способность к анализу и синтезу (6,9), а самой низкой оказалась оценка коммуникативных навыков в области иностранного языка (5,0 балла). Эти результаты вполне объяснимы и подтверждают пока еще негативные тенденции в области международной научной коммуникации, следствием которых являются слабая вовле-

ченность отечественных ученых в международное научное, научно-техническое, гуманитарное сотрудничество, низкая публикационная активность в международных изданиях и т. п. Оценки инструментальных компетенций отражают слабые стороны подготовки молодых ученых по программам послевузовского образования, где недостаточное внимание уделяется практическим навыкам исследовательской деятельности, не всегда ведется целенаправленная работа по формированию аналитических способностей.

Большой разброс (от 2 до 10 баллов) наблюдается в оценках способности к организации и планированию (оценочный интервал 8), что указывает на достаточно низкий уровень развития у некоторых респондентов управленческих и социальных навыков, а также лидерского потенциала. Средняя оценка при характеристике уровня владения коммуникативными навыками в области иностранного языка варьируется от самого высокого уровня (10 баллов) до элементарного (3 балла). Значительный оценочный интервал (7 баллов) объясняется наличием в выборке специалистов по иностранному языку, в противном случае ситуация оказалась бы еще более неблагоприятной.

Оценка межличностных компетенций. Молодые ученые достаточно высоко оценивают уровень развития компетенций данной группы: качества для успешной работы в команде (7,5 балла), межличностные коммуникативные навыки (7,4), умение адекватно воспринимать критику со стороны коллег и руководства (7,2), способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия (7,3 балла). У респондентов-гуманитариев отмечаются более низкие оценки, чем у представителей других отраслей знания, что свидетельствует о парадоксальности полученных результатов, недостаточности у них опыта участия в коллективных проектах и разработках, индивидуализации исследовательского процесса, отсутствия международных сравнительных исследований и практик международного сотрудничества.



Оценка системных компетенций. В данной группе наиболее высокие оценки получили такие компетенции молодых ученых, как способность к обучению (8,0 балла), ответственность за качество деятельности (7,7), мотивация на достижение высоких результатов (7,6 балла). Высокие оценки способности к обучению являются следствием того, что длительное время в отечественной системе образования доминирующей оставалась «знаниевая» парадигма и в контроле за образовательным процессом превалировала оценка знаний. Безусловно, способность к обучению, постоянное наращивание знаний являются основой для творческой деятельности, однако для современного исследовательского процесса не менее важными становятся показатели инновационного потенциала, способности к инициативе и предпринимательству, как качества личности. Данные качества оказались самыми низкими в группе системных компетенций (6,3 балла).

Способности к исследовательской деятельности (7,1 балла) и к адаптации (7,0 балла) имеют средние показатели в данной группе. Большой оценочный диапазон в том и другом случае (от 3 до 9 баллов, интервал 6) свидетельствует об имеющихся различиях в исследовательских и адаптационных возможностях молодых ученых. Первый факт можно объяснить попаданием в группу молодых ученых случайных людей, не занимающихся научными исследованиями после защиты диссертации. Показатель адаптивности к новым условиям отражает низкий уровень профессиональной мобильности как закономерное явление процесса подготовки научных и научно-педагогических кадров в российских условиях (например, прием в аспирантуру осуществляется преимущественно из числа окончивших данный вуз).

К числу важных компетенций в научной деятельности относится индивидуальная ответственность за качественное выполнение поставленной задачи. Согласно субъективной оценке, это качество — одно из наиболее выраженных в личности молодых ученых. Во многом ответственное отношение к обязанно-

стям зависит от достижительной мотивации, что подтверждается достаточно высокими оценками компетенции независимо от отрасли знания. Социальный психолог Д. Макклеланд считает, что мотивация на достижение составляет главную психологическую предпосылку научной деятельности, а личности, которые ориентированы на достижение цели, стремятся к ситуациям, в которых необходимо брать на себя ответственность за нахождение путей решения проблемы [3]. Эволюция жизненных стратегий отражает характеристики постиндустриального общества, в котором растет доля людей с высшим образованием и расширяется рынок интеллектуального труда. Кроме того, достижительные стратегии поведения влияют на успех личности, профессиональную карьеру, способность к самореализации.

В современных условиях одним из ключевых факторов успешной научной деятельности становится наличие у ученого инновационного потенциала, что проявляется в особом типе мышления, ориентированности на перспективные научные идеи, стремлении к развитию, склонности к инновациям и др. Этому же способствуют достаточно высокий уровень интеллектуального развития, умение воспринимать и перерабатывать новую информацию, наращивать профессиональные знания и навыки. Респонденты в целом высоко оценивают ориентированность на творчество (7,4 балла), стремление к самосовершенствованию (8,2), потребность в экспериментировании (7,1) и поиске новых решений (7,4 балла), которые служат необходимым условием выполнения научного труда. Как было отмечено, молодые ученые сравнительно невысоко оценивают степень выраженности предпринимательских способностей, поэтому такое качество, как склонность к риску, во многом свойственное личностям предпринимательского типа, получило минимальную оценку (6,1 балла).

Развитие лидерских, предпринимательских навыков в современных условиях составляет важную предпосылку инновационного предпринимательства.

Формирование способностей к инновационной деятельности — длительный процесс, требующий активного включения молодежи в различные формы научно-исследовательской деятельности, в том числе в проектные разработки в рамках научных программ, начиная с ранних курсов обучения в вузе, а также знания основ инновационного менеджмента. Знания и навыки в сфере инновационной деятельности необходимо развивать на специальных курсах, предусматривающих изучение технологий трансфера инноваций.

На уровне создания и практического применения научных разработок возникает проблема взаимодействия институтов и норм, с одной стороны, и практики — с другой. Институты и нормы не определяют однозначно поведение человека, работающего в научной сфере. Они задают набор альтернатив, из которых индивид может выбрать ту, которая соответствует его собственным критериям. При работе над инновационным проектом большинство молодых ученых к основным трудностям относят недостаток опыта (54,9 %), отсутствие навыков в сфере научного менеджмента и маркетинга (47,1), недостаточную профессиональную подготовку, квалификацию (13,7 %). Институты как ключевые аспекты системы инноваций поддерживают, стимулируют и регулируют процессы разработки и внедрения инновационного продукта.

Институциональная поддержка выражается в наличии инфраструктуры, современных лабораторий, необходимых материалов для проведения исследований, заинтересованности со стороны бизнеса, отсутствии высоких рисков при внедрении и т. д. Половина опрошенных указывают на недостаточный уровень оснащенности лабораторий для проведения научных исследований (49,0 %), треть — на отсутствие необходимых материалов (31,4), четверть — на невысокий уровень инфраструктурной поддержки (25,5 %).

Активность участия молодых ученых в инновационных процессах определяется внешними и внутренними факторами.

К внешним факторам относятся проводимая научно-техническая политика, институциональные условия (альтернативы для выбора), инфраструктура и др.; к внутренним — уровень компетенций в области научно-исследовательской деятельности (коммуникативные навыки в области иностранного языка; знание международных стандартов научно-исследовательской деятельности; способности к организации и планированию и др.), знания в области инновационного менеджмента (принципов патентования, трансфера, коммерциализации результатов исследований и пр.).

Характер и принципы организации научной деятельности в российском обществе определяются патернализмом, сформированным в советский период (высокие ожидания от государства и его институтов), недостаточностью общественных финансовых институтов (фондов), а также существующей моделью научной карьеры в России, которая, как правило, формируется из средне- и низкостатусных слоев населения. Поэтому требуются значительные социальные ресурсы для поддержания жизнеспособности молодых ученых и их профессионального развития. Границы группы молодых ученых в России определяются возрастом 35 лет для кандидатов наук и 40 лет для докторов наук в связи с существующими правительственными и президентскими программами по поддержке молодых ученых, национальными проектами.

Принадлежность к группе начинающих свою профессиональную деятельность ученых в ведущих западных странах обусловлена наличием ученой степени, подтверждающей определенный уровень квалификации и опыт исследовательской работы от двух до восьми лет (постдокторантура). В эту группу входят все получившие степень PhD независимо от возраста. Карьерное продвижение ученого тесно связано с увеличением материального вознаграждения по мере роста компетенций и уровня квалификации, сопровождается соответствующими профессиональными и социальными га-



рантиями (например, снижение академической нагрузки, увеличение социальных льгот и т. п.).

Сравнительный анализ международных практик участия молодежи в научных исследованиях показывает, что вхождение в научное сообщество является открытым (чаще всего по рекомендации ведущего ученого), однако закрепиться в сфере науки достаточно сложно. Кроме того, молодой исследователь должен сам обеспечить себе финансирование за счет различных фондов либо включиться в уже принятый на финансирование научный проект. Научное сообщество обеспечивает ему площадку для приобретения необходимых исследовательских компетенций, а его будущее, карьерное продвижение полностью зависят от инициативности, мотивации, установок, способностей личности соискателя. Таким образом, достижениями западного ученого являются не только результаты научной деятельности, его публикации, но и коммерческая составляющая (количество крупных грантов ученого, их статус, объем инвестиций в организацию и пр.).

Должности, занимаемые преподавателями в зарубежных исследовательских университетах, многочисленны и многообразны. Они разделяются на академические и исследовательские. Причем первые дают возможность наряду с исследованиями регулярно проводить занятия со студентами и аспирантами, вторые — нерегулярно. Имеются определенные требования к претендентам на эти должности.

Во всех исследовательских вузах предусматриваются должности, которые обеспечивают работу факультетских и университетских лабораторий (исследовательских центров), где выполняются исследовательские проекты (гранты) и диссертационные работы. Исследовательские позиции непосредственно зависят от уровня квалификации и предполагают карьерный рост от низших позиций к высшим: технический помощник (требуется степень бакалавра) — специалист по исследованию (необходим опыт работы в предыдущей должности 3—5

лет) — научный сотрудник (требуется степень магистра или доктора наук) — главный научный сотрудник (необходима степень доктора наук и наличие особого, уникального вклада в предыдущий исследовательский проект).

Основным требованием для отбора на преподавательские должности является наличие степени не ниже магистра. Следует отметить, что российский диплом специалиста, как правило, приравнивается к зарубежной степени бакалавра, диплом кандидата наук — к степени магистра. Для преподавания в вузе степень магистра — это минимальная степень, однако зарубежные вузы не принимают на работу соискателей с такой степенью. Допуском к преподавательской деятельности (приему на младшую преподавательскую должность) может послужить поступление соискателя в докторантуру. Младшие преподавательские должности (инструктор, гостевой лектор, помощник профессора) — это временные позиции, которые замещаются либо в случае отсутствия основного преподавателя, либо в период прохождения программы обмена, либо как совместительство в период написания докторской диссертации. Постоянная позиция — это позиция профессора, работающего на постоянной основе (*tenure*), которая позволяет заключать с вузом самый длительный контракт (до 10 лет).

Карьерная лестница в зарубежных вузах предусматривает последовательное прохождение многочисленных ее этапов, выдерживание должностных сроков (от 1 года до 5 лет). Причем наличие докторского диплома автоматически не обеспечивает карьерный рост. Карьера напрямую зависит от объемов и качества научно-исследовательской деятельности, наличия опубликованных трудов, хорошей репутации в научном сообществе.

В настоящее время карьера считается одним из ключевых показателей делового успеха человека и закономерным результатом его профессиональной деятельности, направленной на максимальную реализацию делового и личностного потенциала индивида и связанной с системой его жизненных ценностей. Она

представляет собой не только процесс успешного продвижения по лестнице административной, социальной, профессиональной, имущественной и прочей иерархии с целью достижения желаемого статуса и соответствующего ему уровня жизни, но и собственные, индивидуально осознанные суждения человека о трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворенности трудом.

Академическая карьера как достаточно новый феномен в отечественной вузовской практике связана с выделением нескольких принципиальных траекторий движения человека в рамках профессии или вуза. Для преподавателя важна как профессиональная, так и внутриорганизационная карьера. Первая связана с ростом компетенций в рамках его научной специализации (отрасли наук) и преподавательской деятельности (квалификации преподавателя). Вторая включает вертикальные (должностной рост) и горизонтальные (в рамках одной иерархии) перемещения человека в организации. Причем движение по вертикали может быть как по академической (академические должности), так и по административной (управленческие должности) лестнице.

Расширение компетенций преподавателя вуза, происходящее в настоящее время, предполагает не только овладение новыми учебными курсами (дисциплинами), но и его участие в научной и образовательной, инновационной и управленческой деятельности. Поэтому его карьера все больше носит транспрофессиональный характер и связана с расширением инструментария и областей деятельности. Данные компетенции преподавателей становятся востребованными в первую очередь в вузах с инновационным статусом – федеральных и национальных исследовательских университетах. Поскольку формирование указанных типов вузов находится в самом начале пути, то преподавателю приходится придерживаться старых моделей карьеры. Следует отметить, что доминирование в отечественных вузах иерархического типа культуры, не поддерживающей ры-

ночные преобразования в высшей школе, существенным образом отражается на карьерной мобильности преподавателей и затрудняет планирование их карьеры. Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются новые стратегии в карьерном поведении преподавателей отечественных вузов, которые требуют самостоятельного исследования.

С учетом тех проблем, с которыми приходится сталкиваться молодому ученому на пути к академической карьере в нашей стране, становится очевидной необходимость при подготовке научных и научно-педагогических кадров делать акцент на институциональных условиях. Во-первых, нужно повышать требования на уровне образовательных программ: увеличить в структуре магистерских программ долю научно-исследовательской составляющей; развивать институт наставничества; применять дифференцированный подход к коммуникативной подготовке по иностранному языку; вводить специальные курсы по инновационному менеджменту; создавать тренинговые программы по лидерству; включать международный компонент в образовательные программы. Во-вторых, следует изменить подходы к приему в аспирантуру: усилить практическую (методическую) подготовку аспирантов, академическую и профессиональную мобильность, учитывать в исследованиях международный контекст проблемы. В-третьих, важно формировать государственные и негосударственные инвестиционные институты в целях поддержки научной молодежи, их интеграции в научное сообщество и т. д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) / В. И. Байденко. — 2-е изд. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.
2. Гохберг, Л. М. Российские ученые : штрихи к социологическому портрету / Л. М. Гохберг [и др.]. — Москва : Государственный университет — Высшая школа экономики, 2010. — 140 с.
3. McClelland, D. C. The achieving society / D. C. McClelland. — New York : D. Van Nostrand, 1961. — 387 p.

Поступила 12.10.11.

УДК 378.134:001.89

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Шадчин (Челябинский государственный университет)

Раскрывается содержание понятия «готовность студентов к научно-исследовательской деятельности», дается характеристика его основных структурных компонентов. Рассматривается проблема формирования готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в аспекте компетентного подхода.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов; компетентность; компетентностный подход; научно-исследовательская компетентность; готовность студентов к научно-исследовательской деятельности.

В современном социуме, идущем по пути глобализации, способность эффективно функционировать в условиях международной конкуренции и нестабильной социально-экономической обстановки в мире — один из важнейших факторов успешного и устойчивого развития страны. Востребованными в настоящее время становятся компетентные, конкурентоспособные выпускники, которые могут самостоятельно координировать свою профессиональную деятельность, проявлять творческие способности, демонстрировать высокий уровень адаптивности к изменяющимся социальным условиям и динамичным запросам рынка труда.

Высшая профессиональная школа России переживает поливекторный процесс обновления. К числу ведущих целей преобразований относится комплексная подготовка специалиста, способного к профессиональному росту и саморазвитию, готового к осуществлению научных исследований в той или иной области знаний. Кроме того, успешное овладение учебными дисциплинами требует от студентов владения методами научного познания, так как никакое накопление знаний «про запас» в институализированном обучении не может компенсировать необходимость их самостоятельного обновления и пополнения.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что в ней представлены различные аспекты проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Данная проблематика не нова, однако и по

сей день не теряет своей актуальности и остроты.

Решение проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности возможно с опорой на различные подходы (аксиологический, личностно ориентированный, синергетический, культурологический и др.). С нашей точки зрения, в сложившихся социально-экономических и политических условиях развития высшего образования наиболее эффективным и целесообразным является применение компетентностного подхода к решению данной проблематики. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является качественно новым в отечественной системе образования. А. В. Хуторской отмечает, что компетентностный подход — «это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [9, с. 62].

В проекте государственных стандартов высшего профессионального образования нового образца в качестве более полного, личностно и социально интегрированного результата подготовки специалистов выступило понятие «компетентность». Однако у исследователей нет единого мнения по поводу трактовки данной категории. Одни авторы под компетентностью понимают «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уров-

© Шадчин И. В., 2012

не функциональной грамотности» [4, с. 19]. При этом компетентный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы — речь идет о компетентности как интегральном результате данного процесса. Другие определяют компетентность как «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [5, с. 47].

Вслед за О. А. Вихоревой мы рассматриваем компетентность как «совокупность личностных качеств (знания, умения, навыки, ценностно-смысловые ориентации), которые обусловлены опытом деятельности и обеспечивают эффективность самостоятельной деятельности», а компетенцию — «как форму представления нормативных требований к результатам образовательной практики с позиции личностных качеств обучающихся» [3, с. 71].

В большинстве трактовок категории «компетентность» так или иначе фигурирует понятие «способность (готовность) к деятельности», тем самым подчеркивается ее актуальная, деятельностная сущность. Комплексное рассмотрение затронутой в нашем исследовании проблематики через призму компетентного подхода предполагает обращение к таким понятиям, как «научно-исследовательская деятельность», «научно-исследовательская компетенция» и «научно-исследовательская компетентность».

Среди множества определений научно-исследовательской деятельности, встречающихся в научной литературе, наиболее точным, на наш взгляд, является данное М. И. Колдиной, которая понимает под ней «деятельность, направленную на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды и их применение для достижения практических целей» [7, с. 42].

Структура научно-исследовательской деятельности представляет собой

совокупность взаимосвязанных компонентов: мотив — совокупность социально обусловленных и личностных потребностей, направленных на предмет исследования; цель — получение объективно нового знания о реальности и формирование способов действия по овладению этим знанием; объект — выделенный для изучения фрагмент материальной или духовной действительности; предмет — совокупность устанавливаемых свойств объекта; процесс — последовательность действий, протекающих в соответствии с логикой научного исследования; продукт — объективно новое знание о действительности.

Солидаризируясь с В. К. Тагировым, научно-исследовательской компетентностью студента будем называть «интегративную характеристику личности, трактуемую как ее свойство или качество, характеризующее готовность студента (специалиста) к решению исследовательских (проблемных) задач методами научного познания, и выражающуюся в единстве ценностно-мотивационного, когнитивного и операционального компонентов личности студента (специалиста)», а научно-исследовательской компетенцией — «совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик студента, реализуемую им в продуктивной научно-исследовательской деятельности» [8, с. 32].

Как видим, при описании деятельностных компетенций используется понятие «готовность». Последнее же трактуется как «актуально-реализуемое умение совершать действия-операции определенного рода» [6, с. 85].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что «компетентность» и «готовность» — ключевые понятия профессиональной подготовки современного специалиста, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом. Компетентность неизменно предполагает наличие готовности к определенному виду деятельности. Компетентность всегда проявляется в деятельности, непроявленную компетентность «увидеть» нельзя. Однако говорить о замещении категории «готовность» понятием «ком-



петентность» не приходится в связи со сложностью и многоаспектностью их структурных компонентов, а также неоднозначностью рассмотрения авторами их сущности в философской и психолого-педагогической литературе.

На основании анализа научной литературы и с опорой на сущность понятия «научно-исследовательская деятельность студентов» нами было сформулировано определение готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, которая рассматривается как личностное образование, обуславливающее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач.

Структура готовности студентов к научно-исследовательской деятельности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; ориентационный, включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; деятельностный, определяющий владение умениями и навыками научно-исследовательской деятельности; рефлексивный, включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании. Степень сформированности каждого из этих компонентов является объективным показателем уровня готовности будущего специалиста к научно-исследовательской деятельности в рамках своей специализации.

В соответствии с выделенными компонентами разработаны одноименные критерии: мотивационный, ориентационный, деятельностный, рефлексивный, а на их основе определены уровни сформированности готовности студентов к научно-исследовательской деятельности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень характеризуется пониманием значимости научно-исследовательской деятельности, интересом к этой деятельности, владением логикой научного исследования, способностями самостоятельно спланировать исследовательскую работу и реализовать ее, анализировать собственную деятельность и выявлять способы и пути саморазвития.

Средний уровень отличается поверхностным представлением о научно-исследовательской деятельности, несформированностью навыков научно-исследовательской деятельности, неустойчивым интересом к изучаемым дисциплинам и научно-исследовательской деятельности, неполным владением базовыми знаниями и умениями, стремлением к самообразованию, но не всегда адекватным оцениванием собственной деятельности.

Низкий уровень характеризуется неустойчивым интересом к изучаемым дисциплинам, непониманием социальной и личностной значимости научно-исследовательской деятельности, неумением работать с литературой, видеть проблему, выделять противоречие, неспособностью самостоятельно выстроить логику исследования, недостаточной удовлетворенностью собственной деятельностью, незначительной рефлексией своей деятельности, не всегда адекватной самооценкой, фрагментарным самоанализом.

Для изучения качественной стороны готовности к научно-исследовательской деятельности студентов было проведено исследование, в котором приняли участие студенты Института психологии и педагогики Челябинского государственного университета в составе 155 чел.

Констатирующий этап эксперимента предусматривал определение исходного уровня сформированности готовности студентов Института психологии и педагогики к научно-исследовательской деятельности на основании выявленных в ходе нашего исследования критериев, отражающих структурные компоненты рассматриваемого конструкта.

На данном этапе эксперимента была разработана анкета «Определение уровня готовности студентов вуза к научно-

исследовательской деятельности»; для анализа мотивационной составляющей готовности респондентам была предложена методика Н. Ц. Бадмаева «Диагностика учебной мотивации студентов» [2, с. 37].

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что 90 % участников исследования испытывают значительные затруднения при организации научно-исследовательской деятельности; 84 % респондентов считают, что в вузе создано недостаточно условий для стимулирования мотивации студентов к занятию научно-исследовательской деятельностью. Как выяснилось, 75,4 % студентов имеют низкий уровень готовности к научно-исследовательской деятельности, 16,2 — средний и всего 8,4 % — высокий.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил сделать вывод о необходимости комплексного формирования готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности, поиска форм и методов дополнительного стимулирования мотивации студентов к занятию научными исследованиями.

На формирующем этапе эксперимента были образованы контрольная и экспериментальная группы. В контрольную вошли студенты специальности «Психология» в составе 80 чел., в экспериментальную — студенты специальности «Психолого-педагогическое образование» в составе 75 чел. Группы были подобраны таким образом, чтобы исследуемые параметры несущественно отличались друг от друга. В контрольной группе 72,5 % студентов имели низкий уровень готовности к научно-исследовательской деятельности, 18,0 — средний, 9,5 % — высокий. В экспериментальной группе эти показатели составили 73,6; 20,0 и 6,4 % соответственно.

В контрольной группе процесс преподавания проходил традиционно. В экспериментальной — реализовывался комплекс мер, способствующих эффективному формированию готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Одной из таких мер было включе-

ние студентов в самодиагностику и познание себя как субъекта научно-исследовательской деятельности.

Понятием «самодиагностика» обозначается специальным образом организованная деятельность человека с целью получения информации о самом себе [1, с. 55]. Средствами включения студентов в самодиагностику послужили разработанная нами анкета «Самооценка готовности студентов к научно-исследовательской деятельности»; устные и письменные опросы, направленные на диагностику уровня сформированности у них готовности к научно-исследовательской деятельности, с последующей совместной интерпретацией и обсуждением полученных результатов.

К условиям, которые способствуют более эффективному формированию готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности, мы относим введение в содержание образования методологии и теории научного исследования, а также предоставление студентам возможности свободного выбора исследовательских задач и методов их решения на семинарских занятиях и при подготовке докладов для студенческих конференций. Данное условие предполагает вовлечение студентов в научные исследования преподавателями общеобразовательных и специальных дисциплин, а также оказание им педагогически целесообразной помощи в выборе и решении исследовательских задач, направленной на пролонгацию мотивации к занятию научно-исследовательской деятельностью.

В Институте психологии и педагогики формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности осуществляется посредством введения дополнительного курса «Основы научно-исследовательской деятельности», включения научно-исследовательской составляющей в уже существующие учебные курсы, привлечения студентов к разработке и реализации исследовательских проектов, заслушивания докладов о результатах исследований, обсуждения каждого доклада.

Эффективность предлагаемых мероприятий по формированию готовности



студентов вуза к научно-исследовательской деятельности была подтверждена результатами повторного констатирующего эксперимента (контрольного среза), проведенного по окончании опытно-экспериментальной работы. Как оказалось, в экспериментальной группе число студентов с низким уровнем готовности уменьшилось на 55,4 % (и составило 18,2 %), в контрольной — на 15,4 (57,1); количество испытуемых со средним уровнем показателя в экспериментальной группе увеличилось на 28,4 (48,4), в контрольной — на 11,2 (29,2); наконец, число студентов с высоким уровнем готовности в экспериментальной группе возросло на 27,0 (33,4), в контрольной — на 4,2 % (13,7 %). Результаты эксперимента были математически обработаны с использованием многофункционального критерия Фишера.

Анализируя полученные результаты, необходимо отметить, что положительные сдвиги в уровнях готовности студентов к научно-исследовательской деятельности произошли как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Это означает, что и в рамках традиционной методики обучения происходит повышение уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности по мере накопления ими опыта учебной и научно-исследовательской работы. Однако данный процесс протекает более интенсивно, если проводится комплекс мероприятий, способствующих успешному формированию этой готовности.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность выделенного комплекса мероприятий по формированию готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности.

Можно также сделать вывод об эффективности применения компетентностного подхода к комплексному решению проблемы нашего исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Антропова, Л. Г.* Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Антропова. — Челябинск, 2001. — 122 с.
2. *Бадмаева, Н. Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. — Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. — 280 с.
3. *Вихорева, О. А.* Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования : монография / О. А. Вихорева. — Челябинск : Изд. центр Уральской академии, 2008. — 188 с.
4. *Зеер, Э. Ф.* Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — Москва : МПСИ, 2005. — 211 с.
5. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 240 с.
6. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура / Э. В. Ильенков. — Москва : Политиздат, 1991. — 464 с.
7. *Колдина, М. И.* Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. И. Колдина. — Нижний Новгород, 2009. — 189 с.
8. *Тагиров, В. К.* Формирование научно-исследовательской компетентности студента в образовательном процессе военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. К. Тагиров. — Оренбург, 2010. — 204 с.
9. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

Поступила 17.11.11.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

УДК 378.147.88:004.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ (на примере медицинского вуза)

С. А. Суровикина (Омский государственный педагогический университет),

Н. Г. Арзуманян (Омская государственная медицинская академия)

Рассматриваются возможности интеграции информационных технологий в организацию самостоятельной внеаудиторной работы студентов медицинского вуза при изучении физики. Раскрывается содержание их деятельности на электронном образовательном ресурсе, посвященном проектированию предстоящих аудиторных лабораторных работ в соответствии с планом частнодидактической технологии.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс; лабораторная работа; студент медицинского вуза; обобщенные экспериментальные умения; частнодидактическая технология; физика.

Эксперимент в медицинском вузе — один из важнейших методов научного познания, который используется студентами на занятиях практически по всем естественно-научным (физике, химии, физиологии и др.), некоторым клиническим дисциплинам, а также в профессиональной деятельности.

На основе методики формирования экспериментальных умений учащихся [5] с учетом содержательных и организационно-методических особенностей преподавания физики в медицинском вузе в 2009 г. нами была разработана и внедрена в учебный процесс Омской государственной медицинской академии (ОмГМА) методика формирования обобщенных экспериментальных умений студентов медицинского вуза. Обобщенными называют такие умения, которые, будучи приобретены обучающимися в процессе изучения разделов одних дисциплин, затем могут быть применены при изучении других разделов или других дисциплин [5]. Например, экспериментальные умения, сформированные у студентов на занятиях по физике, могут быть использованы ими при изучении химии, биоорганической химии, микробиологии, физиологии, патофизиологии и других дисциплин, а также при выполнении научно-исследовательской работы.

Суть предлагаемой методики заключается в том, что студенты, вместо того чтобы выполнять лабораторный эксперимент на основе *готовой* пошаговой инструкции, *проектируют* его самостоятельно в соответствии с учебной проблемой и следующим планом: цель, гипотеза, условия, необходимые для проведения эксперимента; наблюдения, которые необходимо провести; величины, которые необходимо измерить; приборы и принадлежности; план предстоящей деятельности и форма записи результатов (таблица, рисунок и пр.).

Используя данную методику на аудиторных занятиях, мы выяснили, что положительная динамика в формировании экспериментальных умений в конце семестра наблюдалась только у части студентов. Это мы объяснили тем, что некоторые студенты не принимали участия во вводной беседе, а просто записывали готовые формулировки, предложенные их товарищами. Возник вопрос об оптимизации подготовки студентов к лабораторным работам во внеаудиторное время.

Опираясь на теорию учебной деятельности, мы рассматриваем самостоятельную внеаудиторную работу студентов как индивидуальную внеаудиторную учебную деятельность, направленную на самостоятельное проектирование пред-

© Суровикина С. А., Арзуманян Н. Г., 2012



стоящих аудиторных лабораторных работ путем выполнения дидактических заданий. Она может быть организована при помощи как печатных, так и электронных средств обучения.

При внедрении разработанной методики преподаватель сталкивается с трудностью выбора методов и приемов организации самостоятельной работы студентов по проектированию эксперимента: каким образом формулировать учебную проблему и как логически подводить их к дальнейшим умозаключениям, чтобы у студентов сложилось понимание смысла лабораторной работы и сформировались метапредметные знания о структуре эксперимента?

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были разработаны домашние задания для студентов двух типов (уровней сложности), которые были представлены в рабочих тетрадях по физике на печатной основе. Задания первого типа содержали 4—5 общих вопросов по проблеме лабораторной работы. Если студенты не справлялись с заданием самостоятельно, то оно разбиралось на учебном занятии, где проектирование лабораторной работы происходило значительно быстрее, чем без домашних заданий. Задания второго типа выдавались «слабым» студентам индивидуально. Они были более детальными: содержали не только проблемную ситуацию, но и наводящий вопрос по каждому пункту плана эксперимента. Сделав это задание, студенты также на занятии быстрее разбирались в сути лабораторной работы.

Используя тетради на печатной основе, мы столкнулись с новой проблемой: как сделать доступными для всех студентов задания двух этих типов, ведь один и тот же студент может хорошо справиться с одной лабораторной работой и не разобраться в другой? Еще одна проблема: как организовать самостоятельную работу студентов по проектированию предстоящего эксперимента так, чтобы были учтены способности и темп работы каждого студента? Попыткой решения этих проблем стала разра-

ботка электронного образовательного ресурса (ЭОР) «Физика в экспериментах» в модели дистанционного обучения «Открытое обучение + аудиторные занятия» [6], которая реализуется на платформе дистанционного обучения ОмГМА «Прометей».

На организационно-методическом уровне разработанный нами ЭОР реализуется на ориентировочно-мотивационном, исполнительно-операционном и рефлексивно-оценочном этапах и отвечает следующим принципам, выделенным Е. Г. Гаевской: принцип поддерживающей мотивации; личностно ориентированный характер дистанционных курсов; проблемность и диалогичность содержания и характера взаимодействия в учебном процессе; практико-ориентированность содержания и способов совместной деятельности; активность и самостоятельность обучающихся как основных субъектов образования; вариативность (разнообразие): содержание образования должно демонстрировать множество точек зрения на проблему, множество граней ее решения; интерактивность: постоянный контакт не только преподавателя и студента, но и студентов в группе; модульно-блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся; рефлексивность: осознанность обучающимися содержания, способов деятельности, а главное, собственных личностных изменений [2].

Делая обзор e-Learning технологий для медицинского образования, З. З. Балкизов выделяет следующие виды таких технологий: гипертекст или онлайн-ресурс для чтения; компьютерные тренинги; моделирование и симуляции; интеллектуальные обучающие системы [1]. Для информационной поддержки самостоятельной работы студентов по проектированию эксперимента нами был выбран онлайн-ресурс, благодаря которому обеспечиваются следующие возможности:

- для студента — возможность доступа к информации в любое время; возможность самостоятельного выбора уровня заданий; наличие всей необходимой

информации для подготовки к лабораторной работе; наличие обратной связи;

- для преподавателя — возможность корректировать информацию; возможность отслеживать индивидуальный образовательный маршрут студента, делать выборки, отчеты и пр.

В. В. Ильин указывает, что «образовательный информационный ресурс — это динамическое явление, представляющее собой теоретическую и научную информацию, ее сбор, переработку, систематизацию, преобразование информации с целью использования в учебном и научном процессе деятельности профессионала высшей школы; это информационный комплекс, интегрирующий все информационные ресурсы административного подразделения, информационного обеспечения учебного процесса, информационной базы по наглядно-методической, научно-исследовательской, инновационной деятельности и библиотечных ресурсов» [3].

Отметим, что в нашем случае мы не преследуем цель «снабдить» студента учебной информацией по предмету «Физика», так как все необходимые теоретические материалы имеются в лекциях и учебной литературе. Основная цель электронного ресурса — информационная поддержка самостоятельной деятельности студентов при проектировании лабораторных работ.

Деятельность студента при подготовке к лабораторным работам можно выстроить в соответствии с планом обобщенного характера частнодидактической технологии, разработанным С. А. Суровикиной [4]. Соотнесем самостоятельную деятельность студентов по проектированию предстоящих лабораторных работ с этим планом. Отметим, что исполнительно-ориентировочному этапу в данном случае будет соответствовать не выполнение самой лабораторной работы, а самостоятельная деятельность по ее проектированию (табл. 1).

Таблица 1

Соотнесение плана частнодидактической технологии и самостоятельной деятельности студентов по проектированию лабораторных работ в ЭОР «Физика в экспериментах»

Этап	Пункт плана	Деятельность студента
1	2	3
Ориентировочно-мотивационный	1. Создание проблемной ситуации и введение в нее обучающихся	Знакомится с проблемной ситуацией, при разрешении которой необходимо спроектировать лабораторную работу
	2. Осознание проблемы и ее вербальная формулировка в виде учебной задачи, формулировка цели	Формулирует цель лабораторной работы
	3. Оценка своих возможностей (знаний, умений и т. д.) и планирование деятельности по решению проблемы	На основании изученного материала решает, сможет ли он спроектировать эксперимент, пользуясь планом (выдвинуть гипотезу, выявить условия проведения эксперимента и т. п.), или ему необходимо обратиться к справочным материалам и более детальным предлагаемым заданиям
Исполнительно-операционный	4. Решение учебной задачи через выделение необходимых знаний, навыков и умений, способа деятельности; итогом решения являются новое знание, способ деятельности	Выполняет деятельность по проектированию лабораторной работы (эксперимента). Результат деятельности — спроектированная в тетради лабораторная работа
	5. Применение нового знания, способа деятельности к решению исходной учебной задачи, а также новых учебных задач на уровнях знакомых, измененных и новых условий	Выполняет тест на усвоение знаний о проектировании лабораторной работы. Предлагает способы практического применения знаний, умений и т. п., которые он получит в процессе выполнения лабораторной работы



1	2	3
Рефлексивно-оценочный	6. Контроль, переходящий в самоконтроль 7. Коррекция (при необходимости) 8. Оценка, переходящая в самооценку	Выполняет тест на усвоение знаний о проектировании лабораторной работы. При неверном выполнении задания проводит анализ ошибки На основании теста корректирует план эксперимента Получает оценку за тест на усвоение знаний о проектировании лабораторной работы. Обсуждает выполненную работу на форуме с преподавателем и другими студентами

Разработанный нами ЭОР «Физика в экспериментах» содержит три блока. Рассмотрим их подробно.

Блок 1. Общая информация.

Структура эксперимента. Студентам предлагаются структура экспери-

мента (включая этап проектирования), рекомендации по каждому из пунктов эксперимента, примеры, а также задание для самопроверки. В табл. 2 приводится описание пункта эксперимента «выдвижение гипотезы».

Т а б л и ц а 2

Описание структуры эксперимента
на примере элемента «выдвижение гипотезы»

Этап	Комментарий	Пример
Гипотеза	Предположение относительно результатов эксперимента или способов проведения опытов. В гипотезе может указываться следующее: какая зависимость будет наблюдаться, что будет происходить, если изменять величину или факторы воздействия и т. д. При постановке гипотезы можно использовать стандартный речевой оборот: «если..., то..., т. к. ...»	Лабораторная работа «Изучение аппарата для УВЧ-терапии»: «Если поместить диэлектрик и электролит одинакового объема в поле УВЧ, то диэлектрик нагреется быстрее, т. к. он обладает большим сопротивлением»

Список и описание объектов исследования лабораторного оборудования. Раздел включает в себя описание оборудования по следующим категори-

ям: объекты экспериментов, модели, приборы и оборудование, необходимое для создания экспериментальной установки, измерительные приборы (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Пример описания объектов исследования, имеющихся на кафедре

Наименование	Исследуемое свойство	Биологические объекты, обладающие такими свойствами
Глицерин	Вязкость жидкости	Все биологические жидкости
Физраствор	Электропроводимость	Все биологические жидкости

Правила расчета погрешностей. Раздел содержит краткую теорию, примеры и задания для самопроверки.

Вспомогательные материалы. В этом разделе студентам предлагаются планы обобщенного характера, для

того чтобы они научились правильно формулировать свой ответ (например, план «что нужно знать о явлении» и т. д.).

Используемая и рекомендуемая литература. Приводится список источников информации, использованной для раз-



работки ресурса, а также рекомендуемая литература для изучения курса.

Блок 2. Лабораторные работы.

В блоке представлено 8 лабораторных работ в соответствии с планом учебных занятий. Для подготовки к каждой лабораторной работе студентам на основе плана о частнодидактической технологии предлагаются вопросы и задания, а также ссылки на необходимую литературу и проверочный тест. Рассмотрим эти задания на примере лабораторной работы «Определение вязкости жидкости методом Стокса».

Проблемная ситуация: как измерить вязкость глицерина без вискозиметра?

Шаг 1. Изучите информацию и ответьте на вопросы. Приводятся контрольные вопросы и задания к теме, а также рекомендуемая литература для подготовки к данному занятию. Например: «Что такое сила внутреннего трения?», «Запишите формулу Ньютона для силы трения в вязкой жидкости» и т. д. На этом этапе происходит осознание проблемы и ее формулировка в виде учебной задачи. Формулировка цели может происходить либо на этом, либо на следующем этапе.

Шаг 2. Выполните задания. Предлагаются 4—5 заданий, которые помогут студентам направить мысли в нужное русло при проектировании лабораторной работы.

1. Какую величину необходимо определить в данном эксперименте? Зависит ли она от внешних условий (температуры, давления, освещенности)?

2. Какие формулы необходимо использовать?

3. Какими свойствами обязательно должна обладать исследуемая жидкость и почему?

4. Каких размеров должен быть шарик по отношению к диаметру колбы?

5. Заполните таблицу:

Величина	Способ определения величины (формула, измерительный прибор или табличное значение)

6. Как проверить правильность полученных результатов?

Шаг 3. Спроектируйте лабораторную работу. Содержит детальные задания по каждому из пунктов плана эксперимента. Этот шаг является обязательным, так как если студент, оценив свои возможности, готов самостоятельно спроектировать лабораторную работу в соответствии с планом, то обращаться к этим заданиям не нужно. Решение учебной задачи происходит через проектирование лабораторной работы.

Шаг 4. Проверьте себя. Содержит вопросы по предстоящей лабораторной работе (эксперименту), отвечая на которые студент может применить полученные знания в знакомой ситуации. Итог теста позволит студенту провести самоконтроль и на основе полученной оценки при необходимости откорректировать план лабораторной работы. Ниже приведены примеры вопросов для самоконтроля.

1. При определении вязкости жидкости методом Стокса должны выполняться следующие условия (выберите один или несколько вариантов ответа):

1) диаметр сосуда должен быть значительно больше диаметра шарика;

2) движение шарика должно быть равномерным;

3) плотность шарика должна быть меньше плотности жидкости;

4) плотность шарика должна быть больше плотности жидкости.

2. Вязкость каких биологических жидкостей нельзя определить с помощью метода Стокса?

1) с помощью метода Стокса можно определить вязкость любых жидкостей;

2) крови, потому что для исследования требуется очень большой объем;

3) крови, потому что она непрозрачна и нельзя наблюдать движение шарика;

4) крови, потому что она является неньютоновской жидкостью, а метод Стокса справедлив только для ньютоновских жидкостей.



Блок 3. Приложение. Здесь приводятся таблицы с константами и рисунки, необходимые для выполнения лабораторных работ.

Таким образом, организовав самостоятельную внеаудиторную работу студентов по проектированию предстоящих лабораторных работ с помощью электронного образовательного ресурса, можно повысить эффективность методики формирования обобщенных экспериментальных умений студентов медицинского вуза. При этом учитываются их способности, темп работы; контролируется процесс самостоятельной работы, при необходимости корректируются дидактические задания. Студенты понимают смысл (как с точки зрения физики, так и профессиональной) лабораторной работы, приобретают метапредметные знания о структуре эксперимента. Выстраивание их деятельности в соответствии с планом частнодидактической технологии позволяет более четко структурировать обучение, разрабатывать электронный образовательный ресурс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балкизов, З. З. Обзор технологий e-Learning для медицинского образования / З. З. Балкизов // Медицинское образование и профессиональное развитие. — 2011. — № 1. — С. 24—28.
2. Гаевская, Е. Г. Технологии сетевого дистанционного обучения : учебное пособие / Е. Г. Гаевская. — Санкт-Петербург : Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. — 55 с.
3. Ильин, В. В. Теоретические основы проектирования информационного ресурса в современной высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Ильин. — Калининград, 2005. — 392 с.
4. Суровикина, С. А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике : теоретический аспект : монография / С. А. Суровикина. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 2005. — 257 с.
5. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. — Москва : Просвещение, 1988. — 112 с.
6. Чернова, В. А. Инновационная политика в образовании. Модели дистанционного образования [Электронный ресурс] / В. А. Чернова // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 6. — С. 11. — Режим доступа: <http://online.rae.ru/769>. — Дата обращения: 16.11.2011.

Поступила 20.12.11.

УДК 37.043.2-055.1/2:001.895

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ КАФЕДРЫ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

М. В. Чугунов, И. Н. Полунина

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

В статье рассматривается инновационная деятельность общетехнической кафедры, в частности одна из форм практической реализации концепции «тройной спирали». Проводится анализ методического, исследовательского и экономического аспектов инновационной деятельности в контексте интеграционных процессов в образовании.

Ключевые слова: инновационная деятельность общетехнической кафедры; интеграция образования; межпредметные связи; концепция «тройной спирали»; IT-технологии и САПР; IP-программирование.

Инновационная деятельность кафедры в техническом вузе рассматривается исследователями, как правило, в двух основных аспектах, которыми соответственно являются:

— методический, предполагающий организацию высокотехнологичного учебного процесса, основанного на использовании новых методик обучения, управления и мониторинга;

* Работа выполнена при поддержке Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере по программе Microsoft Бизнес-Старт 2008 (контракт 5769р/8418), по программе У.М.Н.И.К. 2010, в рамках базового соглашения о сотрудничестве с компанией SolidWorks Russia и партнерской программы SolidWorks Corp. Research.

— исследовательский, предполагающий создание и освоение на практике новых наукоемких технологий, их активное продвижение на рынок товаров и услуг.

Первый аспект реализуется чаще всего в создании электронного образовательного пространства и включает в себя разработку комплексных электронных учебных курсов, обеспечивающих мобильное распространение знаний, а также средств управления учебным процессом [3]. Второй — проявляет себя в каждом конкретном случае по-разному, в зависимости от специализации кафедры. Однако инновационная деятельность в целом прямо связана с интеграцией образования в следующих формах:

— как межпредметная интеграция учебных курсов, поскольку инновационный продукт создается чаще всего на стыке разных научных направлений и, таким образом, является предметом специальных интегрированных спецкурсов;

— как интеграция образования, науки и бизнеса [4], что следует из самого определения инноваций.

Для машиностроительного вуза в качестве основного интегрирующего элемента мы выбрали технологии и системы автоматизированного проектирования (CAD/CAM/CAE/PDM), их использование, адаптацию и разработку. Эти технологии являются весьма востребованными на современном рынке IT-технологий и систем, но нуждаются в постоянном расширении и повышении эффективности своего функционала.

Необходимо иметь в виду, что рынок IT-технологий, и в частности САПР, давно освоен крупными компаниями, поэтому создать конкурентоспособный инновационный продукт малым коллективом разработчиков «с нуля» крайне сложно. В этой связи нам представляется перспективной задача разработки приложений для существующих САПР, расширяющих и дополняющих их базовый функционал на базе API (Application Program Interface). Так называют набор готовых классов, функций, структур и констант, предоставляемых приложением для использования его во внешних програм-

мных продуктах [5]. В качестве базовой системы мы выбрали широко распространенную на мировом рынке и хорошо зарекомендовавшую себя систему SolidWorks (Dassault Systems, SolidWorks Corp.). Данный факт обусловлен следующими основными причинами:

— SolidWorks обладает открытой архитектурой и позволяет использовать свой функционал на основе API [1];

— SolidWorks, по нашему мнению, наилучшим образом сочетает в себе исследовательский (CAE) функционал с CAD-функционалом, необходимым в повседневной конструкторской деятельности инженера, и может рассматриваться в качестве интегрирующего элемента.

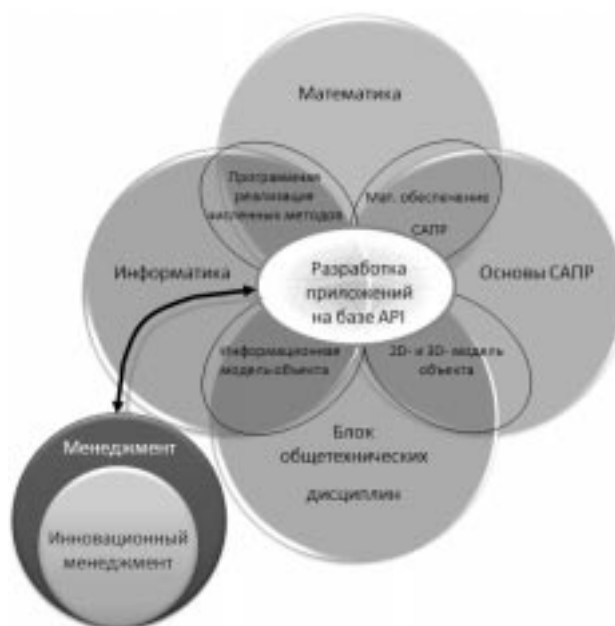
Рис. 1 иллюстрирует межпредметные связи основных учебных курсов. Так, вопросы, связанные с изучением математического обеспечения САПР, рассматриваются в соответствующем качестве в курсах «Математика» и «Основы САПР». Программная реализация численных методов требует привлечения как математического аппарата, так и средств, являющихся прерогативой курса «Информатика». Вопросы формирования моделей различного вида проявляют себя на стыке курсов «Информатика» и «Основы САПР», с одной стороны, и с дисциплинами общетехнического цикла: «Инженерная графика», «Сопротивление материалов», «Теория механизмов и машин», «Детали машин» — с другой. Центральное место в этом ряду занимает разработка приложений для САПР на базе API, поскольку требует привлечения методов и средств всех указанных дисциплин и, таким образом, рассматривается как интегрирующий элемент.

Поставленные цели определяют конкретное наполнение учебных курсов соответствующим содержанием. В качестве среды разработки и соответственно системы программирования, используемой как базовая в курсе «Информатика», мы выбрали MS Visual Studio C++. Эта система поддерживает объектно-ориентированное программирование, диалоговый графический интерфейс Windows, организацию



СОМ-интерфейсов [5], т. е. все то, что отвечает поставленной цели. Среди численных методов в курсе «Основы

САПР» достаточно подробно рассматриваются метод конечных элементов, методы оптимизации и др.



Р и с. 1. Объекты межпредметной интеграции

С целью повышения эффективности учебного процесса был разработан комплекс взаимосвязанных электронных учебных пособий в мультимедийной форме, включающий в себя средства навигации и поиска, а также инструментальные средства, реализующие метод конечных элементов и методы оптимизации, предназначенные для решения задач из рассматриваемой предметной области: «Параметрическая оптимизация» (авторы — М. В. Чугунов, А. М. Ермушев, А. Г. Фоминов); «Практический курс программирования на C/C++» (М. В. Чугунов, И. Н. Полунина); «Анализ прочности и жесткости плоских стержневых систем (на основе метода конечных элементов)» (М. В. Чугунов, А. С. Тюряхин, И. Н. Полунина); «Лабораторный практикум по сопротивлению материалов на базе установки СМ-1» (М. В. Чугунов, А. С. Тюряхин, И. Н. Полунина). При этом ставилась задача максимально приблизить их по качеству и содержанию к соответствующему методическому обеспечению, предоставляемому компа-

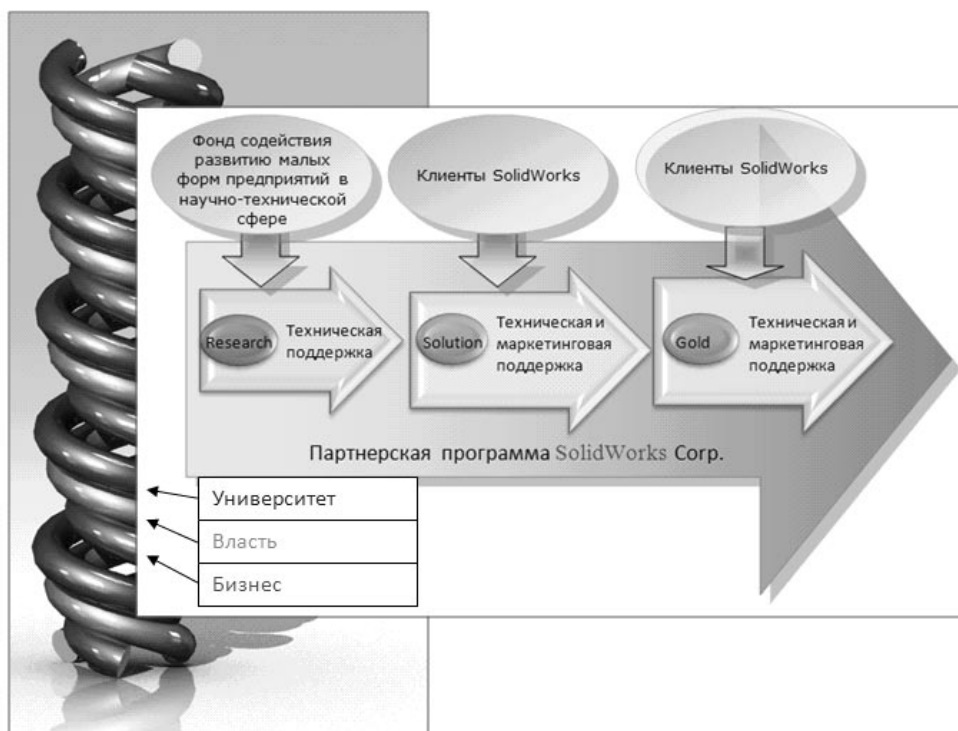
ниями-разработчиками в рамках авторизованного обучения.

Важнейшей проблемой инновационной деятельности в данной постановке является коммерциализация разработанного программного обеспечения. Большое значение приобретает рассмотрение особенностей инновационного бизнеса, связанное с анализом современного рынка САПР и IT-технологий в целом.

Наиболее целесообразной нам представляется практическая реализация концепции «тройной спирали» [2] в форме, которую иллюстрирует рис. 2. В качестве основы мы выбрали свое участие в партнерской программе, реализуемой SolidWorks Corp. Эта программа характеризует собой одну из составляющих «тройной спирали», а именно бизнес. Корпорация на разных уровнях (стадиях) программы обеспечивает компании-партнеру либо техническую (уровень Research), либо техническую и маркетинговую (уровни Solution и Gold) поддержку. На первой стадии осуществляется венчурное фи-

нансирование выполняемых работ (в нашем случае Фондом содействия развитию малых форм предприятий в на-

учно-технической сфере). В этом заключается роль второй составляющей — государства (власти).



Р и с. 2. Реализация концепции «тройной спирали»

Наконец, ключевой составляющей «тройной спирали» является университет, который, собственно, и реализует как получение инновационного продукта (в данном случае программного обеспечения), так и подготовку специалистов, способных заниматься инновационной деятельностью. Последнее следует понимать как развитие у студента компетенции, обеспечивающей способность выпускника технического вуза к созданию и реализации собственного инновационного бизнеса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аведьян, А. Б. SolidWorks API — универсальная платформа для интеграции инженерных и

бизнес-приложений / А. Б. Аведьян, Е. Е. Викентьев // САПР и графика. — 2006. — № 6. — С. 32—40.

2. Полутин, С. В. Интеграция высшей школы в инновационную систему общества : теория и практика / С. В. Полутин, А. В. Седлецкий // Интеграция образования. — 2011. — № 1. — С. 3—9.

3. Синельников, Б. Инновационные подходы к организации научно-образовательной деятельности в техническом вузе / Б. Синельников // Высш. образование в России. — 2007. — № 12. — С. 13—19.

4. Стронгин, Р. Опыт интеграции образования и науки / Р. Стронгин, Г. Максимов // Высш. образование в России. — 2005. — № 1. — С. 3—14.

5. Шеферд, Дж. Программирование на Microsoft Visual C++.NET : [пер. с англ.] / Дж. Шеферд. — Москва : Издательско-торговый дом «Русская Редакция», 2003. — 928 с.

Поступила 02.09.11.



**ИНТЕГРАЦИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В СФЕРЕ
ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(на примере Регионального учебного округа
при МГУ им. Н. П. Огарева)**

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

Раскрываются основные пути интеграции общеобразовательной школы и вуза в сфере географического образования. Анализируется опыт, накопленный Региональным учебным округом МГУ им. Н. П. Огарева.

Ключевые слова: интеграция; географическое образование; общеобразовательная школа; вуз; Региональный учебный округ.

Одна из древнейших наук — география — сейчас переживает второе рождение. Географические знания активно используются в решении проблем охраны окружающей природной среды и рационального использования природных ресурсов, при размещении производительных сил и для оптимизации системы расселения населения, для предупреждения природных и техногенных катастроф. Именно поэтому не вызывает сомнения, что роль географии как фундаментальной науки и географического образования будет и впредь возрастать, а географические знания будут востребованы в практической деятельности.

Цель статьи — показать возможные пути интеграции среднего и высшего географического образования. Необходимость интеграции разных уровней географического образования в рамках отдельных регионов в настоящее время определяется рядом причин: 1) происходящим изменением содержания географического образования, обусловленным современными изменениями в политическом, социально-экономическом, демографическом и экологическом развитии общества как во всем мире, так и в России, ее отдельных регионах; 2) повышением требований к качеству подготовки обучающихся в образовательных учреждениях всех уровней; 3) внедрением в учебный процесс новых базовых государственных образовательных стандартов; 4) созданием принципиально новых учебных программ, учебников и учеб-

ных пособий; 5) внедрением в учебный процесс качественно новых форм, методов и методик обучения.

В систему образования России географию ввел Петр I — основатель Навигацкой школы. С момента возникновения Московского университета (1755 г.) изучение географии предусматривалось его учебными планами [3, с. 103]. В число школьных предметов география вошла еще до Октябрьской революции. Затем был длительный период ее отсутствия в учебных планах. 16 мая 1934 г. было опубликовано Постановление СНК и ЦК ВКП(б) «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР», а 14 июля 1934 г. — Постановление Комитета по высшему техническому образованию при ЦИК СССР «О преподавании экономической географии в вузах и втузах». В соответствии с этими постановлениями география вновь стала одним из школьных предметов.

Вузовская география в Мордовии появилась в середине 1930-х гг. на естественно-географическом отделении Мордовского государственного педагогического института, впоследствии преобразованного в Мордовский государственный университет. В 1939 г. отделение было реформировано в естественно-географический, а затем в естественный факультет, просуществовавший до 1953 г. Обучение студентов велось по специальности «Естествознание и география», утвержденной Комитетом по делам высшей школы при СНК

© Масляев В. Н., 2012

СССР. Выпускникам присваивалась квалификация «Преподаватель географии и естествознания неполной средней школы». Потребность на тот момент в таких учителях была в республике значительной, особенно в сельской местности.

В середине 1960-х гг. в Мордовском университете появилась специальность «География». С этого времени в республике планомерно и непрерывно ведется подготовка учителей географии для средней школы. Логическим результатом развития географического образования стало создание в университете 5 августа 1982 г. географического факультета.

В 2005 г. для студентов специальности «География» (на дневном отделении) была введена дополнительная квалификация «Преподаватель», а выпускникам заочного отделения той же специальности стали присваивать квалификацию «Учитель географии».

Важнейшую роль в ходе совершенствования системы географического образования в Республике Мордовия играет секция географического образования Регионального учебного округа (РУО) при МГУ им. Н. П. Огарева, созданная в 1993 г. У истоков ее становления стоял профессор М. М. Голубчик (1934—2001). Его обширная и плодотворная деятельность способствовала появлению новых направлений и форм интеграции географического образования в системе РУО [2, с. 13].

Основными задачами работы секции географического образования РУО являются: 1) обсуждение проблем стратегии и тактики развития географического образования; 2) интеграция интеллектуального потенциала преподавателей географии, работающих в субъектах РУО, с целью повышения качества подготовки обучающихся; 3) ознакомление с новыми достижениями как в географической науке, так и в методике ее преподавания; 4) изучение и внедрение в практику новых учебных планов, программ, дидактических материалов, учебников и учебных пособий; 5) разработка содержания

учебных курсов и факультативов, содержащих национально-региональный компонент, для использования в учебных заведениях различного типа; 6) создание учебников, учебных пособий, методических указаний, посвященных географии Мордовии; 7) передача и распространение педагогического опыта практической деятельности учителей школ и преподавателей вузов; 8) организация углубленного изучения географии в общеобразовательных учебных заведениях; 9) пропаганда географических знаний и проведение профориентационной работы; 10) создание электронных учебников и учебных пособий для дистанционного обучения.

Структура региональной системы географического образования представлена вузами, колледжами, гимназиями, лицеями, общеобразовательными школами, профессионально-техническими училищами, Мордовским республиканским институтом образования. Центральным звеном этой системы является географический факультет МГУ им. Н. П. Огарева. Университет — единственный вуз в Мордовии, ведущий подготовку специалистов с высшим образованием выше названной квалификации. Важную роль в повышении квалификации учителей географии всей республики выполняет кабинет географии Мордовского республиканского института образования.

В связи с отсутствием географии как учебной дисциплины в учебных планах колледжей сложившаяся структура географического образования требует дальнейшего совершенствования.

Несмотря на небольшой срок существования, секцией географического образования РУО накоплен достаточно богатый опыт практической деятельности.

Введение дополнительной квалификации «Преподаватель» по специальности 020401.65 «География» (на дневном отделении), а также специальности 050103.65 «География» с квалификацией «Учитель географии» (на заочном отделении) в МГУ им. Н. П. Огарева потребовало корректировки учебных планов. В них дополнительно были включены



такие дисциплины, как «Практикум по географии», «Методика преподавания географии и экологии», «Научные основы школьного курса географии», «Организация и содержание внеклассной работы». В 2011/12 учебном году начался переход на новые учебные планы третьего поколения, в связи с чем вузом прием студентов осуществлялся по направлениям 021000.62 «География» (на дневное отделение) и 050100.62 «Педагогическое образование» по профилю «География» (на заочное отделение). Возникла необходимость корректировки старых и подготовки новых рабочих программ. Студенты IV и V курсов ежегодно проходят педагогическую практику в общеобразовательных школах Саранска и республики.

В настоящее время практически во всех общеобразовательных школах Саранска и во многих сельских школах Мордовии учителями географии работают выпускники университета. Однако пока явно недостаточно изучаются и обобщаются передовой педагогический опыт и новаторские достижения лучших из них. Очевидна необходимость шире пропагандировать накопленный опыт на семинарах и педагогических конференциях. Воздействие учителей на учебный процесс вуза, к сожалению, ограничивается работой со студентами во время педагогической практики в школах [1].

В рамках НИИ экологии МГУ им. Н. П. Огарева приоритетным направлением научных исследований является тема «Методологические и методические национально-региональные проблемы интеграции дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского образования и воспитания». Основные результаты исследований по методико-педагогической направленности преподавателями, аспирантами и студентами ежегодно докладываются на Огаревских чтениях, Февральских педагогических чтениях, международных и всероссийских научно-практических конференциях. В последние годы активное участие в работе секции «Актуальные проблемы методики преподавания географии» принимают

учителя общеобразовательных школ Саранска и районов республики.

Преподаватели университета принимают участие в подготовке учебников, учебных пособий, методических указаний и научно-популярных изданий по географии, используемых как в вузах, так и в общеобразовательных школах. За время работы секции географического образования вышли в свет десятки научно-популярных и справочных изданий, учебников и учебных пособий, и среди них — «Мордовский национальный парк „Смольный“» (авторы — А. А. Ямашкин, В. Н. Масляев, Ю. К. Стульцев), «Экскурсии в геологическое прошлое Мордовии» (С. И. Рунков), «Антропогенное воздействие на географическую оболочку» (П. И. Меркулов, В. Н. Масляев, А. А. Ямашкин), «Социально-экономическая география Республики Мордовия» (В. Н. Пресняков, Н. Н. Логинова), «Физико-географические условия и ландшафты Мордовии» (А. А. Ямашкин), «Водные ресурсы Мордовии и геоэкологические проблемы их освоения» (А. А. Ямашкин и др.). Таким образом, среднее географическое образование постоянно пополняется новыми материалами, содержащими национально-региональный компонент. В то же время учителя, особенно сельских школ, все еще испытывают дефицит учебных пособий по географии, им жизненно необходимы географический атлас, контурные карты, современная хрестоматия по географии Мордовии.

Введение дополнительной квалификации «Преподаватель» в последние годы резко увеличило количество дипломных работ, посвященных современным научно-методическим проблемам преподавания географии в общеобразовательных заведениях. Возросло и их качество. Вместе с тем продолжается процесс совершенствования тематики, структуры и содержания дипломных работ. Такие темы, как «Анализ межпредметных связей в разных курсах школьной географии», «Нетрадиционные типы уроков географии», «Проблемное обучение в курсе географии», «Использование новых ин-

формационных технологий на уроках географии», «Внеклассная работа по географии», привлекают особое внимание. Через Мордовский республиканский институт образования материалы внедряются в учебный процесс общеобразовательных школ, способствуют повышению качества методических дисциплин на географическом факультете. Ключевую роль в этом процессе играет профессор Н. А. Кильдишова — инициатор создания методического центра географического образования в университете.

На факультете довузовской подготовки университета уже давно ведется работа по подготовке выпускников общеобразовательных заведений к вступительным испытаниям в вузах. Существуют месячные, 6- и 9-месячные курсы по географии. Подготовку абитуриентов ведут опытные преподаватели. Для успешного прохождения ими вступительных испытаний в вузе в последние годы выпущены учебные пособия по географии.

Ряд преподавателей географического факультета работали и продолжают работать в общеобразовательных школах Саранска, обучая географии школьников.

Особое внимание уделяется внедрению научного эксперимента в средней школе. Примером такой деятельности является разработка и проведение занятий по экспериментальному учебному курсу «История человечества и природа Земли» в школе № 5 г. Саранска, «Саранскоеведение» в школе № 30 и др.

В рамках подготовки к сдаче ЕГЭ по географии преподаватели географического факультета организуют семинары и консультации для учителей географии Саранска и республики.

Членами секции географического образования РУО со школьниками ведется профориентационная работа. Важная роль в этом аспекте принадлежит минералогическому музею, имеющему статус народного, лаборатории метеорологии и гидрологии, лаборатории геохимии ландшафта, НПЦ экологических исследований. Преподавателями географического

факультета периодически организуются и проводятся со школьниками и студентами экскурсии на природу и промышленные объекты.

Традиционным стало участие членов секции в организации и проведении научных семинаров и курсов повышения квалификации для учителей географии школ Саранска и районов республики, различных консультаций, районных и городских географических олимпиад, аттестации учителей, в разработке тестовых контрольных заданий.

Уже несколько лет члены секции участвуют в проведении конкурса исследовательских проектов учащихся школ Республики Мордовия по географии в рамках республиканской научно-практической конференции школьников «Интеллектуальное будущее Мордовии», республиканской научно-профориентационной конференции школьников «Многоликая Мордовия: потенциал устойчивого развития», городской научно-практической конференции «Школьники города — науке XXI в.».

Еще одной формой работы преподавателей вуза со школьниками выступает олимпиада по географии. В подготовке и проведении республиканского тура олимпиады задействованы более 10 преподавателей вуза. Они же осуществляют консультирование учащихся перед всероссийским туром.

В ноябре 2010 г. совместно с региональным отделением Русского географического общества по Республике Мордовия преподавателями МГУ им. Н. П. Огарева была проведена I Интернет-олимпиада по географии. Участие в ней приняли более 300 школьников, в том числе из соседних с Мордовией регионов.

Наиболее опытные преподаватели вуза являются экспертами ЕГЭ по географии и входят в состав Государственной экзаменационной комиссии Министерства образования Республики Мордовия.

В настоящее время в средней и высшей школе большое внимание уделяется дистанционному обучению. На кафед-



ре геоэкологии и ландшафтного планирования создан сайт «Многоликая Мордовия». Размещенные там материалы доступны для широких слоев населения, интересующихся географией своей республики. На сайте Мордовского университета представлен иллюстрированный электронный учебник «География Мордовии» для учащихся средней школы (автор — А. А. Ямашкин).

Анализ многолетнего опыта работы секции географического образования РУО при МГУ им. Н. П. Огарева показал, что в республике существует и постоянно совершенствуется система непрерывного географического образования. Это позволяет надеяться на то, что все уже сделанное обязательно найдет применение в учебном процессе, будут определены и внедрены в практику наиболее оптимальные учебные программы, формы и методы обучения.

К сожалению, по многим объективным причинам география до сих пор не относится к ведущим предметам в общеобразовательной школе. Современ-

ные реформы, проходящие в области образования, не учитывают главную особенность географии — единственного школьного предмета, формирующего у учащихся комплексное, системное, целостное и социально ориентированное представление о Земле как о планете людей. Это также единственный школьный предмет, знакомящий школьника с территориальным и региональным научными подходами как особыми методами научного познания мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кильдишова, Н. А. Организация педагогической практики студентов университета / Н. А. Кильдишова, И. В. Харитонова // Интеграция образования. — 1998. — № 3/4. — С. 39—43.
2. Масляев, В. Н. М. М. Голубчик и Региональный учебный округ при Мордовском университете / В. Н. Масляев // Марк Михайлович Голубчик. — Саранск, 2004. — С. 13—15.
3. Федотов, В. И. География. Опыт взаимодействия вуза и школы / В. И. Федотов, А. И. Нестеров // Вестн. Воронеж. ун-та. Сер. География и геоэкология. — 2005. — № 1. — С. 103—105.

Поступила 19.04.11.

УДК 130.2:7

**ЭТОС «ПОСТАКАДЕМИЧЕСКОЙ» НАУКИ
И ТРАНСФОРМАЦИЯ НРАВСТВЕННЫХ ИМПЕРАТИВОВ
ПРОИЗВОДСТВА ЗНАНИЯ**

Е. Г. Гребенщикова (*Курский государственный медицинский университет*)

Раскрывается теоретический подход Дж. Займана к проблеме трансформации нравственных императивов этоса науки, выявляются основные факторы инверсии норм, эксплицируются принципы «постакадемической» науки.

Ключевые слова: «постакадемическая» наука; «второй тип» производства знания; этос науки; «финализация науки».

Фиксируя ситуацию своеобразного «научного транзита» к новой модальности (Mode 2) [7] производства знания, философы, социологи и методологи указывают на ряд структурных изменений, затрагивающих сами основы организации современной науки. Одним из индикаторов этого процесса является процесс трансформации этоса — особого, формально не кодифицированного, но имплицитно разделяемого учеными набора норм, специфицирующего науку среди других социальных институтов. Дж. Займан квалифицирует новый тип производства знания как «постакадемический» и рассматривает его как своего рода результат последовательной реализации базовых установок «индустриальной» науки, которая во второй половине прошлого века обрела самостоятельность от фундаментальных изысканий [12, р. 67—80]. Выстраивая теоретическую рамку на основе концепции «второго типа» производства знания, он обращается к «классической формуле» научно-го этоса Р. Мертона (универсализм, коллективизм, бескорыстность и организованный скептицизм), дополняя ее нормой оригинальности.

Предложенный подход, безусловно, ставит вопрос о релевантности такой оптики для экспликации нравственно-коммуникативного базиса, обеспечивающего взаимодействие членов «невидимого колледжа». Его актуальность более четко проступает в свете другой теорети-

ческой перспективы, рассматривающей логику и основания отношений внутри научного сообщества как особую культуру или субкультуру. В этом русле движется мысль Т. Пинча, утверждающего: «...представление, что наука является формой культуры, — общий лейтмотив в современной социологии науки» [11]. Если подход Т. Пинча можно маркировать как своего рода «широкую версию» научной культуры, то ее более «узким вариантом» будет трактовка К. Кнорр-Цетиной. Американская исследовательница обращается к понятию «эпистемическая культура» и раскрывает ее исходя из существующих на определенном историческом этапе развития науки механизмов достижения согласия относительно того, «как мы знаем то, что мы знаем» в данной области [8]. Сравнивая эпистемическую культуру двух лабораторий: физической и биологической, — К. Кнорр-Цетина использует три критерия анализа — эмпирический, технологический и социальный.

Эмпирический критерий воспроизводит характер исследуемой реальности и интерпретативных возможностей, определяемых цепочкой выводов от наблюдаемого явления до итогового знания. Технологический позволяет раскрыть специфику эпистемической культуры в зависимости от возможностей инструментального обеспечения исследований. В свою очередь, социальный выступает основанием интерпретации рассматрива-



емой культуры посредством оценки социальной организации научной деятельности и специфики ее субъекта, в качестве которого может выступать как отдельный ученый, так и научный коллектив.

Экспликация современных контекстов эпистемической культуры, по мнению К. Кнорр-Цетиной, должна с необходимостью учитывать процессы развития «общества знания», в котором интенсификация технологического развития корреспондирует с возрастанием роли знания и нематериальных активов в процессах социального (вос)производства. Акцентируя значение различных видов (по)знания — религиозного, художественного, обыденного — в социально детерминированных процессах формирования смыслов и ценностей, этот подход становится ресурсом проблематизации взаимосвязи научной культуры с рядом других культурных и субкультурных феноменов [8]. Другими словами, рассмотрение метаморфоз развития современной науки как специфической культурной формы также является одним из способов теоретического осмысления «новой формулы научной культуры» [12, р. 70]. При этом важным оказывается не только фиксация «механики» происходящего сдвига, но и выявление ее содержания, демонстрирующего трансформацию классических императивов Р. Мертона в контекстах нового типа производства знания.

Основные признаки «второго типа» производства знания, согласно одноименной концепции (М. Гиббонс, Х. Новотны и др.), характеризуют современные процессы как социально и проблемно-ориентированные, объединяющие когнитивные ресурсы науки и сферы, выходящей за ее границы, для решения общественно актуальных проблем в гибридных исследовательских коллективах [7].

В свое время на качественный сдвиг в процессах производства знания обратили внимание представили Штарнбергской группы (Г. Беме, В. Деле, Р. Холфелд и др.), предложившие концепцию «финализации науки». Финализацией они называли «процесс формирования теорий

под влиянием внешних целей», подчеркивая, что «понятие финализации дает более адекватную характеристику связи науки с вненаучными социальными, политическими, военными и экономическими целями, чем понятие „прикладное исследование“» [5]. Кроме того, утверждение необходимости «соответствия понятийных структур и результатов совокупности общественных интересов» [6] оказалось созвучно подходам, акцентирующим ценностные измерения науки.

Еще один принципиальный момент, фиксируемый концепцией, — изменение оргформатов исследовательских коллективов, что впоследствии нашло метафорическое выражение в представлении о научной «агоре» (М. Гиббонс, Х. Новотны и П. Скотт) [10]. В отличие от древнегреческой агоры ее символическое воспроизведение в концепции Mode 2 выражает транспарентный и трансдисциплинарный характер формирующихся в новых условиях объединений исследователей, ориентированных на решение «сложностных» социально значимых проблем.

Такого рода группы становятся формой организации, планирования, проектирования и реализации различных исследований и, развиваясь, как правило, на основе венчурного капитала, соответствуют конъюнктурным требованиям и финансовой логике современного экономического пространства. Здесь зримо предстает конфликт двух стратегических требований, воплощенный в противоположной направленности интенций knowledge-based economy и императива коллективизма, обоснованного в концепции классического этоса науки. Согласно последнему ученый должен незамедлительно передавать плоды своих трудов в общее пользование, т. е. сообщать свои открытия другим ученым тотчас после проверки, свободно и без предпочтений. Научные открытия являются продуктом социального сотрудничества и принадлежат сообществу. Поскольку они образуют общее достояние, то роль «автора» весьма ограничена и не предполагает какого-либо «права собственности» в науке [9, р. 273—275]. Не противоре-

чила данному положению и утвердившаяся эпонимическая традиция (традиция называть открытия по имени первооткрывателя — «отек Квинке», «болезнь Боткина»), которая не давала первооткрывателю каких-либо исключительных прав или привилегий по использованию открытия. Поэтому потребность ученого как-то воспользоваться своей интеллектуальной «собственностью» удовлетворялась только в признании и уважении, которые он получал как автор открытия. С этим связано и повышенное внимание к приоритету в науке.

Однако в новых реалиях императив публиковать исследовательские результаты так быстро, как это возможно, не только не работает, но и противоречит коммерческим интересам заказчиков знаниевого продукта. Капитализация отношений в науке — одна из сторон тотального проникновения денежного обмена в сферы деятельности, где прежде существовали иные регулятивы, выраженные, в частности, в универсализме Р. Мертона. С этим соотносятся и новые формы капитала: социального, интеллектуального, человеческого, культурного и т. п., объединенные под зонтиком «невещественных» активов, иницирующих, в свою очередь, формирование релевантных социогуманитарных технологий. Замещающая коллективизм «интеллектуальной собственностью» и патентованием, новая экономическая оболочка знания закрывает доступ к новому знанию для коллег, не включенных в исследовательский коллектив.

С обозначенным вектором трансформации индустрии знаний коррелируют также изменения, касающиеся второй нормы — универсализма. Порожденный пониманием внеличного характера знания, этот императив фиксирует универсальность утверждений науки, справедливых для всех аналогичных условий, и независимость истинности этих положений от конкретного автора. Не связывая ценность интеллектуального вклада с личностными особенностями ученого, норма универсализма утверждает равные права на научные исследования и

карьеру для всех, тем самым обуславливая интернациональный и демократический характер самой науки [9, р. 270—273].

Чтобы понять, как соотносятся новые оргсхемы индустрии знаний с нормой универсализма, необходимо вспомнить, что «второму типу» производства знания атрибутируется только локальный характер, выраженный в динамических исследовательских структурах, нацеленных на решение практических задач. Новая философия действия практически не согласуется с основополагающими положениями унификации и генерализации знания, свойственного новому модулю науки. Критерий пользы, определяющий матрицу инновационной науки, в философской рефлексии происходящих изменений становится основой демаркации двух одновременно сосуществующих исследовательских стратегий и, соответственно, норм профессионального этоса. В этом аспекте возникает проблема «чистой» и «прикладной» наук, последовательно разбирая которую можно увидеть диверсификацию взаимодействия прикладного и фундаментального в едином цикле НИОКР. Это позволяет Дж. Займану сделать вывод, что «вместо унификации постакадемическая наука способствует финализации» [12, р. 72].

Проблема взаимоотношений фундаментального и прикладного достаточно дискутировалась отечественными и зарубежными исследователями [см.: 1], однако динамика новых форм этоса заслуживает более пристального внимания не с точки зрения обнаруживаемых трансформаций, а под углом зрения более широкой перспективы, раскрывающей долгосрочные горизонты целеполагания заказчиков и производителей знания, а также заинтересованных сторон. Вместе с тем в призме двух типов производства знания — Mode 1 и Mode 2 — воспроизводимая дихотомия уже на новом этапе иницирует не только процессы разграничения, но и выявление диалектической взаимодополнительности и взаимосвязи двух типов исследовательских стратегий.



Важно не упускать из виду, что, разрабатывая императивы научного этоса, Р. Мертон ориентировался на исторически определенный тип академической организации знания, которая в познавательных мотивах, целях и структурных формах существенно отличается от «прикладной» науки. Утилитарно-ориентированные коды последней, сформированные композициями жизненно-практических и дисциплинарно-теоретических установок, не только соответствуют актуальной прагматике научно-технического развития, но и оказываются релевантны переходу от прежнего практически безрискового режима существования к социально-распределенным сетевым формам функционирования науки. Эти преобразования нашли отражение и в «отработке когнитивно-коммуникативных стратегий познания, объединяющих научное сообщество» [2].

В свое время в полемике относительно концепции этоса наиболее дискуссионным был императив незаинтересованности. Суть постулата Р. Мертона: ученый должен строить свою деятельность так, как будто кроме постижения истины у него нет никаких других интересов. Требование бескорыстности выступает в качестве предостережения от поступков, совершаемых ради достижения более быстрого или более широкого профессионального признания внутри науки [3]. Несовместимость объективного незаинтересованного поиска истины с социальными факторами — мысль далеко не новая. Вопрос в другом: какие факторы оказывают влияние на новое качество и современное прочтение уже известных коллизий?

Маркируя «второй тип» производства знания как социально и политически релевантный процесс, его теоретики акцентируют внимание на активном вовлечении различных социальных акторов в процессы получения знания. Соответственно предпосылки и условия реализации проекта во многом оказываются производными от интересов включенных в него сторон, фундированных далеко не только научными факторами.

Второй, уже частично затронутый, аспект — в противоположность академической науке, где исследователи в определенных пределах свободны в постановке и выборе проблем, трансдисциплинарные группы формируются в ответ на необходимость решать конкретную задачу, возникшую в сфере жизненного мира, а сама ее проблематизация с необходимостью приобретает коллективный характер. Обращаясь к представлению о научной культуре, можно утверждать формирование такого ее типа, в котором процесс производства знания становится производным от социальных, политических и иных интересов, конституирующих и гарантирующих его реализацию. Безусловно, доминирующее влияние в таком контексте оказывают социоэкономические параметры, которые, как и другие «внешние измерения», могут быть инкорпорированы в общий набор новационных научных ценностей [12, р. 73]. В этом же ключе может быть эксплицирован отказ от так называемых дарвиновских принципов, представленный явным образом в многочисленных проблемно-ориентированных исследованиях на внешней периферии науки.

Востребованность трансдисциплинарных алгоритмов мышления и действия стала адекватным ответом на «сложностный» характер проблем. При этом особенности их когнитивных карт раскрываются, по крайней мере, в двух принципиальных моментах: установке на синергию когнитивных ресурсов дисциплинарной и внедисциплинарной сфер, а также учете возможных импликаций знания. Существенное отличие новых интеллектуальных стратегий — контекстуализация, но не по отношению к имеющейся сумме знаний для целостности теоретических построений, что характерно для академически ориентированной науки, а в учете релевантного проблеме контекста, необходимого для построения «трансдисциплинарных схем». В трансдисциплинарном порядке оргсхем «пост-академической» науки также просматривается один из процессов инверсии императивов этоса, поскольку коллектив-

ный формат определения, структурирования и решения проблем, ограниченный временным горизонтом, существенно отличается от традиции личной инициативы, в том числе в формировании нового направления исследований.

С тем, что метафорически выражено как «социальный контекст в действии», соотносится переход к экспертизе посредством процедур качественного контроля и ответственности. В отличие от организованного научного скептицизма, требующего обоснования, качественный контроль ориентирован на «суррогатные индикаторы» — полезность и практическую реализацию знания. «Возможно, — пишет Дж. Займан, — более высокий уровень когнитивной ненадежности — это цена, которая должна быть заплачена, поскольку академическая наука становится более сложной с *трансеπισтемическими проблемами*, включая социальные, инвайроментальные и гуманистические ценности» [12, р. 74]. Экспертная функция в условиях высокой стоимости научных исследований оказывается сильно зависимой от коммерческих структур, размывая прежние эксклюзивные позиции «узких» специалистов и профессионалов. Кроме того, следствия, вытекающие из капиталоемкого базиса современных исследований, могут быть выявлены и в других планах — гносеологическом, ценностном, мотивационном, что выводит в сферу социогуманитарной рефлексии вопрос о соотношении «чистой» и «прикладной» наук. В этом контексте рассматривая науку в трех качествах: как систему непрерывно развивающегося знания, сообщество профессионалов и социальный институт со свойственными ему социокультурными детерминантами, — важно акцентировать именно последний аспект, поскольку на протяжении длительного исторического периода она оценивалась с учетом преобразовательных возможностей и перманентного развития инструментальных средств покорения природы во имя общественного прогресса. Однако ее культуробразующая роль определялась далеко не этим.

Начиная с периода зарождения науки в недрах древнегреческой философии истина рассматривалась как одна из фундаментальных основ целостности, включающей также красоту и добро. Интуиция этого триединства, став связующим звеном учения пифагорейцев, философских построений Платона, изысканий мыслителей средневековой философии и доктрины нововременной философии, по мере развития инструментально-методологического аппарата науки и ее преобразовательных возможностей не теряла своего значения. Скорее, она даже дополняла онтологические основания непрестанно развивающихся исследований, что выражено в известном утверждении Ф. Бэкона: «знание — сила». В дальнейшем усиление прагматических установок и потеря онтологического элемента привели к положению, что «знание полезно, но оно ничего не несет в себе кроме эффективно структурированной информации об устройстве фрагментов бытия» [4]. Поэтому современные дискуссии о трансформации стандартов научного знания уже на новом этапе воспроизводят обозначенный онтоаксиологический разрыв, коррелирующий с напряженными поисками социогуманитарных контекстов и ценностно-смысловых измерений, явно востребованных лишь в переломные моменты.

Формируясь как полноправная наследница индустриальной, «постакадемическая» наука в большей степени ориентируется на гибкие схемы практики при повышенном внимании к инновационным продуктам и технологиям. Намечившиеся в «индустриальной» науке тренды трансформации организационно-деятельностной структуры постепенно претворились в новой самоорганизующейся сети отдельных ученых и исследовательских коллективов, активно привлекающих творчески мыслящих людей к обсуждению актуальных проектов общества, которое нередко маркируется как общество, основанное на знании. Рост невещественных активов — человеческого капитала, интеллектуальной собственности, социогуманитарных ком-



петений, созвучный полифоническому комплексу решаемых задач, принципиально меняет контуры управления исследованиями, все больше усиливая значение трансдисциплинарных форм во взаимодействии между наукой и обществом. Все это просматривается и в социальной рефлексивности, поскольку, получая проблемы из жизненного мира, наука концентрируется на проблемах безопасности, эффективности, акцептации обществом и других параметрах, которые уже невозможно игнорировать. Очевидно, что эта тенденция будет усиливаться — трансдисциплинарные проблемно-ориентированные исследования будут определять организационные установки современной науки, а ключевые императивы ее этоса будут релевантны нормам нового, постиндустриального, в терминологии Дж. Займана, этапа ее производства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киященко, Л. П. Постнеклассические практики : фундаментально-прикладной аспект / Л. П. Киященко // Постнеклассические практики: определение предметных областей. — Москва, 2006. — С. 12—23.
2. Киященко, Л. П. Этос постнеклассической науки (к постановке проблемы) / Л. П. Киященко // Философия науки. — Вып. 11 : Этос науки на рубеже веков. — Москва, 2005. — С. 51.
3. Мирская, Е. З. Р. К. Мертон и этос классической науки / Е. З. Мирская // Там же. — С. 14.
4. Пружинин, Б. И. Прикладное и фундаментальное в этосе современной науки / Б. И. Пружинин // Там же. — С. 112.
5. Федотова, В. Г. Штарнбергская группа (ФРГ) о закономерностях развития науки / В. Г. Федотова // Вопр. философии. — 1984. — № 3. — С. 125.
6. Böhme, G. Finalisierung der Wissenschaft / G. Böhme, W. van den Deale, W. Krohn // Zeitschrift für soziologie. — 1973. — № 2. — S. 143.
7. Gibbons, M. The new production of knowledge : the dynamics of science and research in contemporary societies / M. Gibbons [et al.]. — Sage, 2008.
8. Knorr Cetina, K. Epistemic cultures : how the science make knowledge / K. Knorr Cetina. — Harvard : Harvard University Press, 1999. — P. 1.
9. Merton, R. K. The sociology of science : theoretical and empirical investigations / R. K. Merton. — Chicago : The University of Chicago Press, 1973.
10. Nowotny, H. Re-thinking science : knowledge and the public in an age of uncertainty / H. Nowotny, P. Scott, M. Gibbons. — Cambridge : Polity Press, 2001.
11. Pinch, T. The Culture of Scientists and Disciplinary Rhetoric / T. Pinch // European Journal of Education. — 1990. — Vol. 25, № 3. — P. 295.
12. Ziman, J. «Postacademic science» : Constructing knowledge with networks and norms / J. Ziman // Science studies. — 1996. — Vol. 9, № 1. — P. 67—80.

Поступила 19.10.11.

УДК 001.3

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНЫХ КУЛЬТУР

Н. А. Плугина (Магнитогорский государственный университет)

Рассматриваются основные аспекты интеграции естественно-научной и гуманитарной культур. Анализируются различные методологические подходы к понятию «диалог научных культур». Приводится взаимосвязь периодов развития понятия «культура» со степенью сформированности понятия «диалог научных культур».

Ключевые слова: диалог научных культур; интеграция культур; концепция диалога научных культур.

Актуальность заявленной темы объясняется тем, что интеграция научных культур наряду с такими направлениями, как гуманизация, фундаментализация, технологизация, стандартизация и компьютеризация, является одной из ос-

новных тенденций развития современных государственных образовательных систем и служит основой для их реализации.

Разнообразие точек зрения на определение категории «культура» показывает, что это — сложное и многогранное

© Плугина Н. А., 2012

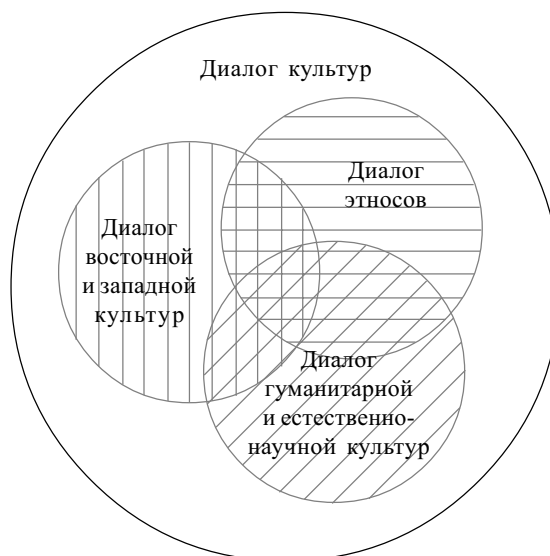
явление, не имеющее в мировой науке единого понимания. Автор концепции «Школы диалога культур» В. С. Библер отмечает, что «культура есть постоянно возобновляемый диалог различных культур» [2, с. 23]. В данном случае ключевым является слово «различных», поскольку без различия субъектов не может быть диалога. Описания отдельных аспектов (или элементов), сбора фактов недостаточно для понимания культуры как целостного социального образования. Диалогичность выступает условием и способом изучения мира культуры, а на наш взгляд, является еще и одним из аспектов интеграции научных культур. М. М. Бахтин подчеркивает тот факт, что гуманитарное мышление представляет собой большой диалог образовательных культур [1]. В. С. Библер обращает внимание на то, что «присвоение» гуманитарного и естественно-научного знания одним человеком приводит к столкновению различных способов познания мира, различных типов мышления в одном сознании [2, с. 23]. Это позво-

ляет рассматривать суть диалога научных культур как принципа построения содержания образования и построения отдельной образовательной концепции. Именно поэтому возникает необходимость теоретического объяснения и разработки теории, раскрывающей взаимосвязь отдельных элементов культуры, т. е. изучения механизма диалога культур.

Таким образом, целью настоящей статьи является раскрытие роли диалога научных культур как основного аспекта их интеграции.

М. М. Бахтин характеризует диалог как онтологическое отношение, определяющее особое состояние человеческого существования, в основе которого лежит представление о диалогической отнесенности к другому как важной бытийной характеристике человека, как процессе самопознания и одновременного познания окружающих [1].

Рассмотрим родовые отношения диалога естественно-научной и гуманитарной культур. Представим их для наглядности с помощью кругов Эйлера (рисунок).



Родовые отношения понятия «диалог научных культур»

Для осознания диалога научных культур необходимо уяснить специфику естественно-научной и гуманитарной культур.

Естественно-научная и гуманитарная культуры основаны на научном знании,

которое в современных условиях обновляется и пополняется быстро нарастающими темпами, так что уже отдельный человек не в состоянии усвоить весь объем информации, накопленный науками. Эволюция природы от микро- до ме-



гамиров изучается естественными науками. Понятие «естественно-научная культура» включает в себя следующие компоненты: 1) исторический объем информации, полученный в результате изучения эволюции природы и развития общества; 2) обобщенный и структурированный объем информации о различных сферах бытия, который в сокращенно-концентрированной форме актуализирован и доступен усвоению; 3) фактически усвоенное конкретным человеком содержание накопленного и актуализированного знания о природе и общественных ценностях.

Естественно-научное знание, на наш взгляд, имеет две основные особенности: 1) развитый математический аппарат, описывающий соответствующие теории, а также методы и средства экспериментальных исследований, основной целью которых является разработка методов решения задач с непосредственным выходом в практику; 2) мировоззренческий компонент, который вносит вклад в понимание человеком современного мира и своего места в нем.

Естественно-научная культура во многом исключает субъективизм ученого и предполагает учет принципа относительности к средствам наблюдения. Ее специфика состоит в том, что знаниям о природе свойственна высокая степень математизации и объективности. Наоборот, специфика гуманитарной культуры — в том, что знание о системе ценностных зависимостей в обществе активизируется исходя из принадлежности человека к определенной социальной группе. Основой актуализаций служат общечеловеческие ценности (гуманизм, демократия, права человека, нормы морали и т. д.), что подразумевает субъективизм данных наук.

Мы полагаем, что создание образовательной среды диалога научных культур отражает следующие смыслы: 1) соответствие природе понимания, основанной на гуманитарном и естественно-научном знании, создание логических (рациональных) компонентов мышления; 2) отражение современных тенденций

развития образования, построенного на личностно ориентированном и личностно-деятельностном подходах; 3) соответствие природе искусства, создание иррациональных (образных) компонентов мышления. Разработка такой образовательной среды выступает, на наш взгляд, аспектом интеграции и является темой для отдельной статьи.

Взаимосвязь естественно-научной и гуманитарной культур заключается в следующем: они имеют единую ценностно-ориентированную основу, выраженную в потребностях человека и человечества в создании оптимальных условий для самосохранения и совершенствования, когда каждый процесс и явление рассматривается с точки зрения природной или экономической целесообразности; осуществляют взаимообмен достигнутыми результатами; дополняют друг друга в историко-культурном процессе; участвуют в формировании единой целостной научной картины мира; отражают единство природы и общества через определение общечеловеческих ценностей.

Единство окружающего нас мира, который можно рассматривать как систему, также выступает одним из аспектов интеграции. Отметим, что в нем виды, формы и способы существования материи взаимосвязаны, поэтому две картины мира — естественно-научную и гуманитарную — следует анализировать и изучать с использованием интегративных отношений, составляющих основу диалога научных культур.

Несмотря на указанные различия, естественно-научная и гуманитарная культуры неразрывно связаны друг с другом, поскольку являются результатом работы разума и рук человека (человек остается неотъемлемой частью природы), формируют его мировоззрение — каждая свою часть; они имеют много «пограничных» проблем, предметная область которых едина, используют общую методологию познания, генетически обусловлены особенностями человеческого мозга.

Интенсивное развитие естественных наук и создаваемых на их базе техноло-

гий способно порождать объекты, ставящие под угрозу существование всего человечества (ядерное оружие, генно-инженерные монстры и др.), поэтому необходима гуманитарная экспертиза указанных технологий, предполагающая проверку на совместимость с главной общечеловеческой ценностью — жизнью человека.

Все, что делает человек (в том числе в сфере естественно-научного знания и культуры), должно быть наполнено смыслом, целесообразностью; постановка целей развития естественно-научной культуры не может быть осуществлена внутри нее самой, такая задача требует большей широты обзора, позволяющей учитывать и основные гуманитарные ценности.

Гуманитарное знание пользуется достижениями естественно-научной куль-

туры (образ строгости, точности и доказательности научного знания) и количественными методами исследования. Гуманитарные исследования обогащаются техническим оснащением, например в процессе компьютеризации, что способствует установлению связи гуманитарных и естественных наук.

С. Л. Суворова приводит основные периоды развития понятия «культура» [4]. Для удобства восприятия мы представили информацию в табличной форме. В рамках данной статьи важными являются степень сформированности понятия «диалог научных культур» на каждом из выделенных этапов (столбец 3), а также методологический подход (столбец 4) и его конкретная реализация в профессиональном образовании (столбец 5).

**Взаимосвязь периодов развития понятия «культура»
со степенью сформированности понятия «диалог научных культур»**

Этап	Основные итоги этапа	Степень сформированности понятия «диалог научных культур»	Основной методологический подход к реализации диалога культур	Реализация диалога культур в профессиональном образовании
1	2	3	4	5
1. Античность — середина XIX в.	Формируется семантическое поле термина «культура»	Отсутствует	Отсутствует	Отсутствует
2. Середина XIX — 20-е гг. XX в.	Предпринимаются попытки синтеза некоторых аспектов социальной жизни с помощью понятия «культура»	Имеются некоторые предпосылки формирования	Личностно ориентированный Культурологический	Моделирование структуры в процессе профессиональной подготовки Разработка критериев деятельности
3. 20 — 80-е гг. XX в.	Отчетливо проявляются две основные тенденции в изучении культуры как социального феномена: исследование отдельных направлений культуры (материальной, духовной, культуры личности, социальной культуры, культуры общения, культуры поведения и др.)	Складываются основания для трактовки понятия и интеграции различных сторон культуры, рассмотрения данного феномена как целостности	Системный Технологический Оптимизационный	Определение совокупности методов и приемов изучения диалога культур Использование программированных заданий и упражнений Определение критериев диалога культур, построение на их основе идеальной модели



1	2	3	4	5
4. 80-е гг. XX в. — настоящее время	Появляется новая отрасль знания, связанная с понятием «культура»	Обсуждается и формируется понятие	Идейно-понятийный Процессный Контекстный Синергетический	Использование системы понятий Формирование условий и ресурсов для осуществления Перестройка системы образования с учетом диалога культур Обеспечение возможности обмена информацией с подсистемами более высокого уровня

Последний столбец таблицы иллюстрирует тот факт, что для реализации диалога научных культур в полном объеме необходим синтез различных подходов. Более подробно истолкование основных подходов, важных для интеграции научных культур в профессиональном образовании, рассмотрено нами в другой статье [3]. Синтез методологических подходов, отражающих реализацию диалога научных культур, является следующим аспектом интеграции научных культур.

Таким образом, диалог научных культур выступает, на наш взгляд, одним из основных аспектов интеграции научных культур наряду с синтезом методологических подходов, раскрывающих его содержание. В плане дальнейшего исследования этой проблемы следует отметить такое перспективное направление,

как создание образовательной среды диалога научных культур, предполагающее разработку соответствующей концепции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. — Москва : Прогресс, 1991. — 176 с.
2. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. — Москва : Политиздат, 1991. — 413 с.
3. Плугина, Н. А. Интеграция естественно-научной и гуманитарной культур при реализации идейно-понятийного подхода в профессиональном образовании / Н. А. Плугина // Интеграция образования. — 2011. — № 2 (63). — С. 61—67.
4. Суворова, С. Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук / С. Л. Суворова. — Челябинск, 2005. — 380 с.

Поступила 27.04.11.

УДК 140.8:81'42

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ВЕРБАЛЬНО ВЫРАЖЕННЫХ СМЫСЛОВ-СКРЕПОВ КАК СРЕДСТВ АНАЛИЗА СМЫСЛОВ ТЕКСТА

*М. Ю. Чернышов (Иркутский научный центр
Сибирского отделения РАН)*

Обсуждаются трудности исследования механизмов мышления, сознания учащихся, развития у них тяги к познанию. Излагается концепция мыслей-скрепов и смыслов-скрепов. Описывается подход, предполагающий практическую идентификацию вербально выраженных смыслов-скрепов в сегментах текста. Тем самым закладываются основы подхода к исследованию принципов построения мыслей.

Ключевые слова: принципы построения мыслей; мысль-скреп; смысл-скреп; идентификация смыслов-скрепов; анализ смысла текста.

В предыдущих публикациях мы уже высказывали мысль о том, что инновационному развитию системы образования препятствует множество дефицитов: дефицит методов, учебников, учителей-личностей [см., например: 2]. Самым существенным дефицитом, препятствующим нормальному инновационному развитию современной школы, на наш взгляд, является отсутствие идей, связанных с подходами к формированию позитивного мышления и сознания учащихся, с развитием у них тяги к познанию. Без этого любой учитель, любые методики и учебники бессильны. Решение задачи инновационного развития школы осложнено цепочкой взаимосвязанных научных проблем: 1) трудности в разработке эффективных методов воспитания и образования связаны с дефицитом научных знаний о принципах формирования мышления и сознания учащихся; 2) этот дефицит возникает из-за незнания научных принципов анализа и синтеза (интеграции) мыслей и смыслов; 3) это незнание не позволяет построить фундамент, на котором и будет формироваться мышление учащихся. Очевидно, что одна нерешенная задача препятствует решению другой. Вот почему начинать необходимо с самого простого, с основных представлений и понятий. Начинать нужно с исследования принципов анализа и синтеза (интеграции) мыслей и смыслов. С этим связаны исследования и открытия автора.

О трудностях в исследовании мышления и сознания

Первая трудность состоит в том, что обсуждение проблем формирования мышления и сознания требует междисциплинарной интеграции наук, но на практике не оказывается междисциплинарным. В литературе можно встретить описания множества отдельных приемов, якобы способствующих развитию обучения и воспитания, но не целостной методологии обучения и воспитания, построенной на междисциплинарной основе. Никогда прежде не подвергались исследованию: а) содержание и формы того, чем оперирует мышление (*мысли, смыслы, понятия*); б) отношения между мыслями и смыслами; в) принципы их интеграции; г) принципы развития мышления.

Вторая трудность заключена в пороке системы подготовки научных кадров. Наставники предлагают аспирантам, не имеющим необходимых познаний, выполнить исследование, отпуская на работу 2—3 года. За это время невозможно познать истину в терминах существующих понятий. Поэтому молодых авторов ориентируют на то, чтобы удивить читателя неожиданностью взгляда на проблему. Для этого спешно изобретаются наукообразные понятия и представления («статус воли», «виртуалистика», «логическое сознание личности», «предсознательные и надличностные уровни сознания», «вариабельность сознания», «мно-



гополярность сознания» и т. п.) и такие же подходы (например, «субъектно-ментальный подход», «подход, предполагающий увеличение степени виртуальности сознания» и т. д.).

Анализ литературы показал, что, как правило, молодые исследователи не имеют ясного представления о требованиях к необходимому уровню обсуждения этих проблем; не следят за литературой; не утруждают себя анализом даже тех понятий, концепций, которые являются базисными с точки зрения понимания процессов формирования мышления и сознания; не ориентированы на достижение практически полезного результата.

О некоторых результатах исследования структуры и содержания мыслей в работах автора

В наших работах было предпринято междисциплинарное исследование процессов мышления с позиций гносеологии, психологии, лингвистики, логики и искусственного интеллекта. На основе открытий автора в области философской гносеологии и психологии мышления, связанных со скреповой организацией мысли и динамическим построением процесса мышления [см.: 3; 4], были выполнены исследования принципов формирования мысли и мышления обучаемых в процессе обучения [5; 6]. Они позволили подтвердить достоверность скрепового принципа организации мыслей и смыслов и подступиться к пониманию общих принципов организации мышления человека. Медиаторы смысловой интегративности потока мыслей, обеспечивающие их связывание между собой, получили название «мысли-скрепы» [3].

Мысль-скреп (МС) — конкретная мысль, рождающаяся в сознании индивида, которая однократно, неоднократно или же итеративно вводится в структуру последовательности формирующейся ядерной (т. е. основной) мысли в качестве медиатора ее смысловой интегративности. МС выполняет функции коммуникативно-, когнитивно- и эмотивно-

смыслового связывания элементарных смыслов частей мысли в совокупный *ядерный смысл (ЯС) формирующейся мысли*, тем самым помогая организовать последний для эффективного донесения ЯС до адресата. Важной особенностью МС как медиаторов-скрепов мысли является то, что их нельзя изъять из мысли без потери важной (скреповой) части смысла из-за исчезновения ключевых смысловых связей. МС, итерируемая в поток мысли, может быть вставлена в него *однократно, неоднократно* или же *может развиваться* по ходу изложения, образуя связующую логикосмысловую последовательность. Поскольку сама мысль нематериальна, возможно лишь опосредованное ее исследование через анализ смыслов.

О модельном представлении мысли-скрепа

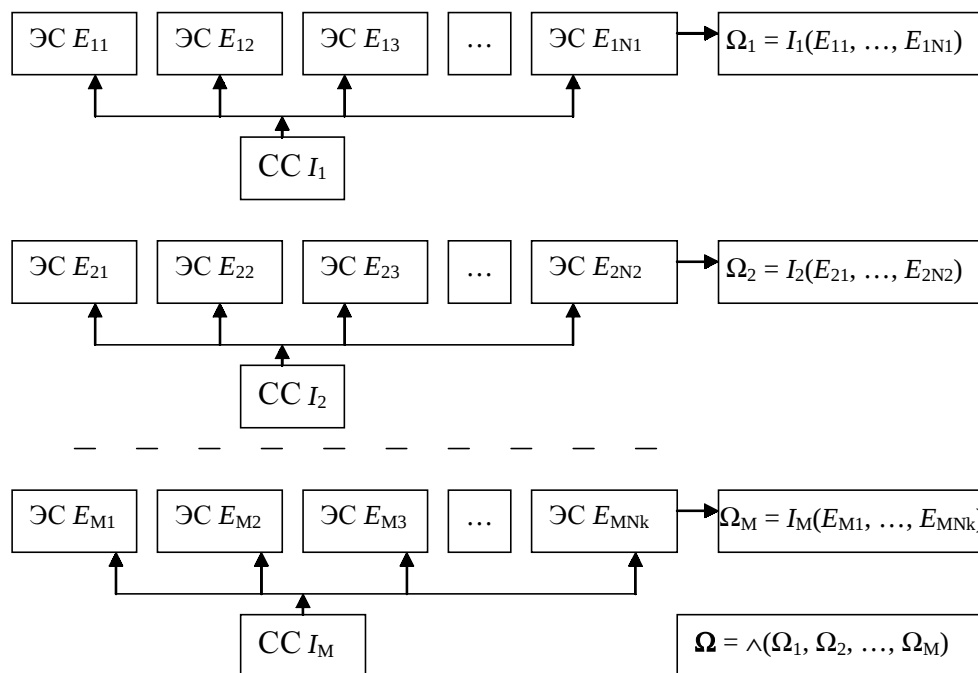
Прибегнув к терминам логики, мы учли минусы подходов Ю. А. Петрова, Т. Д. Корельской, Е. В. Падучевой, И. П. Тарасовой, связанные с заимствованием средств формальной логики, и предложили более простой и конструктивный аппарат логического описания. В самом примитивном случае можно утверждать, что смысл-скреп (СС) есть содержание предиката **R** в формуле XYR , который выступает как *медиатор смысловой интегративности мысли, отображимой в суждение и далее — в высказывание*. В более общем случае СС есть *связь-отображение сформулированной мысли* (одной абстрактной сущности) $S(P)$ (S — смысл; P — пропозиция) *во множество значений истинности этой мысли* $\{T, F\}$ (в другую абстрактную сущность), т. е. формально СС — отображение, имеющее вид $\rho: S(P) \rightarrow \{T, F\}$.

Анализ логико-смысловой организации мысли потребовал введения следующей подсистемы отношений логикосмыслового типа: 1) прагматико-коммуникативные; 2) когнитивные; 3) эмоционально-экспрессивные, которые и составляют основу отношений смысловой

интегративности мысли, опосредуемых с помощью мыслей-скрепов.

Модельное представление отношений смысловой интегративности мысли (которая может быть выражена, например, текстом или иным образом: последовательностью образов или картин), опосредованных, в общем случае, несколькими смыслами-скрепами, изображено на рис. 1, где каждый $CC I_i$ интегрируется в единое целое с соответствующими

ему элементарными смыслами E_{ij} мысли. Здесь ЭС — *элементарный смысл* малого сегмента мысли (отразимого, например, высказыванием); Ω_i — *ядерный смысл* сегмента мысли (отразимого главой или строфой); Ω — *ядерный смысл* мысли в целом (отразимой целым текстом). Наша попытка модельного представления связной мысли является первой. Сведений о других подобных попытках мы не имеем.



Р и с. 1. Модель смысловой интеграции мысли, выраженной текстом и организуемой с помощью смыслов-скрепов

Смысл-скреп I , отображимый в множество $\{S_i\}$ элементарных смыслов S_1 цепочки предложений-высказываний (ПВ) (термин И. П. Тарасовой) сегмента, в которые он может быть отображен и которые он связывает между собой, здесь определен как оператор интегративности P_i , т. е. оператор, реализующий последовательность отображений вида $P_i(I \rightarrow S_i)$ (где S_i — ЭС i -го ПВ), при которых CC отображается в ЭС каждого i -го высказывания сегмента текста, и в итоге осуществляющий (на уровне логико-смысловых отношений) отображение множества элементарных смыслов

$\{S_i\}$ в ядерный смысл Ω сегмента (абзаца, главы, поэтической строфы и т. п.): $I =_{def} R : \{S_1, S_2, \dots, S_m\} \rightarrow \Omega$. Эти логико-смысловые отношения опосредованы отображениями $I \rightarrow S_i$.

Смысл-скреп $I (= I_{ij})$, отображимый в множество $\{E_i\}$ элементарных смыслов E_i цепочки составляющих текста (глав/абзацев и т. п.), в которые он может быть отображен и которые он связывает между собой, здесь определен как оператор интегративности R_i , понимаемый как оператор, реализующий последовательность отображений вида $R_i(I \rightarrow E_i)$, при которых CC отобража-



ется в ЭС каждой i -й составляющей текста, и в итоге осуществляющий (на уровне космысловых отношений) отображение множества элементарных смыслов $\{E_i\}$ в ядерный смысл Ω текста как смыслового целого, т. е. $\mathbf{I} =_{\text{def}} \mathbf{R} : \{E_1, E_2, \dots, E_n\} \rightarrow \Omega$. Эти логико-смысловые отношения опосредованы отображениями $\mathbf{I} \rightarrow E_i$.

Итак, пока мы лишь условно обозначили, как и из каких составляющих формируется смысл, который может быть выражен, например, текстом, какие отношения и с помощью чего устанавливаются между элементарными смыслами сегментов. С учетом формульных определений СС I и СС $\mathbf{I}$ ядерный смысл Ω сегмента мысли (отобразимый в сегмент текста) есть функция вида $\Omega = I(S_1, S_2, \dots, S_m)$, а ядерный

смысл Ω мысли в целом (отобразимый в целый текст) — функция вида $\Omega = \mathbf{I}(E_1, E_2, \dots, E_n)$, связывающая элементарные смыслы.

О вербальной и иных формах выражения смыслов-скрепов в речи

В речи СС (как и целые смыслы, формирующиеся с помощью СС) могут отображаться в вербальной форме (тогда это вербально выраженные СС (ВВСС)) или невербально (и тогда требуют специальной идентификации). Основные формы их выражения представлены на рис. 2. По наличию этих форм СС могут быть идентифицированы (точнее, восстановлены путем анализа) в речи письменной и устной (интонационные акценты, паузы и т. п.).



О технике идентификации смыслов-скрепов в речи и выполнении распознавания смысла сегмента текста

Чаще всего СС не очевиден, даже если он вербально выражен, и требует логического анализа для его идентификации. Покажем, как можно идентифицировать СС в сегменте текста и исполь-

зовать для распознавания смысла сегмента. С самого начала задача распознавания смысла была поставлена для текстов и их сегментов на английском языке как наиболее распространенном.

СЕГМЕНТ 1 (“Islands in the Stream”):
 ‘(1) Think about after the war and when you will *paint again*... (2) Hang on good now to how you truly want to do *it*. (3) But

life is a cheap thing beside a man's work.
 (4) The only *thing* is that you need *it*.
 (5) Hold *it* tight. (6) Now *it* is the true time
 to make *your play*. (7) Make *it* now without
 hope of anything.'

С первого взгляда бросаются в глаза вербальные повторы, которые до сих пор было принято считать признаками связности текста. Анализ связности обычно сводили к выявлению цепочки таких повторов: прямых вербальных (например, *it* (2) — *it* (4) — *it* (5) — *it* (6) — *it* (7)) или косвенных (через гипонимы, гиперонимы и т. п., т. е. коденотативных или кореференциальных) повторов. Однако собственно наличие повторов не является показателем связности текста/сегмента, а анализ его смысловой структуры по повторам не позволяет даже помышлять об анализе ЯС текста/сегмента.

Еще в 1940-е гг. А. Н. Соколов, ставя задачу выявлять смысл текста, предлагал анализировать первые абзацы текстов, которые он считал ключевыми, и идентифицировать «сегменты, являющиеся носителями обобщенного смысла». По его мнению, такие «маяки связности» следует искать в начале первого абзаца текста [1, с. 165]. Этот интуитивный вывод содержал рациональное зерно, хотя и получалось, что остальные высказывания абзаца и остальные абзацы текста не участвуют в обеспечении интегративности. Следует заметить, что до сих пор никому не удавалось практически отождествить множество смысловых скрепов повествования с множеством первых высказываний, ведь лингвисты, психологи и даже специалисты в области искусственного интеллекта искали вербальные повторы, а не мысли, обуславливающие связность текста как целого.

Отличие нашего подхода заключается в идентификации оператора интегративности, т. е. МС. Наши исследования показали: выявление ЯС сегмента может быть осуществлено путем идентификации его МС и последующего логического анализа отношений интегративности в нем. Однако это — не те отношения, ко-

торые отображаются очевидными (но случайными) повторами вербальных элементов: *it* (2) — *it* (4) — *it* (5) — *it* (6) — *it* (7) или *thing* (3) — *thing* (4), а те, которые изображены в модели смысловой интеграции мысли (см. рис. 1).

Первое предложение-высказывание анализируемого сегмента текста содержит синтагму, формирующую основу не только элементарного смысла, но и смысла-скрепа. Иначе говоря, СС сегмента вербально выражен синтагмой $I_1 = \textit{paint (i. e. work) again(!)}$. Докажем это.

1. СС I_1 следует перед цепочкой элементарных смыслов (ЦЭС) $S_1, S_2, S_3, S_4, S_5, S_6, S_7$ предложений сегмента, которые она связывает в ядерный смысл. Необходимость этого СС обусловлена дальнейшим развитием мысли в сегменте. Нетрудно показать, что каждое звено этой цепочки имеет связь с данным СС, опосредуемую *отношениями интегративности*.

2. Идентифицировав СС, мы получаем возможность выявить не случайную (бросающуюся в глаза), а подлинную *последовательность отношений интегративности*, не связанных с повторами, последовательность, являющуюся результатом построения адресантом системы отношений соотображения вида $P_i(I \rightarrow S_i), i = 1, n$, обеспечивающих интегративность высказываний сегмента (где I — СС сегмента; S_i — ЭС i -го ПВ; знак $\rightarrow$ показывает, что СС отображается в ЭС каждого i -го ПВ сегмента) между высказываниями сегмента: *paint again* (1) — *it* (2) — *man's work* (3) — *it* (4) — *it* (5) — *your play* (6) — *it* (7).

3. Теперь для множества ПВ сегмента можно с помощью выявленного СС восстановить (пока средствами интуиции, но в принципе возможно и формальными средствами) истинную (обусловленную развитием мысли, а не случайными повторами) последовательность вербальных форм, отображающих элементарные смыслы S_i каждого ПВ, из которых затем складывается ядерный смысл сегмента. Эта последовательность выглядит следующим образом:



(1) $PB_1 = think\ about... when\ you\ will\ paint\ again$; (2) $PB_2 = hang\ on\ good\ now\ to\ how\ you\ truly\ want\ to\ do\ it$; (3) $PB_3 = =\ life\ is\ a\ cheap\ thing\ beside\ a\ man's\ work$; (4) $PB_4 = The\ only\ thing\ is\ that\ you\ need\ it$; (5) $PB_5 = hold\ it\ tight$; (6) $PB_6 = =\ it\ is\ the\ true\ time\ to\ make\ your\ play$; (7) $PB_7 = make\ it\ now\ without\ hope\ of\ anything$.

Лишь в том случае, если выявленная последовательность опорных вербальных форм является подлинной, их связь с СС сегмента и их смысловая связь между собой становятся очевидными. Здесь уже первое ПВ указывает на то, что $CC\ I_1 \approx paint\ (i.\ e.\ work)\ again(!)$, а его отображение в элементарные смыслы следующих высказываний сегмента убеждает, что СС всего сегмента, без сомнения, $I = work\ again(!)$.

Очевидно, что ЦЭС составляющих сегмента конъюнктивно связывается в ядерный смысл сегмента: $\Omega_1 = I_1(S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \wedge S_5 \wedge S_6 \wedge S_7)$. В организации этой связи и состоит назначение смысла-скрепа. Для ЦЭС последовательности составляющих сегмента мы уже идентифицировали СС $I_1 = work\ again(!)$, а потому можем теперь построить детерминированные СС отношения (P_i) интегративности: $P_1 (I_1 \rightarrow (S_1 \approx I\ am\ sure\ that\ you'll\ paint\ again)) - P_2 (I_1 \rightarrow (S_2 \approx do\ it\ (i.\ e.\ don't\ give\ up\ the\ idea\ to\ paint))) - P_3 (I_1 \rightarrow (S_3 \approx man\ cannot\ survive\ without\ his\ work\ (i.\ e.\ without\ painting))) - P_4 (I_1 \rightarrow (S_4 \approx be\ sure\ and\ do\ it\ (i.\ e.\ paint))) - P_5 (I_1 \rightarrow (S_5 \approx go\ on\ doing\ it)) - P_6 (I_1 \rightarrow (S_6 \approx do\ it)) - P_7 (I_1 \rightarrow (S_7 \approx do\ it\ now))$. Из сравнения между собой семи элементарных смыслов S_i очевидно, что ядерный смысл Ω_1 этого сегмента логично строится из единых по смыслу составляющих, координируемых смыслом-скрепом I_1 , и имеет вид $\Omega_1 = do\ the\ men's\ work\ and\ don't\ give\ up\ (be\ solid\ on\ it)$. Это мысль о необходимости «мужской работы» для настоящего мужчины.

СЕГМЕНТ 2 (“Islands in the Stream”):
‘(1) *Go ahead and drink the rest of your drink and think about something good.*

(2) *Tom's dead and it's all right to think about him.* (3) *You'll never get over it.* (4) *But you are solid on it now.* (5) *Remember some good happy times.* (6) *You had plenty.*’

Прежде всего выявим для данного СС истинную последовательность вербальных форм (за которыми стоят элементарные смыслы S_i , восстанавливаемые из каждого ПВ, сегмента), отражающих отношения интегративности. Она выглядит следующим образом: (1) $PB_1 = go\ ahead\ and\ drink\ the\ rest\ of\ your\ drink\ and\ think\ about\ something\ good$; (2) $PB_2 = it's\ all\ right\ to\ think\ about\ him$; (3) $PB_3 = you'll\ never\ get\ over\ it$; (4) $PB_4 = =\ you\ are\ solid\ on\ it\ (i.\ e.\ be\ solid\ on\ it)$; (5) $PB_5 = remember\ good,\ happy\ times\ with\ him$; (6) $PB_6 = you\ had\ happy\ times\ with\ him$. Здесь уже первое ПВ указывает на то, что $CC\ I_2 \approx think\ about\ him$, а ее отображение в элементарные смыслы следующих высказываний сегмента убеждает, что СС всего сегмента, без сомнения, $I = think\ about\ him$.

Идентифицированный СС помогает выявить для сегмента отношения интегративности. В первом ПВ сегмента содержится *вербальная последовательность*, формирующая основу не только его ЭС, но и смысла-скрепа. Ее необходимость обусловлена дальнейшим развитием мысли в сегменте, передающем внутренний монолог. СС “*drink the rest of your drink and think about something good*” находится перед последовательностью PB_i сегмента, которые он связывает между собой. Каждое звено последовательности имеет связь с данным СС. Средствами связи являются *отношения*, но это — не отношения между вербальными коденотатами, представленными глагольными фразами *go ahead — drink — think — think...*, что нетрудно доказать.

С учетом идентифицированного СС мы, как и в предыдущем примере, строим *цепочку отношений интегративности* $P_i(I \rightarrow S_i)$ между высказываниями сегмента: $P_1 (I_2 \rightarrow (S_1 \approx go\ ahead\ and\ think)) - P_2 (I_2 \rightarrow (S_2 \approx think\ about$

Tom)) — P₃ (I₂ → (S₃ ≈ don't resist thinking about Tom)) — P₄ (I₂ → (S₄ ≈ be solid and think about Tom)) — P₅ (I₂ → (S₅ ≈ remember about Tom and the good times related to him)) — P₆ (I₂ → (S₆ ≈ you had good times with Tom)).

Выявим теперь ЯС сегмента. Согласно теории ЦЭС составляющих сегмента конъюнктивно связывается в ядерный смысл сегмента следующим образом: $\Omega_2 = I_2(S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \wedge S_5 \wedge S_6)$. В организации этой связи как раз и состоит назначение смысла-скрепа.

Из сравнения шести элементарных смыслов S_i ПВ сегмента очевидно, что ядерный смысл Ω_2 этого сегмента строится из единых по смыслу вербально выраженных составляющих, отображаемых в смысл-скреп, и имеет вид $\Omega_2 = think (remember) about him (your friend) and be solid on it$. СС выражает мысль о важности памяти о погибшем друге для полноценной жизни настоящего мужчины.

Заключение

Итак, мы показали, как строится мысль, формируются смыслы, как могут быть выявлены смысл-скреп и ядерный смысл сегмента текста. Опыт анализа 598 небольших текстовых сегментов убеждает в том, что продемонстрированную технику выявления ядерного смыс-

ла, построенную на основе приема идентификации смысла-скрепа, можно довести до формализма и представить в виде аналитической компьютерной программы. Полученный результат дал основу для разработки подхода к исследованию принципов формирования мыслей, выраженных небольшими вербальными сегментами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколов, А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста / А. Н. Соколов // Изв. АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 7. — С. 47—64.
2. Чернышов, М. Ю. Инновационный подход к формированию личности школьников на основе культурно-языковой интеграции (в условиях обучения дополнительному иностранному языку) / М. Ю. Чернышов, Г. Ю. Чернышова, А. М. Журавлева // Интеграция образования. — 2011. — № 2. — С. 30—36.
3. Чернышов, М. Ю. Вербальные средства выражения мыслей-скрепов как медиаторов смысловой интегративности текста / М. Ю. Чернышов. — Москва : Наука и право, 2010. — 168 с.
4. Чернышов, М. Ю. Проблема идентификации вербально выраженных мыслей-скрепов как медиаторов смысловой интегративности текстов / М. Ю. Чернышов. — Москва : Наука и право, 2010. — 152 с.
5. Чернышов, М. Ю. Развитие мышления, сознания и развитие аппарата анализа смыслов в этих целях / М. Ю. Чернышов // Изв. АПСН. — 2011. — Вып. 15. — С. 107—117.
6. Чернышов, М. Ю. Анализ смыслов как средство развития мышления и фактор, способствующий образованности и воспитанности / М. Ю. Чернышов [и др.] // Там же. — С. 311—319.

Поступила 07.10.11.



УДК 378.147:004.9

ПОСТРОЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПОЗНАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИНАМИЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

Е. В. Щенникова, Е. П. Гордина, С. В. Гордина

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

В статье рассматривается возможность применения динамических модулей электронного учебника в качестве инструмента управления процессом познания. Анализируется процесс формирования управляющих воздействий в ходе обучения.

Ключевые слова: управление процессом познания; объект управления; запоминание; электронный учебник; динамический модуль.

Внедрение компьютерных и Интернет-технологий неизбежно приводит к тому, что организация управления системой обучения становится немыслимой без внедрения в учебный процесс новейших достижений информационных технологий. Новые образовательные стандарты специалистов направлены на увеличение самостоятельной работы по каждой учебной дисциплине, что вынуждает особенно внимательно относиться к образовательной деятельности, так как человечество вступило в принципиально новую фазу своего развития, когда неизменный период смены поколений (в пределах 25 лет) сравнялся с постоянно уменьшающимся периодом смены технологий [5].

Тенденции развития современного общества обуславливают возрастание роли системы образования как стратегического ресурса, способного осваивать наукоемкие технологии, внедрять инновации, влиять на повышение качества жизни и стабильность общества в целом, увеличивать конкурентоспособность российской экономики.

Присоединение России к Болонской конвенции также оказывает существенное влияние на процессы модернизации отечественного высшего образования. Современный вуз становится обучающейся организацией, для которой процессы создания, накопления, использования и распространения знаний становятся ключевыми. Развитая способность к

реализации таких процессов позволяет организации находиться в постоянной готовности совершенствовать свою деятельность [7].

Усложнение организационной структуры вузов, многогранность протекающих в них процессов, возрастающие требования к подготовке специалистов ставят перед высшей школой новые задачи. Это, с одной стороны, — необходимость совершенствования содержания, форм и методов обучения, а с другой — рациональная организация и управление процессом получения знаний, который плохо поддается формализации, так как включает в себя много нечетких понятий. Усвоение любой информации, в том числе и учебной, зависит от ее восприятия. Так, исследования Н. В. Краснова показали, что человек запоминает 15 % информации, получаемой им в речевой форме, и 25 % — в зрительной. Если же оба эти способа передачи информации используются одновременно, он может воспринять до 65 % ее содержания [3, с. 16]. На процесс осмысленного запоминания также влияют такие факторы, как структура материала, периодическое повторение информации, которое происходит при выполнении самостоятельной работы, на лабораторных и практических занятиях, а также при неоднократных ссылках преподавателя на знакомый материал [6].

Важную роль в запоминании играет умение преподавателя преподнести ин-

© Щенникова Е. В., Гордина Е. П., Гордина С. В., 2012

формацию и определить систему ассоциативных связей между понятиями, поскольку сразу после прослушивания материала начинается процесс забывания, который описывается уравнением

$$\varphi(\lambda_1, \lambda_2, t) = A_0(1 - e^{-t\lambda_1})e^{-t\lambda_2}, \quad (1)$$

где λ_1 и λ_2 — параметры, зависящие от количества и качества ассоциативных связей; t — время забывания [2].

При $t \rightarrow \infty$ функция $\varphi(\lambda_1, \lambda_2, t) \rightarrow 0$, что соответствует полному забыванию информации по истечении достаточно большого промежутка времени. Как видно из формулы (1), ассоциативным связям следует уделять особое внимание в процессе обучения.

Электронные учебники в значительной степени улучшают внедрение элементов ассоциативности, поскольку кроме наличия хорошего содержания обладают средствами контроля процесса обучения и уровня полученных знаний, а также средствами мультимедиа. Идея мультимедиа заключается в использовании различных способов подачи информации, включении в программное обеспечение видео- и звукового сопровождения текстов, высококачественной графики и анимации, что позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для восприятия, стать мощным дидактическим инструментом, благодаря своей способности одновременного воздействия на различные каналы восприятия информации. В связи с этим можно говорить о том, что электронный учебник становится средством управления познавательной деятельностью учащихся. С другой стороны, он дает возможность для обучаемого управлять процессом обучения (выбирать тему, работать в индивидуальном режиме в аудитории или дома).

Рассматривая ученика как объект управления с регулируемой переменной x , вектором состояния z и сигналом управления u , обозначим совокупность ряда неизвестных факторов, от которых зависит поведение ученика, через вектор θ (неизвестные параметры объекта, неточно известные характеристики, неизмеряемые внешние возмущения и т. д.).

Предположим, что задано множество $\Omega_\theta \ni \theta$, определяющее тип рассматриваемых объектов управления, а также задана цель управления, определяющая желаемый характер поведения ученика

$$H(x, t) \leq \Delta, \quad (2)$$

где $H(x, t)$ — целевая функция; $\Delta > 0$ — порог (допустимое значение целевой функции) [1].

В том случае, когда вектор θ изначально неизвестен (т. е. когда характеристики объекта невозможно определить), для достижения сформулированной цели управления сначала необходимо изучить объект управления, чтобы определить неизвестный вектор θ , а затем, используя полученную информацию, найти алгоритм управления. Однако описанная стратегия требует дополнительного времени на изучение объекта, что приводит к задержке принятия решений, также характеристики ученика могут существенно меняться или их вообще невозможно измерить. Поэтому в случае поиска правил управления процессом получения знаний такой подход не представляется возможным.

Рассматривая один из вариантов целевой функции, представим ученика как систему, поведением которой мы хотим управлять с целью обучения решению задач. Степень обученности ученика может определяться по частоте совершения ошибочных действий. Когда он осуществляет процесс решения задачи методом проб и ошибок, степень обученности равна нулю.

В процессе обучения относительная частота правильно выполняемых действий возрастает, и соответственно доля неправильных действий уменьшается. В качестве целевой функции можно взять относительную частоту правильных действий, совершаемых учеником при решении задач, которая в процессе обучения должна возрастать от 0,5 до 1. Одним из вариантов на роль целевой функции может быть предложена величина

$$H(x, t) = -p \log_2 p - (1 - p) \log_2 (1 - p), \quad (3)$$

где $H(x, t)$ — энтропия действий ученика; p — относительная частота правильных действий.

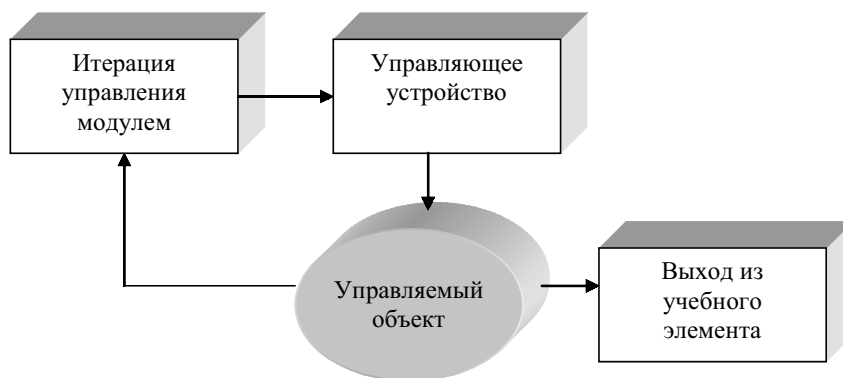


С учетом того, что ученик является неопределенным объектом, в динамическом модуле электронного учебника управляющее устройство на основании информации об обстановке, складывающейся в процессе обучения, формирует управляющие воздействия.

Процесс обучения подразумевает достижение двух целей: первая, локальная, цель состоит в том, чтобы ученик правильно решил очередную i -ю задачу; вторая, главная, цель, заключается в том, чтобы по окончании процесса обучения ученик мог выполнять задания со значением целевой функции $H(x, t)$ мень-

ше некоторого порогового значения Δ (формула (1)).

Динамический модуль электронного учебника, управляющий процессом получения знаний учеником, состоит из управляемого объекта — ученика и управляющего устройства — компьютера. Управляющее устройство вырабатывает на основании некоторой информации x сигналы управления u , которые поступают в исполнительные органы, осуществляющие в соответствии с сигналами управления итерации управления модулем и изменяющие управляющие воздействия (рисунок) [4].



Модель динамического модуля

Использование динамических модулей в составе электронного учебника играет роль исполнительного органа, умножает педагогические возможности преподавателя, делает процесс обучения более наглядным, создает дополнительную мотивацию и позволяет не только формально передавать знания, но и осуществлять процесс перехода от явного использования декларативного знания к прямому применению знания процедурного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьячук, П. П. Компьютерные системы управления процессом обучения ученика как неопределенного объекта / П. П. Дьячук // Пед. информатика. — 2006. — № 1. — С. 80—85.
2. Зори, А. А. Элементы компьютеризации подготовки бакалавров по направлению «Электрон-

ные устройства и системы» согласно требованиям болонской конвенции / А. А. Зори, В. П. Тарасюк // Изв. Южн. федеральн. ун-та. Технические науки. — 2008. — Т. 88, № 11. — С. 132—137.

3. Краснов, Н. В. Актуальные проблемы научной организации обучения / Н. В. Краснов // Вестн. высш. шк. — 1977. — № 6. — С. 16—26.

4. Крук, Б. И. Три аспекта создания электронных учебников / Б. И. Крук, О. Б. Журавлева, Е. Г. Соломина // Открытое и дистанционное образование. — 2004. — № 4. — С. 45—56.

5. Титаев, А. Б. Обучение в ИРИЭТ как процесс управления / А. Б. Титаев // Вологодские чтения. — 2006. — № 61. — С. 82—83.

6. Харченко, Г. И. Использование современных мультимедийных технологий в процессе обучения / Г. И. Харченко, М. В. Гулакова // Вестн. Ставропольского гос. ун-та. — 2009. — № 2. — С. 175—180.

7. Шарабаева, Л. Ю. Моделирование и оптимизация образовательного процесса в вузе / Л. Ю. Шарабаева // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. — 2010. — № 3. — С. 169—179.

Поступила 12.10.11.

УДК 371.026.9

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. А. Ушакова (Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко)

Анализируется состояние проблемы формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности. В качестве основного критериального показателя сформированности указанных умений рассматривается эвристическое мышление. Аргументируются педагогические условия формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности.

Ключевые слова: интеллект; интеллектуально-творческие умения; младший школьник; творчество; умение; обогащающее обучение; эвристическое мышление.

Актуальность исследуемой проблемы формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности обусловлена социальным заказом общества на подготовку саморазвивающейся личности, обладающей нестандартным мышлением, готовой к жизнедеятельности в условиях социальных перемен и участвующей в преобразованиях общества. Новые ценностно-целевые ориентиры в образовании связаны с развитием потенциальных возможностей каждого учащегося, вооружением его способами творческого мышления, созданием условий для интеллектуально-творческого самосовершенствования. В то же время в педагогической науке вопросы реализации дидактического потенциала учебной деятельности в формировании интеллектуально-творческих умений младших школьников недостаточно изучены, не получили должного теоретического обоснования и практической реализации в начальной школе.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении и экспериментальном обосновании педагогических условий формирования у младших школьников интеллектуально-творческих умений в учебной деятельности. Осмысление категории «интеллектуально-творческие умения» осуществлялось путем анализа понятий «творчество», «интеллект», «умение».

Анализ основных подходов к изучению творчества показывает, что в эту

сферу наряду с мистическими и бессознательными процессами включаются как когнитивные, так и личностные образования. Важным направлением в описании творчества является изучение специфики когнитивного и личностного компонентов творческого мышления. В работах педагогов и психологов нашли отражение вопросы, связанные с определением сущности творческих умений, творчества, описанием его структуры, воздействия на личность, педагогической поддержки, различных путей формирования творческих умений. Под творчеством принято понимать всякую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [5].

Понятие «интеллект» определяется учеными по-разному. Его основу составляют мыслительные способности, которые являются по отношению к нему системообразующим фактором, но не всей системой. Наряду с ними неотъемлемыми элементами интеллекта следует считать и такие виды способностей, как attentionные, мнемические, имажитивные и др. [2].

Существует несколько определений понятия «умение». Одни ученые рассматривают его как сочетание знаний и навыков [1], другие считают, что умение предполагает хорошую ориентировку в новых условиях, оно не выступает как

© Ушакова М. А., 2012



простое повторение того, что было усвоено в прошлом опыте, а включает в себя момент творчества [3].

В исследовании мы придерживаемся мнения, что умение — это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

В современных исследованиях все чаще предпринимаются попытки рассмотреть умения, благодаря которым возможно выполнять любую деятельность на высоком уровне. Н. А. Менчинская выделяет понятие «интеллектуальное умение» (оно предполагает знание рационального приема осуществления той или иной мыслительной операции и его использование при решении различных задач). А. Н. Тубельский, обращаясь к данной проблеме, говорит об универсальном умении (оно может быть применено в познании, освоении и преобразованиях как нескольких образовательных областей, так и разных сфер деятельности) [8].

Интеллектуально-творческие умения — это способы выполнения действий, освоенные посредством подражания, самостоятельного размышления, оригинальности осмысления учебных задач, результатом которых является продуктивный стиль мыследеятельности.

Понимание механизма формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности осуществляется с опорой на концепцию о всеобщей теории творчества [10], концепцию духовных способностей и духовных состояний [9] и воспитания целостного мышления [4].

Ребенок к началу младшего школьного возраста обладает чувственным (интуитивным) или «житейским» мышлением, другими словами, на основе предметно-действенного и предметно-образного стиля мышления у него развита так называемая первая природа человека.

С началом обучения ему необходимо осваивать различные абстрактно-логические мыслительные операции, причем на базе прошлого приобретенного опыта мыследеятельности. Так у него постепенно развивается логическое (рациональное) мышление — вторая природа человека. Однако чтобы не потерять у младших школьников их «природную креативность» вследствие перевода детей с предметно-образного стиля мышления на абстрактно-логический в процессе обучения в школе второй природе человека — абстракции, необходимо также учить их способам и приемам эвристического мышления. На стыке этих двух видов мышления в интеллектуальной сфере личности младшего школьника и формируется эвристическое мышление. Оно характеризуется быстротой протекания мыслительных процессов, имеет четко выраженные этапы и в значительной степени представлено в сознании ребенка. Очень важна последовательность этапов формирования данных видов мышления, так как только в этом случае логика мышления младшего школьника превращается из формализации обыденного сознания в продуктивную мыследеятельность.

Формирование эвристических методов и приемов мышления происходит на базе единства интуитивного и логического уровней. Их применение открывает огромные потенциальные возможности для развития различных форм и уровней мышления, активизации познавательной деятельности учащихся. Эвристическое мышление детерминировано развивающим обучением, центральная идея которого заключается в совершенствовании интеллектуальных и творческих умений и способностей школьников. Эвристичность мышления является основным критериальным показателем сформированности у них интеллектуально-творческих умений.

Интеллектуально-творческие умения формируются на основе опыта мышления детей (в данном случае эвристического), который приобретается во время учебной деятельности. Анализируя соци-

альный опыт, который школа передает подрастающим поколениям, можно выделить в нем среди других общих элементов опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем. Это значит, что в каждый учебный предмет стоит включать задания, позволяющие учащимся усваивать опыт творческой деятельности людей.

Выполняя множество заданий общелогического характера на развитие творческого мышления и управляемого воображения, младшие школьники усваивают то генетически исходное, что есть в мыслительной деятельности. Во время обучения дети должны приобретать не только опыт письма, счета, чтения и т. д., но и опыт мышления, который используется для формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности. Для формирования интеллектуально-творческих умений большое значение имеет учебно-воспитательная среда образовательного учреждения. В этой ситуации особое внимание уделяется развивающему обучению, в частности, такой его форме, как обогащающее обучение.

Анализ научной литературы позволяет обозначить конкретные интеллектуально-творческие умения:

- самостоятельно, оригинально осмысливать учебные задания (задачи);
- видеть и ставить творческую цель, побуждающую к ее решению нестандартными способами;
- осуществлять поиск с опорой на эвристические способы и приемы мышления (умение рассуждать логически и вариативно, т. е. высказывать догадки и находить нестандартные решения задач; умение расширять свой кругозор посредством любознательности, т. е. анализируя события и явления; умение находить решения в опоре на интуитивные механизмы мыслительности — ассоциативность, аналоговость, вероятность и мобильно осуществлять «формализацию вербализованного решения, т. е. аргументированно обосновывать и отстаивать свою идею).

Эффективность формирования интеллектуально-творческих умений младших

школьников в учебной деятельности обеспечивается при реализации ряда педагогических условий.

Важным педагогическим условием является организация методической работы с учителями начальных классов по обеспечению эффективности процесса формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности. В ходе исследования была создана творческая группа учителей начальных классов, занимающаяся проблемой формирования данных умений. С ними проводилась следующая работа: организовывались семинары и практикумы по проблеме исследования; обобщался их опыт организации процесса формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности; анализировались научно-методическое обеспечение экспериментальной работы, педагогическая литература по проблеме исследования, публикации в периодической печати; проводились встречи со специалистами, занимающимися этой проблемой; обсуждался ход и промежуточные результаты эксперимента.

Второе условие предполагает создание учителем на уроке благоприятной творческой атмосферы для формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников. В этой связи особое внимание уделяется организации развивающего обучения в педагогическом процессе, в частности форме обогащающего обучения (обогащающее обучение — модель обучения, где помимо дополнительных занятий меняются форма организации учебного процесса и содержание учебного материала; учебный материал обогащается творческими заданиями, предлагаются новые формы контроля развития ребенка, его продвижения в новом обогащенном материале) [6]. Целью специально организованного обучения служит интеллектуальное развитие младшего школьника, умеющего самостоятельно мыслить и проявлять элементы творчества в учебно-познавательной и практической деятельности. Этот этап предполагает освоение детьми «логической азбуки» на развивающих «ми-



нутках», ведение еженедельного развивающего урока, содержательная часть которого включает в себя разнообразные задания и задачи как на сообразительность и правильность выполнения действий, так и на общелогические поиски ответов. Такая педагогическая работа способствует накоплению у младших школьников опыта творческого мышления, развитию навыков управляемого воображения, обобщению исходных представлений о логических приемах и операциях.

Многими учеными подчеркивается, что организационный момент урока является важным этапом в процессе формирования познавательного интереса у учащихся. В разное время для его обозначения применялись такие термины, как «интригующее начало урока», «эмоциональная завязка урока», «активизация внимания» и др. Но, как показывает школьная практика, обычно этот этап проходит спонтанно, не используются все его возможности. Развивающие «минутки» позволяют создать внешнюю и внутреннюю (психологическую) готовность учащихся к уроку, спокойную и деловую обстановку на уроке.

Развивающие «минутки» служат для решения следующих важных задач:

- мобилизации учащихся при помощи активизации их познавательных процессов;
- формирования опыта мышления, в том числе творческого;
- развития познавательного интереса учащихся благодаря необычным, занимательным заданиям;
- актуализации знаний учащихся;
- создания психологического настроения — эмоционального состояния класса, в котором отражаются личные и деловые взаимоотношения членов ученического коллектива, определяемые их ценностями, моральными нормами и интересами.

На уроках математики, чтения, русского языка и др. в течение 5–7 мин учащиеся выполняют занимательные микрораздания на сообразительность и оригинальность, на развитие познавательных процессов. К каждому занятию под-

бирается доступный проблемно-занимательный материал с учетом темы и типа урока. Данные «минутки» психологически подготавливают весь класс к активной продуктивной мыследеятельности на уроке, обеспечивают индивидуальную и совместную познавательную деятельность с положительной учебной мотивацией.

Содержательная часть развивающих уроков включает в себя разнообразные задания и задачи как на сообразительность и правильность выполнения действий, так и на общелогические поиски ответов. Данные уроки развивают богатое творческое воображение, свободное, раскрепощенное мышление, которые помогают детям лучше осваивать «серьезный» учебный материал. Для развивающих уроков берутся нестандартные, занимательные задания.

На первых развивающих уроках решение задач, как правило, не ограничено какими-либо рамками и условиями: временными, оценочными и др., поэтому дети фактически могут свободно проявлять свое воображение и фантазию, не сообразуясь ни с законами реальности, ни с законами жанра творческой деятельности. Известно, что, если убрать ограничения во времени и отказаться от показателя правильности, дети даже с низким интеллектом показывают высокие результаты творческой продуктивности; в ситуации же с большим количеством ограничений и логических условий проявление творчества в значительной степени зависит от уровня интеллекта [7].

В дальнейшем, варьируя количество логических условий и требований в ситуации творчества, можно строить процесс обучения творчеству в соответствии с интеллектуальными возможностями ребенка, постепенно переводя его от решения более свободных к менее свободным заданиям и нагружая его творческую способность интеллектуальными компонентами, развивая и логическое мышление. Эвристическое мышление развивается в определенной последовательности с опорой на логическое и интуитивное.

Обогащение традиционной программы обучения принципами развивающего обучения предоставляет возможность интенсифицировать процесс формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников, позволяет каждому ребенку осваивать, усваивать и присваивать опыт творческого мышления. При этом, что особенно важно с педагогической точки зрения, учащийся, многократно выполняя определенное упражнение, приобретает привычку соответствующего мышления в

жизни. Таким образом, в классе возникает благоприятная творческая атмосфера, которая постепенно «вырастает» из развивающих «минутки» и развивающих уроков.

Поэтапное формирование интеллектуально-творческих умений младших школьников является следующим педагогическим условием их эффективного формирования. В этом процессе выделяются следующие этапы: репродуктивный, продуктивно-исполнительский, продуктивный (таблица).

Этапы формирования интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности

Этап	Содержание	Результат
Репродуктивный (подражание)	Диагностика, повышение мотивации к учебно-творческой деятельности, организация развивающих уроков со «свободными» творческими заданиями	Выполнение заданий без регламентированных условий: соревновательных, временных, оценочных рамок с опорой на чувственное (интуитивное) мышление
Продуктивно-исполнительский (самостоятельное размышление)	Организация развивающих «минутки», развивающих уроков со «свободными» творческими заданиями, коррекция	Усвоение логической азбуки, развитие оперативной памяти, внимания, восприятия
Продуктивный (оригинальное осмысление учебных задач)	Организация развивающих «минутки», развивающих уроков с «несвободными» творческими заданиями, диагностика	Оригинальность и самостоятельность осмысления учебных задач

Следующее педагогическое условие — реализация субъектного подхода. Сущность названного *подхода* составляет отношение к каждому ребенку как к уникальности, неповторимости. Его реализация предполагает необходимость, во-первых, системной, охватывающей все ступени обучения работы; во-вторых, особой образовательной среды в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, ее устойчивости; в-третьих, специально подготовленного учителя, который понимает и разделяет цели и ценности личностно ориентированного образования.

В ходе нашего исследования происходили приспособление методов, форм и средств обучения к индивидуальным особенностям школьников и обеспечение их

оптимального интеллектуального развития. В результате было установлено, что реализация выявленных педагогических условий позволяет повысить уровень сформированности интеллектуально-творческих умений младших школьников в учебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — Москва : Педагогика, 1985.
2. *Брушлинский, А. В.* Субъект : мышление, учение, воображение : избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. — 2-е изд., испр. — Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. — 408 с.
3. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1984. — 252 с.



4. Маслова, Н. В. Ноосферное образование : монография / Н. В. Маслова. — Москва : Ин-т Холодинамики, 2002. — 339 с.

5. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. — 480 с.

6. Рензулли, Дж. Модель обогащающего школьного обучения : практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. Рензулли, С. М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности. — Москва, 1997. — С. 214—242.

7. Симановский, А. Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших

школьников / А. Э. Симановский. — Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. — 364 с.

8. Учитель, который работает не так : опыт развития индивидуальности учеников и учителей : сборник статей / под ред. А. Н. Тубельского. — Москва : Парсифаль, 1996. — 336 с.

9. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. — Москва : Логос, 1996. — 316 с.

10. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер; предисл. С. Д. Овсянко-Куликовского, Э. Маха. — 2-е изд. — Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. — 208 с.

Поступила 01.04.11.

УДК 37.012.4

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРОССТАБУЛЯЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

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

Раскрываются особенности использования в образовательном процессе непараметрических методов статистики, в частности метода кросстабуляции. Рассматривается построение таблиц сопряженности как простейшей формы кросстабуляции.

Ключевые слова: непараметрическая статистика; кросстабуляция; таблицы сопряженности; дихотомия.

На сегодняшний день педагогика сформировалась в многоотраслевую науку, которая находится в тесной взаимосвязи с другими дисциплинами. Такие науки, как математическая статистика, информатика, кибернетика, обеспечивают ее необходимыми средствами диагностической и исследовательской работы.

Новые, дополнительные возможности перед педагогикой открывает статистика, позволяющая исследовать различные закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом. Основная задача педагога, ставящего эксперимент, состоит в сборе данных и правильной интерпретации результатов статистических расчетов. С помощью методов математической статистики выявляется обоснованность выводов педагогических исследований.

Использование статистических методов в педагогике, к сожалению, не все-

гда сопровождается четкими представлениями о разнообразных возможностях и границах их применения. Часто педагог-исследователь обращается к тому или иному методу анализа данных не потому, что он наиболее целесообразен, а лишь в силу знаний о нем и простоты расчетов. Как следствие, значительная часть прикладных исследований довольствуется упрощенным, одномерным анализом данных, который позволяет делать лишь информационно бедные выводы, игнорируя взаимосвязи между различными педагогическими явлениями, и снижает диагностическую и прогностическую ценность получаемых результатов. Целью экспериментального исследования, как правило, является проверка эффективности того или иного педагогического подхода к решению поставленной задачи [4].

Применение более сложных видов анализа (многомерного, факторного, дис-

© Бакаева О. А., 2012

персионного, регрессионного и др.) сопряжено с рядом трудностей. Между тем существуют статистические методы, которые пока очень редко встречаются в педагогических исследованиях, несмотря на то что в других областях науки они уже нашли широкое распространение. Это, например, методы непараметрической статистики — сравнительно новой и бурно развивающейся в настоящее время дисциплины анализа данных. С помощью методов непараметрической статистики педагог может проводить корректную математическую обработку данных без освоения сложных разделов высшей математики, при этом значительно упрощаются расчеты и вычисления, что не наносит вреда достоверности выводов.

Непараметрические методы применяются для измерения тесноты связи качественных признаков, а также количественных признаков, распределение которых отличается от нормального. Поскольку указанные методы не требуют обязательного для многих других статистических методов выполнения условия нормальности распределения случайной величины, то они избавляют педагогов-исследователей от необходимости изучения и последующего применения способов проверки нормального закона распределения. Так как проблема нахождения закона распределения является достаточно сложной для педагогов, никак не связанных с математическими дисциплинами, непараметрические методы дают возможность обойти ее, даже не поднимая вопроса о законе распределения.

Особенность непараметрических методов заключается в том, что они учитывают направления изменения значений признаков, но не зависят от интенсивности колебаний значения результативного признака при изменении факторного признака (это позволяют сделать параметрические методы). Непараметрические методы были первыми из методов измерения тесноты взаимосвязи количественных признаков.

Популярность непараметрических методов объясняется широкой областью

их применения, простотой математических средств, устойчивостью и доступностью понимания полученных с помощью них выводов. Непараметрические критерии значительно менее трудоемки, чем параметрические, а при работе с качественными переменными признаются самыми эффективными и точными критериями для выявления связи.

Непараметрическая статистика, как уже упоминалось, рассматривает только такие ситуации, в которых о функциональном виде распределений ничего не известно. Единственной априорной информацией считается информация о характере случайных величин (например, непрерывны они или дискретны) и о типе различий между их распределениями. Легко заметить, что многие психологические и педагогические исследования с чисто математической стороны сводимы именно к данному кругу вопросов [1].

Основным методом непараметрического анализа данных считается кросстабуляция. Этот способ обработки данных является одним из самых простых и потому часто используемых. Если вариационный ряд характеризует одну переменную, то построение таблиц сопряженности признаков — кросстабуляция (cross-tabulation) — помогает увидеть одновременно значения двух и более переменных.

Кросстабуляция (перекрестная классификация) — это процесс объединения двух (или нескольких) таблиц частот в одну так, чтобы каждая ячейка в построенной таблице представлялась единственной комбинацией значений кросстабулированных переменных. Таким образом, кросстабуляция позволяет совместить частоты появления наблюдений на разных уровнях рассматриваемых факторов. Исследуя данные частоты, можно определить зависимости между переменными. Обычно табулируются категориальные переменные или переменные с небольшим числом значений.

Простейшая форма кросстабуляции — таблица сопряженности 2×2 , в которой значения двух переменных пересечены (сопряжены) на разных уровнях



и каждая переменная принимает только два значения.

Таблицы сопряженности — это инструмент, позволяющий проводить анализ связей между двумя и более переменными. Категории одной переменной помещают в таблицу так, чтобы они соответствовали категориям другой переменной. Распределение частот одной переменной подразделяется на группы в зависимости от категорий других переменных. Обычно таблица совместного распределения частот для двух категориальных переменных строится так, что строки соответствуют значениям одной, а столбцы — другой переменной:

	B_1	B_2	Всего
A_1	f_{11}	f_{12}	f_{10}
A_2	f_{21}	f_{22}	f_{20}
Всего	f_{01}	f_{02}	f_{00}

Здесь f_{11} — число элементов выборки, обладающих признаками A и B одновременно; f_{12} — число элементов выборки, обладающих признаком A , но не обладающих признаком B ; f_{21} — число элементов выборки, обладающих признаком B , но не обладающих признаком A ; f_{22} — число элементов выборки, не обладающих ни одним из признаков [2].

Построение таблиц сопряженности дает ответы на многие практические вопросы в экономике, и в частности в маркетинге, в массовых обследованиях и социологии, медицине и биологии, политологии и контроле качества и, конечно же, в педагогике и образовательном процессе [1; 5].

В области педагогики кросстабуляция играет большую роль, так как позволяет выявлять зависимости между качественными признаками, которые преобладают над количественными. В образовании в равных долях важен как сам процесс обучения, так и его результат, который выражается отметкой, полученной школьником или студентом. Так как на процесс обучения влияют и преподаватель, и обучаемые, то результат может зависеть от достаточно большого количества факторов.

Результат обучения обычно представляется как переменная, измеренная в ранговой шкале или шкале наименований. В том случае, если результат обучения — дифференцированная оценка, ее значениями будут категории, для которых справедливо отношение порядка. Например, известно, что отметка «три» хуже отметки «четыре». Данная система оценивания обычно используется на уроке, семинаре и экзамене. Достаточно часто можно встретить переменную «результат обучения», значениями которой являются объекты, разделенные на классы без отношения порядка и принимающие только два значения — «зачет»/«незачет». В этом случае переменная «результат обучения» является дихотомической.

Дихотомия (от греч. разделять или рассекать на две части) — это переменная, принимающая два значения — 0 или 1, а в текстовом виде — «нет» или «да». При работе с такими переменными, как «пол» (мужской/женский), «статус обучающегося» (школьник/студент, обучение на бюджетной основе или на коммерческой, наличие/отсутствие задолженностей), дихотомия прослеживается явно, так как переменные имеют дискретную альтернативную природу [3].

Факторы, от которых зависит значение переменной «результат обучения», условно можно разделить на индивидуальные, зависящие от самого учащегося, и общественные, которые складываются под влиянием окружения. К индивидуальным относятся пол, возраст и возрастные особенности личности, качества обучающегося, заинтересованность в учебном процессе; к общественным — атмосфера в коллективе (классе, группе), наличие друзей среди одноклассников, отношения «преподаватель — обучаемый», методика преподавания, участие семьи в учебном процессе, престижность конкретного учебного заведения.

Все вышеперечисленные факторы можно табулировать с переменной «результат обучения», а некоторые из них и между собой.

Рассмотрим на конкретном примере, как с помощью кросстабуляции можно определить зависимость уровня успеваемости учащихся от выбранной методики преподавания. Для этого следует произвести выборку среди учащихся, а затем вычислить количество обучающихся, обладающих различными значениями сочетаний факторов. Пусть переменная «результат обучения» имеет четыре значения: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично», а переменная «методика преподавания» — две категории, условно названные «Методика 1», «Методика 2». Построим таблицу сопряженности переменных:

Результат обучения	Методика преподавания		Всего
	методика 1	методика 2	
Неудовлетворительно	f_{11}	f_{12}	f_{10}
Удовлетворительно	f_{21}	f_{22}	f_{20}
Хорошо	f_{31}	f_{32}	f_{30}
Отлично	f_{41}	f_{42}	f_{40}
Всего	f_{01}	f_{02}	f_{00}

На основании данной таблицы можно сделать выводы:

1) о зависимости/независимости этих переменных, т. е. действительно ли различные методики преподавания приводят к различным результатам обучения;

2) если данная связь подтверждается, то какая из методик приводит к более высокому уровню успеваемости.

Несмотря на кажущуюся простоту идеи, техника работы с таблицами сопряженности, развивавшаяся в течение многих лет, стала чрезвычайно изощренной. В целом по внешнему виду таблиц частот можно выдвинуть начальную гипотезу о зависимости или независимости переменных.

В дальнейшем, чтобы получить достоверные выводы о наличии и силе связи, следует воспользоваться одним из критериев проверки связи между качественными переменными в таблице сопряженности. Таковыми критериями являются G-критерий Вульфа, Хи-квадрат, точный критерий Фишера и др.

Современные методы математической статистики призваны с максимальной тщательностью и достоверностью обрабатывать результаты различного рода исследований, в том числе педагогических. Чтобы наиболее эффективно и с минимальными затратами выявлять зависимость между переменными в области педагогики и в образовательном процессе, необходимо использовать методы непараметрической статистики, и в частности кросстабуляцию, так как они имеют ряд неоспоримых преимуществ и служат универсальными средствами для анализа и оценки тесноты связи между переменными различного рода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анализ нечисловой информации в социологических исследованиях / под ред. В. Г. Андреевкова [и др.]. — Москва : Наука, 1985. — 222 с.
2. Аптон, Г. Анализ таблиц сопряженности / Г. Аптон. — Москва : Финансы и статистика, 1982. — 145 с.
3. Бакаева, О. А. Предварительная обработка статистических данных / О. А. Бакаева // XXXVIII Огаревские чтения : материалы научной конференции : в 3 ч. — Саранск, 2010. — Ч. 2. — С. 303—306.
4. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. — Москва : Педагогика, 1977. — 136 с.
5. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. — Москва : МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.

Поступила 14.11.11.



УДК 343.848.2/.5

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ***М. С. Рыбак (Саратовская государственная юридическая академия),**А. Хаитжанов (Пензенский государственный университет)*

Проводится анализ процесса ресоциализации лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Особое внимание обращается на воспитательную работу с осужденными, допустившими особо опасный рецидив преступлений.

Ключевые слова: ресоциализация осужденных; исправительное учреждение; воспитательная работа; исполнение наказания.

Проблемы, связанные с преступностью и преступлениями, а также с причинами и условиями, способствующими порождению этих явлений, волнуют мир со времен Каина и Авеля. На сегодняшний день в России наиболее остро стоят вопросы о жизни осужденного в исправительном учреждении и в обществе. Замалчивание этих вопросов, которое существовало долгие годы, в настоящее время уже мало кого устраивает. Однако для изменения создавшегося положения кардинальных и решительных мер принимается явно недостаточно. Лица, отбывшие наказание в местах лишения свободы, тем более на особом режиме, воспринимаются обществом как изгои, что выражается в трудностях с поиском работы и созданием семьи, в негативном отношении как со стороны представителей государственных и негосударственных органов, так и со стороны граждан.

Основную группу лиц, нуждающихся в помощи, образуют освободившиеся из исправительных учреждений по отбытии срока наказания. Такая помощь необходима прежде всего в интересах самого же общества, чтобы эти люди не стали преступниками вновь.

Проблемы ресоциализации осужденных к лишению свободы и лиц, освобожденных от наказания, рассматривались в работах В. М. Анисимова, Ю. А. Алферова, Ю. И. Бытко и др. По общему признанию исследователей, ресоциализация включает в себя исправление, т. е. подготовку осужденного к освобождению,

и социальную адаптацию его в обществе.

Следует согласиться с М. И. Еникеевым и О. Л. Кочетковым в том, что ресоциализирующая деятельность исправительных учреждений направлена на решение двух основных задач: 1) исполнения уголовного наказания и ресоциализации личности осужденного; 2) формирования у него качеств, необходимых для адаптированного поведения в обществе [5, с. 375]. Эти авторы справедливо обращают внимание на то, что основная особенность исправительной деятельности органов, исполняющих уголовное наказание, связана с трудновоспитуемостью осужденных, что сам факт помещения индивида в исправительное учреждение свидетельствует о наличии у него личностных аномалий. Для успешной работы по ресоциализации осужденных сотрудники исправительных учреждений должны знать личностные особенности каждого из них. Это — сложная и трудоемкая задача, решение которой требует специальных психологических познаний, ориентации в структуре личности, динамике ее поведения, в релевантных (значимых) для нее средствах воздействия.

Исправительное учреждение должно, с одной стороны, моделировать жизнь нормального общества, а с другой — исполнять наказание, устанавливать принудительный порядок его отбывания, т. е. режим (ст. 9. УИК РФ), определяющий не только рамки поведения осужденных,

© Рыбак М. С., Хаитжанов А., 2012

но и границы проведения с ними исправительного воздействия. Соединение этих двух моментов является важнейшей социальной проблемой настоящего времени. Чрезвычайно важно, чтобы в данных условиях не была принижена личность осужденного и чтобы к нему относились как к человеку, а не как к чуждому элементу общества. Как отмечал Г. В. Ф. Гегель, «наказание, карающее преступника... есть вместе с тем его в себе сущая воля, наличное бытие его свободы, его право, — но есть также право, положенное в самом преступнике, т. е. в его наличной сущей воле, в его поступке. Ибо в его поступке разумного существа заключено, что он нечто всеобщее, что им устанавливается закон, который преступник в этом поступке признал для себя, под который он, следовательно, может быть подведен как под свое право» [3, с. 147—148].

Таким образом, процесс ресоциализации не должен формировать у осужденного отрицательные качества, негативно действовать на его психику. В конечном счете человек должен быть открытым и способным формировать положительные качества личности, что является необходимым условием достижения стоящих перед наказанием задач и осуществления процесса ресоциализации осужденного, а затем и его социальной адаптации.

В научной литературе вопрос о стадиях ресоциализации остается дискуссионным. Большинство исследователей, в том числе М. Г. Детков, Н. А. Стручков, И. В. Шмаров и др., утверждают, что ресоциализация проходит два этапа: пенитенциарный, т. е. этап подготовки осужденного к освобождению, и постпенитенциарный — социальной адаптации после отбытия срока наказания. Соглашаясь с этим мнением, добавим, что выделенные этапы неоднородны и могут быть разделены на ряд стадий.

На наш взгляд, начинать исправительный и воспитательный процесс надо с изучения личности осужденного и отнесения его к одной из классификационных групп. По справедливому мнению Н. А. Стручкова, «чтобы действительно

индивидуализировать исполнение наказания, нужно „поближе“ подойти к каждому осужденному и в то же время остаться в разумных рамках общей требовательности... Нужно поделить осужденных на определенные группы и категории» [6, с. 176—177].

Исходя из вышесказанного, первой стадией ресоциализации на пенитенциарном этапе следует считать отнесение осужденного к положительной, отрицательной либо нейтральной социальной группе. Как показывает практика, абсолютное большинство осужденных (85—90 %), содержащихся в исправительном учреждении, образуют неофициальные группы в количестве от 2 до 10 и более человек. Сотрудники исправительных учреждений должны стимулировать положительные внутригрупповые и межгрупповые контакты, что создает благоприятные условия для формирования коллектива осужденных и микроклимата в нем. В первую очередь это достигается в группах осужденных, которые имеют небольшие сроки наказания — один или два года лишения свободы, легко поддаются воздействию и не имеют устойчивой связи с общественно опасными социальными группами, состоящими из криминальных авторитетов. Точное определение принадлежности осужденного к соответствующей микросреде (положительной, отрицательной или нейтральной) облегчает дальнейшую ресоциализацию и подготовку осужденного к освобождению.

Второй стадией ресоциализации мы считаем прохождение осужденными всех трех ступеней исправления, сопровождающихся аттестацией администрации учреждения: участие в общественной жизни бригады, отряда, исправительного учреждения и в общественно полезном труде; повышение своего профессионально-технического и общеобразовательного уровня; оказание материальной помощи семье либо родственникам, престарелым родителям, несовершеннолетним детям и т. д.

Воспитательная работа, проводимая на высоком профессиональном уровне и в комплексе, является третьей стадией ресоциализации осужденного.



В последнее десятилетие ошибочная тенденция к свертыванию воспитательной работы в местах лишения свободы и увеличению мер режимного характера отрицательно отразилась на состоянии преступности в нашей стране. Мы полагаем, что воспитательная работа — это не просто стадия ресоциализации осужденных, а средство достижения их исправления, представляющее собой сложный комплекс мероприятий трудового, правового, эстетического, физического, педагогического и образовательного характера. В подтверждение этой мысли ст. 9 УИК РФ воспитательную работу относит к числу средств исправления осужденных. Воспитательная работа в исправительных учреждениях, особенно с положительной социальной группой, должна быть направлена на ликвидацию отрицательных взглядов и отношения личности к лишению свободы; на формирование у осужденного социально полезных взглядов и представлений. Проводимая воспитательная работа должна отвечать требованиям обоснованности, внутренней логичности и последовательности.

В качестве положительного примера может быть рассмотрен опыт, накопленный в Республике Мордовия. Начальником УФСИН по РМ издан приказ об организации «Школы подготовки осужденных к освобождению». На основании данного приказа разработано и утверждено соответствующее положение. Такая школа организована в ФБУ ИК-1 особого режима, куда осужденные с большим желанием приходят два раз в месяц. В этой же колонии организована церковная воскресная школа, где в настоящее время обучаются 17 осужденных. Воспитательной работой занимаются не только сотрудники исправительного учреждения, но и церковные служители. В данном учреждении большое внимание уделяется общеобразовательному и профессиональному обучению отбывающих наказание. В профессионально-техническом училище они обретают специальности швей-моториста, электрика, сварщика, столяра, кровельщика, кулинару, строителя с получением диплома го-

сударственного образца, т. е. овладевают теми профессиями, которые востребованы сейчас. Ежеквартально вывешивается в отрядах, печатается в собственной малотиражной газете «Дубрава» список вакансий рабочих мест с полным обеспечением социального пакета.

В колонии на высоком уровне поставлена культмассовая и спортивная работа во всех учреждениях. Осужденные создали свой Клуб веселых и находчивых и участвуют в состязаниях с другими исправительными учреждениями. В течение пяти лет среди женщин проводится конкурс «Мисс очарование». Мужская половина имеет возможность помериться силой в спортивных состязаниях, например, в соревнованиях по пятиборью, включающих толкание ядра, подъем гири, подтягивание на турнике, бег на короткие дистанции и прыжки в длину. Участие осужденных в этих и подобных мероприятиях является стимулом исправления и возвращения в общество с другим мировоззрением.

Во всех колониях большое внимание уделяется восстановлению социально полезных связей. Так как сроки наказания на особом режиме большие, что приводит к утрате указанных связей, сотрудники исправительных учреждений принимают непосредственное участие в розыске родных и близких освобождающегося осужденного, помогают завязаться переписке и, если это возможно, организуют их встречу. Работа ведется во взаимодействии с правоохранительными органами, центрами по трудовой занятости населения, социальными службами (пенсионным отделом, отделом по инвалидности), реабилитационными центрами различных регионов и городов Российской Федерации.

Что касается постпенитенциарного этапа, то следует сказать, что на сегодняшний день Министерство юстиции и система исправительных учреждений проводят все доступные мероприятия, которые способствуют ресоциализации осужденных после освобождения из мест лишения свободы. Однако этот процесс часто замораживается и сходит на нет там, где заканчиваются функции ис-

правительственных учреждений. Например, учреждение проводит комплекс мероприятий по подготовке осужденного к освобождению: осуществляет обучение законодательным актам, дает рекомендации по преодолению трудностей, командировывает освободившегося, а в некоторых случаях (если это инвалид I—II группы) сопровождает до места назначения. После этого человек теряется из виду и судьба его становится неизвестной, потому что органам местного самоуправления она неинтересна. Между тем ресоциализация освободившегося из мест заключения осужденного и недопущение рецидива преступления зависят от деятельности всех государственных и негосударственных структур нашего общества.

О необходимости введения в законодательство ресоциализации как цели уголовного наказания говорят многие исследователи. Так, Р. Г. Галикеев и Ю. В. Чакубаш утверждают: «Сегодня речь идет об отказе от исправления как цели уголовного наказания или, вернее, подмене ее так называемым „юридическим исправлением“, под которым понимается несовершенство человеком повторного преступления под страхом перед наказанием... Несомненно, что в демократическом государстве должна и будет преобладать ориентация на реализацию цели социальной реабилитации преступников» [2, с. 133—134]. Подобная цель закреплена в законодательстве ряда зарубежных государств — Франции, ФРГ, Швеции и др.

Следует согласиться с И. И. Евтушенко, которая считает, что «законодательное закрепление ресоциализации осужденного как цели уголовного наказания позволит достигнуть другую его цель — специальное предупреждение преступлений. Наше общество заинтересовано в коренной переделке сознания осужденного, и поэтому законодатель должен не ограничиваться достижением исправления, а требовать закрепления у личности свойств и привычек, которые исключают возможность совершения преступления. Государство, наказывая преступника, должно принять все воз-

можные ресоциализационные меры, чтобы он более не совершал преступлений» [4, с. 52].

При исследовании вопроса о ресоциализации лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, нами было проведено анкетирование среди осужденных и сотрудников администрации учреждения: заместителей начальника по безопасности и оперативной работе, начальников отряда. Ответы тех и других на поставленные вопросы были парадоксально одинаковыми. В них подчеркивалась необходимость приобретения осужденными специальных интересов с учетом индивидуальных интересов. Отмечалось, что до освобождения осужденного должна быть достигнута договоренность с организациями и учреждениями о будущей заработной плате и месте его проживания. В конечном счете все опрошенные констатировали: «Кто первый склонит к себе освобождающегося, кто первый к себе возьмет, к тому он и пойдет. Все зависит от отношения к нему».

Сказанное со всей очевидностью свидетельствует о том, что органам государственной власти, местному самоуправлению необходимо принять неотложные меры по ресоциализации лиц, освободившихся из мест лишения свободы.

Уголовная политика любого государства направлена в первую очередь на снижение уже существующего уровня преступности. Применение для достижения этих целей конкретных средств и методов зависит от экономических и политических возможностей, исторических и культурных ценностей той или иной страны. Важно, что всеми государствами признается необходимость предупреждения совершения новых преступлений лицами, ранее подвергавшимися мерам уголовной ответственности. Для решения сходных проблем по ресоциализации осужденных в России представляется возможным имплементировать опыт зарубежных стран.

Наиболее низкий уровень рецидивной преступности в настоящее время наблюдается в Японии. Этот уникальный факт разные ученые объясняют по-разному:



однородной островной национальной структурой населения и единством языка, недопущением систематического притока представителей других народов в течение длительного времени; присущей японцам специфической логикой отношений (уважительное отношение к старшим, забота о них и младших); эффективностью принятых законодательных актов и деятельности правоохранительных органов.

Уголовная политика Японии направлена на предотвращение преступности и предусматривает меры постпенитенциарного воздействия на преступника. Основным принципом уголовно-исполнительной политики является принцип «экономики репрессии», основанный на понимании того, что суровость и массовость наказаний не могут сдерживать преступность. Концепция исполнения наказания в виде лишения свободы, заложенная в законодательстве, состоит в социализации обращения, т. е. в обеспечении ресоциализации заключенных, включая участие добровольных сотрудников службы защитного надзора. Созданы и реально функционируют органы реабилитационной защиты: центральные и районные комиссии и состоящие при них пункты защитного надзора, задачей которых является оказание помощи бывшим осужденным в ресоциализации [7, с. 126—127].

С точки зрения рассматриваемой проблемы немаловажный интерес представляет реабилитационный опыт работы таких стран, как США и Канада. Здесь уже давно в отношении осужденных используются исправительные программы (так называемое обращение), построенные на положениях современной психологической науки. Основным принцип таких программ заключается в признании того факта, что преступник обладает определенными потенциальными возможностями для развития в нем положительных человеческих качеств, а следовательно, и способности начать новую жизнь законопослушного гражданина [1].

С целью скорейшей ресоциализации и адаптации преступника в обычной среде, а также недопущения рецидивной преступности английская администрация пенитенциарного учреждения за месяц до условно-досрочного освобождения разрешает осужденному в дневное время выходить за пределы учреждения, посещать различные предприятия для трудоустройства и решения социальных вопросов, а также вопроса о квалификации его деятельности после освобождения.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что апробированный и давший положительные результаты опыт зарубежных государств в ресоциализации осужденных может быть использован в Российской Федерации в процессе реформирования уголовного и уголовно-исполнительного права, а также уголовно-исполнительной системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананиан, Л. Л.* Когнитивно-поведенческий тренинг в реабилитации осужденных : опыт федеральной службы Канады (научно-аналитический обзор) / Л. Л. Ананиан // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. — Сер. 4, Государство и право : РЖ. — 1998. — № 2. — С. 192—231.
2. *Галикеев, Р. Г.* Ресоциализация как цель исполнения наказания / Р. Г. Галикеев, Ю. В. Чакубаш // Материалы Межвуз. конф. «Биологическое и социальное в личности преступника и проблемы ее ресоциализации». — Уфа, 1994. — С. 133—134.
3. *Гегель, Г. В. Ф.* Философия права / Г. В. Ф. Гегель. — Москва : Мысль, 1990. — 528 с.
4. *Евтушенко, И. И.* Условно-досрочное освобождение осужденных к лишению свободы и их ресоциализация : монография / И. И. Евтушенко ; Волг ГТУ. — Волгоград, 2005. — 174 с.
5. *Еникеев, М. И.* Общая, социальная и юридическая психология : краткий энциклопедический словарь / М. И. Еникеев, О. Л. Кочетков. — Москва : Юрид. лит., 2002. — 448 с.
6. *Стручков, Н. А.* Советская исправительно-трудовая политика и ее роль в борьбе с преступностью / Н. А. Стручков. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1970. — 271 с.
7. *Уэда, К.* Преступность и криминология в современной Японии : пер. с яп. / К. Уэда ; под общ. ред. и с вступ. ст. Н. Ф. Кузнецовой и В. Н. Еремина. — Москва : Прогресс, 1989. — 256 с.

Поступила 30.09.11.

УДК 371.035.6

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РОДИНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

*Т. В. Козлова (Пензенский государственный педагогический
университет им. В. Г. Белинского)*

Автор обращается к проблеме патриотического воспитания школьников и предлагает критерии оценки патриотической воспитанности учащихся начальных классов в процессе усвоения родиноведческих знаний.

Ключевые слова: критерии; патриотическая воспитанность; патриотическое воспитание; родиноведческие знания; учащиеся начальных классов.

Одна из актуальных проблем современного общества — проблема патриотического воспитания подрастающего поколения.

В. А. Сухомлинский писал: «Познание, постижение человеком своей Родины, становление в нашей душе патриотической сердцевины, патриотическое воспитание в годы детства, отрочества и ранней юности, духовно богатая, деятельная, самоотверженная жизнь патриота — это самые тонкие, самые сложные вещи в том безграничном переплетении идей, поступков, убеждений, мыслей, стремлений, которое называется патриотическим воспитанием» [3].

Понятие «патриотизм» многогранно, но основным его элементом является любовь к Родине, к родному краю, к земле, где родился и вырос человек. Считаем, что главную особенность патриотического воспитания учащихся начальных классов составляет познание малой родины, своего края, которое можно осуществить с помощью содержания предметов гуманитарного цикла и факультативного курса «Родиноведение».

Патриотическое воспитание школьников — задача столь же важная, сколь и сложная. Чтобы целенаправленно осуществлять патриотическое воспитание учащихся начальных классов на основе усвоения родиноведческих знаний, нужно прежде всего определить исходный уровень их знаний о своей малой родине и отношение к ее изучению. С этой целью нами было проведено исследование учащихся 3-х классов средних общеоб-

разовательных школ г. Пензы и Пензенской области. Испытуемым были предложены анкета и опросник. В результате анализа ответов мы получили данные, которые свидетельствуют о необходимости вести целенаправленную и систематическую работу по формированию родиноведческих знаний у учащихся начальных классов, что будет способствовать патриотическому воспитанию школьников.

В ходе исследования для определения уровня патриотической воспитанности учащихся начальных классов использовались следующие критерии: мотивационно-потребностный, когнитивный и поведенческий.

В Философском словаре понятие «критерий» рассматривается как «мерило для оценки чего-либо, средство проверки того или иного утверждения, гипотезы, теоретического построения» [4, с. 221]. В Новом энциклопедическом словаре под критерием понимается «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки» [1, с. 654]. Итак, критерий — это средство проверки чего-либо, признак, на основании которого производится оценка. Признак в Словаре русского языка С. И. Ожегова трактуется как «показатель, примета, знак, по которым можно узнать, определить что-нибудь»; показатель же — это «то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь» [2, с. 589].

Мотивационно-потребностный критерий характеризует уровень прояв-



ления интереса школьников к истории родной страны, родного края, традициям своего народа, природе.

Когнитивный критерий включает в себя объем знаний учащихся начальных классов по истории родной страны, родного края, о традициях своего народа, о природе, их полноту, прочность, осознанность, оценочное отношение.

Поведенческий критерий отражает уровень овладения школьниками практическими умениями и навыками (в частности заботиться о близких людях, оказывать помощь окружающим), участие в народных празднествах, деятельность по сохранению природы, по облагораживанию территории школы, родного села, города и т. д.

На основе данных критериев мы выделили три уровня патриотической воспитанности школьников.

Высокий уровень патриотической воспитанности учащихся начальных классов характеризуется следующими показателями:

1) устойчивым интересом к истории Родины, родного края, традициям народов малой родины; бережным отношением к природе малой родины; потребностью активного сознательного участия в жизни села, города, школы, класса;

2) знанием истории Родины и родного края; традиций и обычаев народов малой родины; проявлением признаков, свойственных высоко нравственной личности; знанием героев, писателей, поэтов малой родины; уважительным отношением к другим народам, их обычаям и культуре; пониманием сути понятий «Родина», «патриот»;

3) наличием коммуникативных умений; уважением к другим народам своего края, их обычаям и культуре, соблюдением норм этикета в семье, в общественных местах; самостоятельным, по собственной инициативе оказанием помощи окружающим; активным и созна-

тельным участием в трудовой деятельности.

Средний уровень характеризуется:

1) неустойчивым интересом к истории Родины, родного края, традициям народов малой родины; проявлением интереса под руководством учителя, слабым проявлением самостоятельной потребности в познании истории Родины и родного края, народной культуры малой родины;

2) желанием изучать историю Родины и родного края; знанием основных традиций и обычаев народов страны и малой родины; владением некоторыми знаниями народной культуры; пониманием сути понятий «Родина», «патриот»;

3) ориентированием в той или иной ситуации; проявлением желания соблюдать нормы этикета в семье, общественных местах, однако только в знакомых ситуациях.

Низкий уровень патриотической воспитанности проявляется:

1) в познавательной инертности, отсутствии интереса к истории Родины, родного края;

2) в поверхностных знаниях истории Родины и родного края, народных традиций, обычаев;

3) в наличии коммуникативного барьера, напряженности в общении, отсутствии стремления участвовать в массовых мероприятиях (благоустройстве территории школы, народных праздниках, играх и т. д.).

С целью проведения качественного анализа уровня патриотической воспитанности детей младшего школьного возраста мы ввели следующие индексы значений: высокий уровень — 21—30; средних — 11—20; низкий — 1—10.

Выявленные в результате эксперимента критерии, показатели и уровни патриотической воспитанности младших школьников представлены в нижеприведенной таблице.

**Критерии, показатели и уровни патриотической воспитанности младших школьников
на основе усвоения родниоведческих знаний**

Критерий	Показатель	Уровень патриотической воспитанности детей		
		высокий	средний	низкий
1	2	3	4	5
Мотивационно-потребностный	В ы р а ж е н - н о с т ь и н т е р е с а	Проявляет ярко выраженный интерес к познанию истории Родины и родного края, к традициям и обычаям своего народа и окружающему миру	Проявляет интерес к познанию истории Родины, родного края, к традициям и обычаям своего народа, малой родины, окружающему миру, но требует постоянного контроля со стороны педагогов и родителей	Проявляет познавательную инертность, отсутствие интереса к истории Родины, родного края, к традициям и обычаям своего народа и окружающему миру
	Проявление потребности	Испытывает постоянную потребность узнавать что-либо новое о родной стране, о родном крае (природе, животном мире), его истории, традициях и обычаях	Испытывает потребность узнавать что-либо новое о родной стране, о родном крае (природе, животном мире), его истории, традициях и обычаях, но требует постоянного контроля со стороны взрослых	Нет потребности узнавать что-либо новое о родной стране, о родном крае (природе, животном мире), его истории, традициях и обычаях; постоянно требуется стимулирование со стороны педагогов и родителей
	Поисковая направленность	Увлекается поисковой деятельностью по изучению родного края, его истории, традиций, обращается к разным культурным источникам, экспериментирует	Поисковой деятельностью занимается под руководством педагогов или родителей, однако эта работа его захватывает	Не проявляет интереса к поисковой деятельности, нет навыка самостоятельного добывания информации
Когнитивный	Полнота	Демонстрирует глубокие и достаточно обширные знания о родном крае, его истории, о традициях и обычаях своего народа	Владеет некоторыми знаниями о родном крае, его истории, традициях и обычаях, старается больше узнать о нем и стране в целом	Имеет поверхностные знания о родном крае, его истории, о традициях и обычаях своего народа
	Прочность	Знания о родном крае, его истории, традициях и обычаях своего народа сохраняет в памяти длительное время	Знания о родном крае, его истории, традициях и обычаях своего народа сохраняет в памяти непродолжительное время; воспроизводит их с помощью взрослых (наводящие вопросы, план рассказа и т. д.)	Знания о родном крае, его истории, культурном наследии сохраняет в памяти недолго и спустя какое-то время не может воспроизвести их даже с помощью наводящих вопросов, по предложенному плану и т. д.



1	2	3	4	5
	О с о з н а н - ность	Знания о родном крае, народной культуре усваивает осознанно, понимает суть понятий «Родина», «патриот», устанавливает связи родного края с родной страной	Понимает суть понятий «Родина», «патриот», но не устанавливает связи родного края с родной страной	Не вникает в суть понятий «Родина», «патриот», не устанавливает связи родного края с родной страной
Поведенческий	Умения и навыки	Имеет сформированные умения и навыки поведения в общественных местах; проявляет на практике усвоенные народные традиции: уважительно относится к старшим, помогает родителям по хозяйству, бережно относится к природе и животному миру края, оказывает посильную помощь людям, нуждающимся в ней; занимается в народном коллективе, знакомится с народными ремеслами и т. д.	Ориентируется в той или иной ситуации, проявляет желание соблюдать нормы этики в семье, общественных местах, но свободно делает это только в знакомых ситуациях	Знает народные традиции, но на практике усвоенные знания не использует
	Проявление активности	Проявляет высокую активность в процессе получения знаний о родной стране, родном крае, задает много вопросов, является инициатором в организации поисковой деятельности, в организации народных игр, праздников и т. д.	Познанием родного края, культурного наследия занимается под руководством и контролем старших. Активность проявляет в знакомой ситуации, в кругу семьи, близких людей	Активность не проявляет
	Самостоятельность	Не требует постоянного контроля со стороны взрослых в поведении и выборе деятельности, во всем проявляет самостоятельность	Самостоятельность проявляет только в знакомых ситуациях, в кругу семьи, близких людей; в незнакомой ситуации испытывает дискомфорт	Требуется постоянного контроля со стороны взрослых в поведении и выборе деятельности

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новый энциклопедический словарь / Л. Е. Махов [и др.]. — Москва : Большая Российская энциклопедия : Рипол Классик, 2005. — 1788 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — 23-е изд., испр. — Москва : Русский язык, 1990. — 917 с.
3. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1975. — 272 с.
4. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. — 3-е изд., стер. — Москва : Политиздат, 1975. — 496 с.

Поступила 15.06.11.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

УДК 37.016678.071

ФУНКЦИЯ ОРИЕНТИРОВАНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ МУЗЫКАНТА

А. В. Поляков (Уральский педагогический университет)

Обращаясь к вопросу развития стилиевой грамотности музыканта, автор анализирует педагогический потенциал функции ориентирования категории стиля. На основе данной функции описываются методы формирования и развития у студентов стилиевого ориентировочного комплекса.

Ключевые слова: музыкальный стиль; стилиевая грамотность; стилиевая функция ориентирования.

В процессе подготовки музыканта, независимо от того, будет ли он исполнителем, педагогом или концертмейстером, большую роль играет воспитание стилиевой грамотности. Стиль, с одной стороны, ставит перед музыкантом определенные интерпретаторские рамки, а с другой — предоставляет возможности, являясь воплощением творческого диалога композитора и исполнителя, ведь «всякая традиция живет благодаря интерпретации» [6, с. 38]. Как остроумно заметил Г. Г. Нейгауз, всегда важно чувствовать баланс между «Я!!! играю Шопена» и «я играю Шопена!!!» [3].

Действительность, в которой живет и творит автор, как в зеркале, отражается в его индивидуальном стиле. Понимание музыкального стиля — один из «ключей» к правильной трактовке текста, зафиксированного в нотах, что, в свою очередь, является первоочередной задачей любого музыканта. Безусловно, всегда были, есть и будут великие исполнители, способные осознать стиль интуитивно, но таких единицы, и это, скорее, исключение из правил. Чем меньше музыкант черпает из своей интуиции и чем больше он может *прочитать*, а не придумать, тем ближе он подбирается к идеалу, к замыслу автора. Без знания «ключей» умение смотреть никогда не перейдет в умение видеть.

Стилиевое пространство характеризуется множественностью и иерархичностью. Индивидуальные стили взаимодействуют в нем не только друг с дру-

гом, но и с другими стилиевыми пластами и рангами, такими как стиль школы, направления, нации, культурного региона, исторической эпохи [см.: 2, с. 36]. Чем мельче стилиевая пласт, тем больше условий, факторов, свойств требуется, чтобы его опознать, и наоборот. Так, национальный стилиевый элемент можно узнать по одной только специфической интонации, эпохальные стили — по нескольким характерным чертам, а стили индивидуальные (например, исполнительский) требуют изучения мельчайших особенностей исполнения (туше, тембр, звукоизвлечение, «исполнительский прием», педализация и т. д.).

Обратимся к функциям стиля, при помощи которых возможно развитие у учащихся навыка стилиевого ориентирования. Е. В. Назайкинский в работе «Стиль и жанр в музыке» выделяет несколько функций стиля: ориентировочную, фиксации и выражения определенного содержания, объединения-разграничения; сюда же целесообразно добавить смысловую (А. С. Доценко) и функцию отражения действительности, которую мы вывели сами. Благодаря своим функциям стиль представляет собой незамеченный инструмент ориентирования в музыкальной культуре.

Из названных функций стиля выделим одну, на наш взгляд, наиболее важную с точки зрения ее педагогического потенциала, — *функцию ориентирования*. Она связана с обеспечением историко-культурной ориентации субъекта,



воспринимающего какое-либо явление культуры. В процессе восприятия объекта наблюдающий учитывает национальные черты, эпоху, школу и место произведения в истории культуры, не только подсознательно связывая с ним то, что ему известно об авторе (если таковой есть) и обстоятельствах создания этого произведения, но и оценивая свою собственную позицию в мире ценностей. Так, согласно Е. В. Назайкинскому, любитель классической музыки, столкнувшись с какой-нибудь легкой популярной композицией, не только сразу распознает в ней стиль эстрады, но и почувствует себя посторонним в этой культуре, находящейся ниже его уровня. Стилиевые признаки позволяют слушателю соотнести музыку с определенной «позицией» в культуре, а через нее — и с определенными идеалами, мировоззрением, содержанием. «Стиль оказывается при этом своего рода знаком социально-исторической ценности содержания, идеи, метода, идеологии...» [2, с. 31].

Как отмечает А. И. Николаева, благодаря становлению исполнительского стиля музыканта осуществляется реализация воспитательного потенциала, заключенного в стилевом подходе, поскольку с помощью модификации исполнительского стиля, формируемого в учебной деятельности, педагог может воздействовать на личность ученика [см.: 4, с. 45].

Существенное значение имеют методы освоения музыкальных стилей. Метод — это способ педагогической работы, система приемов, принципов и правил. Рассматривая методику реализации стилевого подхода, мы учитывали диалектический характер педагогических методов, включающих в себя общепедагогические методы и методы, реализующие задачи музыкальной педагогики.

В соответствии с традиционной системой все методы можно классифицировать по источникам получения знания на словесный, наглядный, практический. Так, педагог-музыкант в процессе занятия совмещает слово с практическим

показом, а также требует ответной реакции ученика.

В. Ф. Харламов распределяет все педагогические действия по пяти группам методов:

1) методы активизации познавательной деятельности учеников путем изложения педагогом учебного материала. В контексте стилевого подхода педагог может рассказать о стиле изучаемого произведения, дать собственное объяснение смысловой стороны выразительных средств, характерных для определенного стиля;

2) методы закрепления изучаемого материала. Здесь используются педагогическая беседа, работа с книгой. Применительно к музыкальной педагогике — это изучение нотного текста, авторских указаний, прослушивание аудиозаписей;

3) методы самостоятельной работы по осмыслению и усвоению нового материала. Ученик самостоятельно решает поставленную педагогом задачу на основе уже полученных знаний. «Это этап начала диалогического взаимодействия двух „личностей“ — музыкального стиля и ученика» [4, с. 254];

4) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков. С помощью этих методов ученик может самостоятельно освоить новое произведение, проецируя знания о стиле и методы работы над его воплощением на другие произведения того же стиля;

5) методы проверки и оценки знаний, умений, навыков. Для этого организуется проведение контрольных мероприятий, таких как тесты, опросы, викторины, самостоятельная работа [см.: 7, с. 23—26].

К конкретным методам, направленным на реализацию стилевого ориентирования в музыкальной культуре, Е. В. Назайкинский относит метод сравнительной стилевой характеристики (основывающийся на анализе и сопоставлении музыкальных произведений с целью выявления стилевых закономерностей), метод слуховой экспертизы (благодаря которому студенты учатся находить сти-

левые отличия на слух), статистические методы (с помощью которых можно составить статистику изучаемых явлений). По нашему мнению, к этому списку целесообразно добавить метод соотнесения историко-стилевого контекста (призванный ввести ученика в контекст изучаемой эпохи с помощью различных источников) и метод самостоятельной работы с произведением (способствующий проверке и закреплению полученных знаний). Все вышеназванные методы помогают разнообразить музыкально-педагогический процесс, способствуют развитию у учеников ориентирования в музыкальной культуре, формируют у них навыки соотнесения стиля с музыкальным языком, произведением, творчеством. Рассмотрим данные методы подробнее.

Метод сравнительной стилевой характеристики может осуществляться по принципу контрастных сопоставлений или сопоставлений по сходству — в зависимости от задач педагогического процесса [см.: 3, с. 73]. Например, можно сопоставить ярко контрастные произведения К. Дебюсси и С. С. Прокофьева, Р. Шумана и М. Л. Слонимского, Р. К. Щедрина и Б. Бартока или же искать общее в произведениях В. Моцарта и И. Гайдна, Ф. Шопена и Ф. Листа и т. д. Учитывая условия и цели урока, педагог акцентирует внимание на сходстве или различии черт рассматриваемых композиторских стилей, выявляя закономерности музыкального языка, формообразования, гармонических оборотов, фактуры и т. д. В границах этого метода можно познакомить ученика с новым для него музыкальным стилем, анализируя вместе с ним стилевую систему, выявляя ее генезис и определяя ее специфику. Метод целесообразно использовать на практике, включая характерные пьесы в программу учеников.

Данный метод дает неограниченные возможности, множество вариантов сравнения в соответствии с целями педагогического процесса. Так, Л. А. Мазель в книге «Проблемы классической гармонии» провел интересное сравнение стилей, обнаруживающих себя в сфере

гармонии, сопоставив музыку Р. Вагнера и М. П. Мусоргского [см.: 1, с. 455—468]. С помощью этого метода можем сравнивать как стили одинаковых рангов (один композиторский стиль с другим), так и разные стилевые пласты (индивидуальные композиторские стили со стилем определенной школы; национальные, эпохальные стили с композиторскими и т. д.). Интересные результаты получаются при сравнении исполнения одного и того же произведения разными интерпретаторами. У разных музыкантов произведение прозвучит по-разному, так как каждый обладает своим исполнительским стилем. В то же время в звучании будет много общего, поскольку исполнительский стиль не должен преобладать над композиторским, ведь очень важно, чтобы исполнитель, внося в музыку что-то свое, не уносил из нее много авторского [2].

Как уже говорилось, разные стилевые пласты обнаруживаются гораздо проще, чем стили одних рангов, что дает педагогу возможность выстроить учебный план с учетом индивидуальных особенностей ученика.

С помощью **метода слуховой экспертизы** можно провести эксперимент с распознаванием стилей нескольких музыкальных произведений. Е. В. Назайкинский отмечает, что данный метод дает большие возможности, когда в распоряжении педагога-музыканта оказывается группа учащихся, хотя, по нашему мнению, он вполне применим и на индивидуальных занятиях. «Стилевая экспертиза может дать очень много для понимания стилевой иерархии музыкальных произведений, для выявления стилевого чутья начинающих музыкантов, для его развития в ходе учебного процесса» [2, с. 74].

Метод слуховой экспертизы ученым описан только в одной модификации, однако мы считаем, что его можно применять в нескольких вариантах. Вариант, описанный Е. В. Назайкинским, условно обозначим как блиц-тест, наш дополнительный вариант назовем долговременной экспертизой.



Блиц-тест стилевой экспертизы предназначен для получения сиюминутных данных. Для его осуществления необходимо подобрать несколько музыкальных отрывков небольшой протяженности. В этих фрагментах могут быть отмечены те стилевые черты, которые относятся к какому-либо одному уровню стилевой иерархии — к исторической эпохе, стране, в которой творил композитор, к жанру. Основная задача ученика, выступающего в роли эксперта, — не угадывать произведения, а дать каждому из образцов стилевую характеристику, например: «Это похоже на Вагнера», «Напоминает романтиков», «Возможно, это Рахманинов» и т. д. Кроме того, каждый ответ должен быть подкреплён соответствующим аргументом (услышанный «тристан-аккорд», жанровый компонент произведения, колокольность в фактуре). Современные технические средства, такие как iPod и mp3 плееры, позволяют провести подобный эксперимент в условиях класса.

Чтобы блиц-тест не превратился в обычную музыкальную викторину с угадыванием произведений и композиторов, необходимо подобрать менее известные музыкальные примеры или использовать музыкальный образец, избегая начальную ключевую тему, ведь экспозиционный материал обычно «на слуху» [см.: 2, с. 232].

Долговременная стилевая экспертиза предназначена для анализа результатов, выявленных в процессе занятий, ведь для того чтобы сопоставить в блиц-тесте «колокольность и творчество Рахманинова», ученик уже должен иметь эти понятия в своем «багаже». Разноплановая программа позволяет ученику выявлять и анализировать характерные для тех или иных стилей особенности, черты, свойства. Произведения должны охватывать достаточно большой стилевой диапазон, и в них в полной мере должны выявляться разные уровни стилей — национальный, исторический, композиторский.

Данный метод помогает развить у учеников навыки стилового восприятия,

ориентирования в музыкальной культуре и истории. Оба его варианта отлично работают в паре, взаимодополняя друг друга.

Статистические методы. «Простейшие статистические операции могут быть направлены на выявление стилевых отличий в использовании каких-либо средств, таких, например, как предпочтение той или иной тональности в качестве главной (титульной) в произведении, определенной ладовой ступени для начала (либо же окончания) мелодии» [2, с. 75].

Согласно Е. В. Назайкинскому, одной из важных функций экспозиции в музыкальном произведении служит первоначальный показ основного тематического материала, который составляет обычно наиболее характерную, оригинальную сторону произведения, в то время как ладовое наклонение и гармония не нуждаются в экспонировании, являясь средоточием общепринятых норм. «Вряд ли кого-либо из музыкантов может удивить то, что все девятнадцать фортепианных сонат Моцарта начинаются с тоники на опорной метрической доле. Это почти всегда тоническое трезвучие или звук I ступени, нередко удвоенный в октаву» [2, с. 75]. Тоника в основном виде также преобладает в экспозициях сонат И. Гайдна и Л. В. Бетховена, что дает нам право сделать некие обобщения касательно венской классической школы: при использовании тоники ее представители предпочитают III и V ступени тонического трезвучия.

С помощью такой экспертизы можно проанализировать произведения любых направлений, школ, композиторов и попытаться выявить в отобранном материале закономерности в ладе, гармонии, мелодике, фактуре, форме и т. д. В зависимости от поставленных педагогом задач анализу подвергается все творчество конкретного композитора либо отдельные его разделы: симфоническое, фортепианное, вокальное и т. д. Расширяя и углубляя анализ, можно добавлять в уже готовую систему все новых представителей, охватив статистикой целую школу.

Ниже приводится таблица, в которой рассматривается частота использования

титულიй тоналности в симфониях В. Моцарта.

↑	9	0	14	4	0	6	0	6	0	3	6	0
	C	Des	D	Es	E	F	Ges	G	As	A	B	H
↓	c	cis	d	es/dis	e	f	fis	g	gis	a	b	h
	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0

В таблице в порядке хроматического возрастания перечислены все 24 существующие тоналности (с прописной буквы — мажорные, со строчной — минорные), цифрами отмечена частота их использования (в границах выбранного анализируемого материала).

Таблица четко отражает тоналности, которым композитор отдает предпочтение в симфоническом творчестве.

С помощью **метода соотнесения историко-стилевого контекста** музыкант приобретает базовый информативный уровень относительно изучаемого явления, будь то целая эпоха, стиль одного композитора или отдельно взятое произведение. Этот метод основывается на обращении к литературе, освещающей конкретную эпоху, особенности какого-либо направления в искусстве, деятельность отдельного композитора, историю создания конкретного произведения. Из полученной информации ученик должен извлечь знания, которые помогут ему правильно интерпретировать авторский текст, учитывая доступные на тот момент средства музыкальной выразительности и музыкального языка.

На начальном этапе педагог вводит ученика в смысловой контекст эпохи, представляя ему собственное понимание стиля, рассказывает о времени его возникновения, характеризует культуру, в которой данный стиль зародился, рассказывает о личности композитора, его судьбе. Когда произведения для программы выбраны, педагог может посоветовать, к какой литературе обратиться, чтобы почерпнуть нужные сведения об эпохе, национальных особенностях, композиторской школе и т. д. Ознакомление с особенностями национальной и композиторской школы, с творческим

наследием великих современников композитора, повлиявших на формирование его стиля, дает возможность ученику продвигаться от крупных пластов анализируемого материала к более локальным, выявляя черты отдельных исторических периодов и соотнося их со стилевыми особенностями той или иной эпохи.

Метод самостоятельной работы с произведением предназначен для лучшего усвоения и закрепления полученных учеником знаний. Основная задача самостоятельной работы с музыкальным произведением — наиболее полно раскрыть авторский замысел, применяя уже усвоенные знания к другим произведениям, сходным по стилю. В задачу педагога входит создание психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления ученика, в программу которого следует включить произведение для самостоятельного разучивания. Произведение подбирается с тем расчетом, чтобы исполнитель уже был знаком с данным стилевым направлением и в процессе занятий смог самостоятельно использовать полученные знания. Такую форму работы целесообразно проводить раз в семестр. С ее помощью учитель может наблюдать, как ученик применяет на практике пройденный материал.

Неограниченные возможности для слуховой экспертизы, сравнительной стилистической характеристики, статистических методов, метода соотнесения историко-стилевого контекста открываются, если сравнивать друг с другом более контрастные музыкальные явления, например стили разных пластов и рангов. Вышеописанные методы гармонично влияют в учебный процесс и способствуют его насыщению и эффективности.



Что касается общих педагогических методов, то в процессе подготовки музыканта они выполняют функции и обучения, и воспитания, и развития. Так, рассказ, беседа, работа с книгой (нотами), показ, иллюстрация, упражнение и практические методы обладают одновременно обучающим, воспитывающим, развивающим и побуждающим потенциалом [см.: 5, с. 481]. При этом наибольший развивающий эффект дают методы, стимулирующие творческую активность ученика, его мышление. Как утверждает А. И. Николаева, «развивающее действие оказывают методы, стимулирующие развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер личности ученика» [4, с. 259], т. е. метод создания проблемных ситуаций, частично-поисковый и исследовательский.

Таким образом, разучивая произведения отечественных и зарубежных композиторов, ученики знакомятся со всем многообразием стилей, а главное, учатся определять характерные черты

и стилевые особенности, присущие тем или иным эпохам, школам, композиторам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазель, Л. А. Проблемы классической гармонии / Л. А. Мазель. — Москва : Музыка, 1972. — 615 с.
2. Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке : учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Назайкинский. — Москва : ВЛАДОС, 2003. — 248 с.
3. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — Москва : Музыка, 1982. — 298 с.
4. Николаева, А. И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. И. Николаева ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. — Москва, 2005. — 455 с.
5. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов вузов. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. — Москва : ВЛАДОС, 2002. — 574 с.
6. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике / П. Рикёр ; пер. с фр. И. С. Вдовина. — Москва : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 1995. — 415 с.
7. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебное пособие для студентов вузов / И. Ф. Харламов. — Москва : Юристъ, 1997. — 512 с.

Поступила 25.04.11.

УДК 75.046

ИКОНА И КАРТИНА: К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБРАЗНОГО СТРОЯ

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

В связи с возрастающим интересом общества к проблемам православного образования и воспитания проводится разграничение между содержанием и формами выражения иконописного образа и живописного произведения.

Ключевые слова: содержание иконы; содержание картины; формы выражения иконы; формы выражения картины; условность изображения; средства художественной выразительности.

Одну из ярких черт современной социокультурной ситуации составляет феномен, получивший название «религиозное возрождение». Он затрагивает целый комплекс проблем, к числу которых, несомненно, относятся также проблемы образования и воспитания. Изменения отношения общества к области православного образования и воспитания, в

свою очередь, требуют знания специфики церковного искусства.

В контексте вышесказанного актуальным представляется изучение вопроса о содержании иконы и формах его выражения, и в частности в сравнении с образом живописного произведения.

Иконописный образ, являясь важнейшим понятием церковного искусства,

© Климкина Т. В., 2012

существенно отличается от художественного образа светского искусства, образа картины. Эти отличия касаются как смыслового наполнения, так и средств художественной выразительности.

Существеннейшее смысловое различие между картиной и иконой заключается в том, что картина — это субъективное выражение личности художника, т. е. она индивидуалистична, а икона — изобразительно выраженная молитва. «...Молитва — обряд. Религиозный же обряд — наиндивидуален, сверхличен... Всякий обряд не только традиционен, каноничен, но и освящен Церковью» [4, с. 77]. Картина может быть как светского, так и религиозного содержания, икона всегда религиозна и церковна. Художественное произведение связано с именем автора, икона же безымянна. Иконописцы не подписывали свои работы, так как икона воспринималась «не как творение или собственность человека, а как действие благодати» [3, с. 7].

Различие между картиной и иконой просматривается и в различном понимании образа светской живописью и иконописью. Если в первом случае образ есть результат встречи зрителя с автором, т. е. некое «третье, которое возникает как творческий акт» [4, с. 77] между зрителем и художественным произведением автора, то во втором — это «образ, восходящий к Первообразу» [4, с. 77]. Понятие живописного образа находится внутри границ, созданных, с одной стороны, восприятием зрителя, а с другой — живописным произведением автора. Икона же «...не арена встречи двух субъектов: зрителя и автора, а лестница восхождения к Первообразному» [4, с. 78].

Специфика смыслового содержания иконы потребовала выработки художественного языка, тяготеющего к условности. В отличие от живописи, где есть понятие портрета, в иконописи это понятие отсутствует: лицо в иконе заменяется понятием лика. «Икона не портрет, а присутствие святого в его условно-символическом и в то же время реальном изображении» [2, с. 6].

Условность иконного изображения достигается благодаря специфической трактовке средств художественной выразительности: пространства, времени, цвета и света, что будет показано ниже.

Существеннейшее различие между живописным произведением и иконой заключается в способах передачи ими пространства. В живописном произведении оно, как правило, построено по принципу прямой перспективы, а в иконе передается средствами обратной или сферической перспективы. Прямая перспектива выражает субъективный взгляд на мир. В таком случае пространство относительно и характеризуется внешним, поверхностным, созерцанием вещей. Значение изображения в обратной перспективе состоит в его реалистичности и характеризуется мгновенным постижением вещей, свойственным Адаму до грехопадения. Таким «умным» видением, способностью проникать в истинную сущность вещей, по мнению святых отцов, обладал первозданный человек.

В картине наше внимание привлекают изображения первого плана. Обратная перспектива на иконе часто является «приемом подчеркивания»: за гранью предметов, изображенных в перспективе, скрывается значение образов, находящихся за гранью понимания.

С точки зрения временной характеристики в прямой перспективе, по законам которой построено пространство картины, точка схода линий означает конечность тварного мира. В обратной перспективе это есть образ Священной истории, направленной на ожидание апокалиптических событий, являющихся и близкими, превосходящими своей значительностью другие события, и далекими, последними во временной перспективе, наиболее удаленными от человека.

Различие картины и иконы заключается и в понимании категории времени. В картине движение существует в понимании времени как философской категории, сформировавшейся в Средние века в Западной Европе. В иконе кажущаяся неподвижность есть движение не во времени, а в Вечности. «В иконе фигуры



неподвижны, они как бы застыли. Но это не холод смерти; здесь подчеркивается внутренняя жизнь, внутренняя динамика. Святые находятся в стремительном духовном полете, в вечном движении к Божееству, где нет места вычурным позам, суетливости и внешней экспрессии», — пишет архимандрит Рафаил (Карелин) [2, с. 8]. В картине время передается через изображение движения человеческого тела, а также изменение его внешности, обусловленное сменой настроения или процессами взросления, старения и т. д. В иконописном образе это происходит при помощи композиционных формул и символики цвета, соотносимой с символикой цвета православного богослужения.

Живописное произведение и икона различаются и отношением к цвету, «символу-цвету» [2, с. 21]. В картине цвет является средством колористического построения картины. Архимандрит Рафаил (Карелин) отмечает: «В картине цвет принадлежит предмету или событию. Он является средством выражения духовного состояния или объемной видимости предмета. В картине цвет — атрибут объекта. Краски иконы имеют иное значение... они символичны» [2, с. 19].

Особое значение в иконе придается золоту, которое «своим блеском и таинственным мерцанием из плоскости как бы обращается в бесконечность» [3, с. 169]. Согласно Василию Великому, красота золота проста и единообразна, сродни красоте света [1, с. 46, 49].

Различие живописного произведения и иконы заключается и в отношении к свету. В живописи он является активным элементом формы и одновременно средством художественного воздействия на зрителя. В иконе свет и цвет неразрывно

связаны между собой. Икона как бы пишется светом, поэтому процесс ее написания часто называют светописью. В картине чаще всего наблюдается присутствие внешнего источника освещения. Икона характеризуется отсутствием внешнего источника света. Свет в ней представлен через золотой фон, через светоносность ликов и фигур, через нимбы. В картине нередко можно видеть светотень. Ее значение Б. Р. Виппер определяет так: «Свет и тень прежде всего привлекают внимание живописца как средство конструировать форму и определить положение предмета в пространстве» [3, с. 173]. Икона не знает светотени, она изображает мир абсолютного света.

Таким образом, различие между живописным произведением и иконой характеризуется различием смыслового содержания картины и иконы, предопределяющим использование средств художественной выразительности художественного произведения и иконописного образа, таких как пространство, время, цвет и свет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аверинцев, С. С.* Золото в системе символов ранневизантийской культуры / С. С. Аверинцев // Византия. Южные славяне и Древняя Русь. Западная Европа. — Москва, 1973. — С. 43—51.
2. *Архимандрит Рафаил (Карелин).* О языке православной иконы / Архимандрит Рафаил. — Санкт-Петербург : Сатисъ, 1997. — 68 с.
3. *Виппер, Б. Р.* Введение в историческое изучение искусства / Б. Р. Виппер — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Изобраз. искусство, 1985. — 288 с.
4. *Тарабукин, Н. М.* Смысл иконы / Н. М. Тарабукин. — Москва : Изд-во Православного Братства Святителя Филарета Московского, 2001. — 224 с.

Поступила 15.12.11.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146:378.4

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

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

Автором предлагаются содержательные критерии оценки качества профессионального образования будущего специалиста в университете.

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки; профессиональное мышление; мотивация; цель; задача; планирование; прогнозирование; контроль; оценка; коррекция.

Принцип гуманитаризации образования предполагает прежде всего направленность на профессионально-личностное развитие специалиста. В качестве альтернативы информационной модели обучения может выступать личностно-деятельностная концепция подготовки специалиста. Данная концепция позволяет рассматривать профессиональное обучение как формирование уникальной индивидуально-творческой личности специалиста и строить обучение в соответствии не только с логикой предмета преподаваемой науки, но и с логикой развития личности. Включение личностного аспекта в процесс профессиональной подготовки наполняет новым содержанием понятие целостности дидактического процесса, обеспечивая субъективную позицию будущего профессионала через введение личностного опыта во все виды деятельности.

Как содержание, так и технология образования должны быть ориентированы на подготовку высококомпетентного, конкурентоспособного специалиста.

В связи с этим новое содержание обучения нужно строить таким образом, чтобы оно было пластичным и вариативным, учитывало потребности личности студента и производства. Обучение должно быть ориентировано на поиск студентами методов решения профессиональных задач. Контроль и оценку профессиональной подготовки следует осуществлять с помощью заданий, в основе которых лежат реальные производственные задачи и ситуации. Разработка содержательных критериев оценки каче-

ства профессиональной подготовки будущих специалистов в университете и стала целью нашего исследования. В психологии категория деятельности, деятельностный подход являются тем основанием, благодаря которому возможен непосредственный переход к технологии развивающего профессионального обучения. Любую профессиональную деятельность можно описать с точки зрения ее составляющих. Логико-психологический анализ позволяет выделить ряд ее компонентов: потребностно-мотивационный, целевой, задачный, планирующе-прогностический, исполнительно-коррекционный, контрольно-оценочный — и разработать соответствующие критерии оценки качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

Исследование потребностно-мотивационного компонента выявляет те побудительные и смыслообразующие механизмы, которые стимулируют мыслительные действия профессионала.

Эффективность любой профессиональной деятельности прямо зависит от системы мотивированности специалиста. Сильная и устойчивая мотивация способна компенсировать многие слабые стороны и недостатки работника. Слабая же мотивация практически невосполнима и не может быть компенсирована чем-либо. Именно поэтому столь важно целенаправленно развивать у студентов данный компонент профессионального мышления.

В психологии принято различать две мотивированные системы: внешнюю и внутреннюю. Внешняя предполагает



в качестве побудительного источника активности результат деятельности, а точнее вознаграждение за этот результат. Для внутренней мотивации характерны поглощенность процессом деятельности, интерес к самому ее ходу, а не только к результату, т. е. побудительная сила лежит внутри самой деятельности.

В качестве внутренних мотиваторов могут выступать стремления к самодетерминации, новизне, к самоактуализации и др.

В стимулировании деятельности внешняя и внутренняя мотивация должны гармонично сочетаться. Перекос в ту или иную сторону снижает как саму мотивированность, так и качество деятельности. Известно, например, что гипертрофия внутренней мотивации снижает внешнюю мотивацию. В этом случае человек так поглощен самим процессом деятельности, что результаты для него становятся субъективно незначительными, как бы отходят на второй план («работа как самоценность»). Наоборот, если внешнее (чаще всего материальное) вознаграждение неадекватно высоко, то происходит снижение внутренней мотивации, исчезает интерес к самому процессу и содержанию деятельности, даже если изначально он и имелся.

Известный специалист по психологии управления А. В. Карпов описывает различные системы мотивирования, выделяя их по исходному принципу создания [4]. Первый из них заключается в том, что системы должны быть ориентированы не на часть всех потребностей работника (обычно материальных), а на все присущие ему типы и виды потребностей. Второй — в том, что они должны адекватно выявлять и учитывать реальный вклад каждого исполнителя в итоговый результат и обеспечивать стимулирование, пропорциональное этому вкладу.

Выделяются, по крайней мере, три подхода к общей трактовке природы мотивации работника, к пониманию того, на какой основе должна реализовываться функция мотивирования. Каждый из подходов опирается на соответствующую

теорию. Одна из них, назовем ее «теория Х», предложена Д. Мак-Грегором, другая, «теория Y», — О. Шелдоном, третья, «теория Z», — В. Оучи [4].

«Теория Х» базируется на следующих положениях:

- людям свойственно врожденное чувство неприязни к работе; она не выступает для них мотиватором и, если можно, они стараются ее избежать;

- в силу этого людей необходимо принуждать к работе и контролировать их, в том числе держать под угрозой наказания;

- «среднему человеку» присущи стремление избежать ответственности и отсутствие желания, чтобы им руководили;

- люди мотивируются в основном экономическими потребностями и будут делать то, что дает им наибольшую экономическую выгоду;

- люди исходно пассивны, и их нужно стимулировать, заставлять работать.

«Теория Y» основывается на совершенно иных тезисах:

- людям изначально присуща потребность реализовывать умственные и физические усилия для выполнения какой-либо работы; это так же естественно, как отдыхать или играть;

- контроль и угроза — не единственные средства мобилизации усилий, человеку свойственны также и самоконтроль, и саморукводство;

- цели деятельности, а не только вознаграждение мотивируют работу людей;

- для человека характерна потребность в ответственности и инициативе;

- само содержание труда и интерес к нему также выступают мотиваторами деятельности;

- люди в основном мотивируются социальными потребностями и стремятся проявлять свою индивидуальность.

«Теория Z» в значительной мере является развитием «теории Y» с учетом современного (особенно японского) опыта менеджмента. В ней формулируются следующие принципы максимально полного использования мотивационного потенциала работника:

- гарантия занятости и создание обстановки доверительности;
- создание атмосферы корпоративной общности, преданности фирме;
- необходимость постоянного внимания руководства к исполнителям, максимально частые контакты между ними;
- гласность внутрифирменной информации, общность целей и ценностей руководства и рядовых работников;
- создание атмосферы общей ответственности;
- предоставление возможно большей свободы в выборе средств работы; создание «духа доверия» работнику;
- особое внимание к социальным контактам исполнителей по «горизонтали», т. е. к неформальным связям.

Принято считать, что выбор той или иной теории руководителем определяется общим стилем его деятельности. Так, авторитарный (директивный) стиль базируется на «теории Х», демократический — на «теории Y», «партиципативный» (соучаствующий) — на «теории Z».

Другим компонентом профессиональной деятельности и мышления является целепостановка. Известно, что соотношение как внешних, так и внутренних мотивов с целями субъекта порождает фундаментальное психическое новообразование — личностный смысл деятельности [5; 6]. Можно с уверенностью предположить, что внешняя мотивация и связанные с ней цели не могут характеризовать деятельность как обладающую глубоким личностным смыслом для субъекта. Такая деятельность есть лишь средство для достижения других жизненных целей и ценностей и не является делом всей жизни. Внутренняя мотивация с ее специфическими целями позволяет принять деятельность глубоко личностно, а это, в свою очередь, приводит к повышению качества деятельности и удовлетворенности субъекта.

Таким образом, основную цель профессионального образования должны составлять развитие внутренней мотивации и формирование глубокого и богатого личностного смысла профессиональной деятельности будущего специалиста.

Цель в психологии рассматривается как идеальная форма представления будущего результата деятельности и в таком качестве детерминирует деятельность, т. е. выступает в роли причины деятельности. Постановка цели в структуре профессионального мышления предполагает процесс формирования цели деятельности и ее конкретизацию на подцели отдельных действий. Целеобразование является важнейшим компонентом профессионального мышления и системообразующим стержнем любой деятельности. Цель и мотивы, составляя личностный смысл деятельности, определяют динамику психических процессов и состояний, включенных в данную деятельность. Правильно поставленная цель позволяет экономить время и ресурсы, избежать распыления интеллектуальных и физических сил человека.

Следующим важнейшим компонентом профессионального мышления выступает постановка задач. Задача в психологии определяется как единство цели и конкретных условий ее достижения [6; 7], с изменением условий достижения цели (при сохранении самой цели) меняется и задача.

Постановка задач предполагает выявление и анализ конкретных объективных и субъективных факторов и условий, способствующих или препятствующих достижению цели. Анализ позволяет определить ключевые условия, факторы и увязать их с целью.

Любая задача возникает из проблемной ситуации, которая рассматривается как противоречие, препятствие, разрыв в деятельности. Выделяется ряд этапов преобразования проблемной ситуации в задачу: осознание проблемной ситуации; выделение известного и неизвестного, в результате которого проблема превращается в задачу; ограничение зоны поиска (на основе представлений о типе задачи, исходя из предшествующего опыта).

Задачи в психологии подразделяются на творческие и нетворческие. Творческая задача отличается от нетворческой тем, что решить ее с помощью алгоритмов, логическим путем невозможно, для этого требуются создание новой



схемы действия, нахождение новых способов решения.

В задаче выделяются объективная (предметная) и субъективная (психологическая) структуры [2]. Объективная структура включает в себя набор определенных условий и требование, которое нужно достичь. С психологической точки зрения требованию задачи соответствует субъективно поставленная цель, а условиям — средства ее достижения. Цель задачи — это идеальное представление конечного результата действий человека, ставящего задачу. Конечная цель достигается путем установления промежуточных ее составляющих. Постановка цели в структуре профессионального мышления предполагает процесс формирования цели деятельности и ее конкретизацию на подцели отдельных действий. Профессиональные задачи имеют, как правило, многоцелевой характер.

Психологический смысл задачи приобретает лишь тогда, когда субъект включается в ее решение. Вне контекста деятельности субъекта задача выходит за рамки предмета психологического исследования и становится предметом изучения конкретной науки, к области которой она принадлежит.

Применительно к деятельности любого специалиста задача — это осознанная объективная ситуация, в которой необходимо отыскать способ достижения намеченной цели в пределах его должностной компетенции.

Постановка задачи предполагает выявление и анализ конкретных объективных и субъективных факторов и условий, способствующих или препятствующих достижению цели. Анализ позволяет определить ключевые условия, факторы и увязать их с целью. Условия и цель могут быть представлены человеку с разной степенью полноты, ясности, определенности и обобщенности. Правильно поставленная и грамотно сформулированная задача — это высокая вероятность успешного ее решения.

Планирование как компонент профессионального мышления предполагает поиски и определение наиболее адекват-

ных, соответствующих существенным условиям задачи и духовно-нравственным критериям способов и средств достижения общей цели [1]. Опробование цели различными средствами и способами выражает сущность планирующе-прогностической составляющей профессионального мышления.

Как цель, так и условия с необходимостью должны включать в себя духовно-нравственный компонент. Именно он не позволяет специалисту следовать формуле «Цель оправдывает средства». В данном контексте возникает еще одна проблема — проблема проектирования специалиста, способного к самостоятельному целеполаганию, постановке задач и планированию, включающим духовную составляющую.

Если планирование обеспечивает мысленное экспериментирование с целью выделения существенных отношений в задаче, позволяет определить оптимальные пути достижения цели и соотносить между собой промежуточные и конкретные результаты и цели, то благодаря прогнозированию человек может «заглянуть в будущее», отразить в сознании то, чего еще в реальности нет, но что может произойти.

Прогнозирование с психологической точки зрения представляет собой предвидение, предвосхищение — антиципацию будущего. В ходе мыслительного «проигрывания» ряда альтернативных способов решения задачи оно способствует нахождению наиболее оптимального варианта.

Содержательное планирование предполагает анализ условий задачи с целью выделения существенных отношений; выработку нескольких альтернативных путей и способов достижения цели; сравнительный анализ альтернативных вариантов, определение их недостатков и преимуществ; выбор с помощью прогнозирования наиболее приемлемого варианта, обеспечивающего максимальную вероятность достижения общей цели; конкретизацию и детализацию выбранного варианта, разработку технологии его реализации (программы, алгоритма действий).

Выделенные этапы планирования могут стать основой для целенаправленного формирования у будущих специалистов данной составляющей профессионального мышления.

Переход от планирования к исполнительным действиям связан с функционированием таких необходимых компонентов профессионального мышления любого специалиста, как контроль, оценка и коррекция [4]. Практическое достижение намеченной цели при решении той или иной профессиональной задачи требует не меньшей духовности, чем планирование и прогнозирование, поскольку возникает необходимость в учете потребностей, интересов, целей, чувств и эмоций других людей.

Контроль заключается в сопоставлении реальных промежуточных и конечных результатов с условиями и требованиями профессиональной задачи, с целями деятельности. Он помогает специалисту определять соответствие собственных способов действий решаемой задачи представляемому желаемому результату, т. е. цели. Благодаря этому контроль обеспечивает необходимую полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Важным моментом контроля является наличие системы стандартов и критериев профессиональной деятельности. Именно в сопоставлении реальных результатов со стандартами и критериями заключается суть контроля. Данные критерии и стандарты должны быть реалистичны и согласованы с профессиональными целями. Следует иметь в виду, что полное совпадение реальных результатов со стандартами происходит крайне редко.

В ряде исследований были выделены следующие виды контроля: опережающий (предварительный), текущий и заключительный, результативный и процессуальный [4]; итоговый, пооперационный, планирующий и рефлексивный [3].

Итак, в процессе контроля осуществляется сличение цели и результата. В ходе такого сличения возникает необходимость в оценке, которая позволяет определить, соответствует или не соответствует результат решения профессио-

нальной задачи конечной цели. Поскольку полного согласования между идеальной целью и реальным результатом не бывает, то оценка предполагает определение степени их рассогласования и допустимости или недопустимости выявленных отклонений. Вместе с тем оценка — это не простая констатация этих моментов, а содержательное качественное рассмотрение результата в его сопоставлении с целью. Оценка позволяет специалисту определить, решена или не решена данная профессиональная задача.

Оценка может быть как текущая, так и заключительная. Текущая оценка определяет достижение или недостижение промежуточных целей, заключительная — конечной цели.

Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что специалист обращает внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой профессиональной задаче. Такое отношение специалиста к собственным действиям можно считать своеобразной формой проявления рефлексии в его профессиональном мышлении.

Контрольно-оценочная функция профессионального мышления реализуется, на наш взгляд, прежде всего через духовно-личностную рефлекссию, позволяющую специалисту рассматривать и оценивать себя, свои действия с позиции другого человека.

Следует специально подчеркнуть, что исполнение и его результаты, их оценка не всегда служат завершающим этапом профессиональной деятельности специалиста. Сам по себе результат, как известно, не является свидетельством достижения поставленной профессиональной цели. Если реальный результат и идеальная цель не совпадают и такое несовпадение недопустимо, требуется коррекция.

Коррекция — это изменение способов, средств и методов решения профессиональной задачи (достижения профессиональной цели) в случае недопустимого рассогласования намеченной цели с реально достигнутым результатом. С помощью коррекции специалист обес-



печивает полное совпадение реального результата с идеальной целью или же приближение к ней до приемлемо допустимых отклонений.

Чем больше рассогласование цели и результат, тем сложнее процессы коррекции. Она может приобретать форму повторного цикла функционирования компонентов профессионального мышления: возврат к исходной цели, постановка новой задачи, планирование ее решения, снова контроль и оценка.

Коррекционные процессы связаны главным образом с исправлением допущенных специалистом собственных ошибок и недочетов. Поэтому они могут быть средством самообучения («учиться на собственных ошибках»), способом устранения ошибок и даже их профилактики.

Итак, в контексте составляющих профессионального мышления можно выделить основные критерии оценки качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Таковыми являются высокие показатели уровня мотивированности будущего специалиста; способности к самостоятельному целеполаганию, постановке и решению профессиональных задач, планированию и прогнозированию,

контролю, оценке и коррекции. Возможности формирования данных компонентов профессионального мышления связаны с использованием технологии создания и демонстрации профессиональных проблемных ситуаций, задачей технологии, деловых игр, моделирования, тренингов и других форм и методов профессиональной подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронов, В. П. Планирование и прогнозирование в профессиональном мышлении студента-психолога / В. П. Андронов, М. С. Ионов. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. — 168 с.
2. Гурова, Л. Л. Психологический анализ решения задач / Л. Л. Гурова. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. — 327 с.
3. Давыдов, В. В. Лекции по общей психологии / В. В. Давыдов. — Москва : Академия, 2005. — 176 с.
4. Карпов, А. В. Психология менеджмента / А. В. Карпов. — Москва : Гардарики, 2007. — 584 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл : Академия, 2006. — 352 с.
6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2005. — 511 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 713 с.

Поступила 23.12.11.

УДК 378.026.7:159.923

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ж. Г. Гаранина (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)

Рассматривается проблема профессионального и личностного саморазвития будущих специалистов, являющаяся весьма актуальной и недостаточно изученной. Приводятся результаты эмпирического исследования саморазвития студентов-психологов, в структуре которого выделяются когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и практический компоненты.

Ключевые слова: саморазвитие; самосовершенствование; профессиональная компетентность; жизненные ценности; профессиональное обучение; самоэффективность; самоактуализация; рефлексия.

Исследование проблемы саморазвития личности студента приобретает в настоящее время особую актуальность в

связи с повышением требований к профессиональной компетентности будущего специалиста, его способности само-

© Гаранина Ж. Г., 2012

совершенствоваться, постоянно повышать свой уровень профессионального мастерства.

Историко-теоретический анализ проблемы саморазвития показывает, что в отечественной и зарубежной психологии существует множество теоретических подходов к данному вопросу.

В работах зарубежных психологов саморазвитие личности представлено в следующих концепциях: понимание личности человека как динамической системы процессов, имеющих определенную направленность и в то же время скрытых для самого человека (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг и др.); саморазвитие как открытие идентичности и на этой основе приобретение «полноты человечности» через самоактуализацию (А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Роджерс); саморазвитие как стремление к смыслу своего существования (В. Э. Франкл, Л. Р. Хаббард); саморазвитие как изменение социальных установок и построение собственной жизни (Э. Берн, Т. Харрис, М. Рокич); понимание психического развития как саморазвития, которое направляется и определяется той средой, в которой живет личность — самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность (В. Штерн).

В отечественной психологии саморазвитие личности на деятельностной основе как культурно-историческая концепция раскрыто в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Дусавицкого, где оно рассматривается как собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии своего личностного потенциала. Л. С. Выготский отмечает, что человека воспитывать нельзя, он воспитывает себя сам, окружающие предоставляют лишь материал, который может потребоваться ему для построения своей личности [3, с. 12].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев понятием «саморазвитие» обозначают фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [10].

В. Г. Маралов процесс саморазвития личности представляет в качестве непрерывного процесса постановки и достижения своих целей посредством изменения собственной деятельности, поведения и самого себя на основе внутренних значимых устремлений и внешних влияний [8], а Л. Н. Куликова определяет его как основной путь движения человека к личностной зрелости [7].

Саморазвитие как процесс развития личности рассматривается А. В. Суворовым, который считает, что личность сама себя развивает собственными усилиями, своей активностью при участии других людей. По его мнению, первоначальное саморазвитие личности носит стихийный, неосознаваемый характер. Чтобы подняться до такого уровня сознательного саморазвития, как самотворчество, самосозидание, необходимо рефлексивное, исследовательское отношение к самому себе, без которого невозможно трезвая, адекватная самооценка. Сущность всякого саморазвития, как стихийного, так и сознательного, — в качественном изменении, перестройке в видении мира, самого себя, своей роли в этом мире; перестройки не только в отношениях с миром в целом, в общении с другими людьми и самим собой, но и в поступках, деяниях, которые субъект начинает активно практиковать [11].

В. Данченко понимает под саморазвитием прежде всего преобразование человеком содержательных и функциональных структур своей психики — управляющей подсистемы его взаимодействия с миром [5]. Э. В. Галажинский представляет саморазвитие как результат реализации человеком своих возможностей и прироста личностных потенций в процессах самореализации [4].

Б. Е. Фишман в качестве движущих сил саморазвития выделяет противоречия между осознанным личностью социальным предназначением и реальными возможностями его осуществления. К мотивирующим факторам личностного саморазвития ученый относит личную нужду и духовную устремленность [12].

Исследование проблемы профессионального и личностного саморазвития



студентов вуза проводилось С. В. Бабиной, А. И. Бондаревской, А. В. Остапенко и др. Так, А. В. Остапенко рассматривает саморазвитие как интегральную характеристику стремлений и способностей студента: с одной стороны, как позитивные изменения его самости, а с другой — как ориентацию на самосовершенствование личностных качеств. Основой саморазвития она считает активность обучающегося и помощь обучающего [9]. С. В. Бабина под саморазвитием будущих специалистов понимает многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс деятельности человека, способствующий формированию индивидуального стиля деятельности и являющийся средством самопознания и самосовершенствования [1]. А. И. Бондаревская профессионально-личностным саморазвитием называет взаимодействие процессов, отражающих собственные усилия личности в самоосуществлении себя как достойного человека и компетентного специалиста, постижении ценностей и смыслов жизни и профессии, вхождении в собственный личностный образ, выстраивании Я-концепции, овладении способами личностной саморегуляции и профессиональной самоорганизации [2].

По мнению М. И. Кряхтунова, профессиональное саморазвитие есть процесс ценностного самоопределения, которое разворачивается в трех измерениях: личностном, профессиональном и межличностном. Эти измерения имеют системное строение, в каждом из них реализуются ценности личности, деятельности, отношений с другими людьми. Процесс интеграции данных ценностей составляет сущность профессионального саморазвития, которое выполняет функцию преобразования личности и деятельности профессионала [6].

Анализ психолого-педагогических исследований К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Маралова, А. В. Суворова и др. позволяет выделить основные характеристики процесса профессионального и личностного саморазвития, и среди них — качественный процесс изменения личностью самой себя под влияни-

ем внутренних противоречий; процесс движения к личностной зрелости; процесс активного самопознания и самосовершенствования; сознательное качественное изменение самого себя и своей деятельности.

В структуре профессионального и личностного саморазвития разными авторами выделяются следующие компоненты: гностический, организационный, коммуникативный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, конструктивно-практический, рефлексивный.

Обобщив существующие подходы к данной проблеме, профессиональное и личностное саморазвитие будущего специалиста можно определить как интегративный процесс активного преобразования им своей личности, направленный на достижение жизненно значимых профессиональных и личных целей, основными компонентами которого являются когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и практический, образующие целостную систему и тесно взаимосвязанные между собой.

Когнитивно-рефлексивный компонент саморазвития представляет собой самопонимание и самоосознание будущим специалистом особенностей своей личности и уровня развития своей профессиональной компетентности и профессионально важных качеств. *Мотивационно-ценностный* — определяется личностными и профессиональными ценностями, мотивами и потребностями, побуждающими человека к саморазвитию и самосовершенствованию. *Эмоциональный* — связан с самооценкой будущим специалистом своих способностей, профессиональных и личностных достоинств и недостатков. *Практический* — обусловлен способностью личности к саморегуляции своего поведения, умением осуществлять практические действия, направленные на самоизменение.

Для изучения особенностей и структуры профессионального и личностного саморазвития будущих специалистов-психологов нами было проведено экспериментальное исследование среди студентов II—IV курсов отделения «Пси-

хология» МГУ им. Н. П. Огарева в количестве 90 чел.

Были использованы следующие методы: анкетирование, методика «Шкала общей самооффективности» (русская версия Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека), опросник личностной ориентации А. Шострома (краткая форма, разработанная А. Джоунсом и Р. Крэндаллом), опросник определения уровня развития рефлексивности А. В. Карпова.

Для исследования компонентов саморазвития испытуемым была предложена анкета, которая включала вопросы относительно самооценки студентами

своих личностных и профессиональных качеств, особенностей самоизменения и саморазвития в процессе обучения, а также используемых практических способов саморазвития и структуры доминирующих ценностей.

Полученные с помощью анкетирования данные показали, что 80 % испытуемых активно занимаются саморазвитием, при этом позитивно оценивают свое самоизменение за период обучения в вузе 100 % опрошенных. Изменения, выявленные в когнитивно-рефлексивном и эмоциональном компонентах саморазвития студентов, отражены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Самооценка изменений, произошедших в процессе саморазвития студентов, % ответов

Когнитивно-рефлексивный компонент	Эмоциональный компонент
серьезность — 15	коммуникабельность — 20
развитие психологической культуры — 10	более терпимое отношение к людям — 14
наблюдательность — 10	смелость — 10
интеллектуальность — 10	целеустремленность — 10
изменения в мировоззрении — 10	уверенность в себе — 10
рассудительность — 10	энергичность — 5
требовательность к себе — 10	раскрепощенность — 5
умение разбираться в людях — 9	гуманность по отношению к людям — 5
рефлексивность — 8	сдержанность — 5
умение рассматривать ситуацию с разных сторон — 5	отзывчивость — 5
	открытость — 4
Как видно из таблицы, наиболее часто испытуемыми упоминаются изменения в эмоциональной сфере, особенно в коммуникативных качествах, что вызвано влиянием психологического обучения на протекание процесса саморазвития. Кроме того, в совокупности достаточно большая часть студентов отмечают положительные изменения в когнитивно-рефлексивной сфере, что можно объяснить влиянием как процесса обучения, так и собственных волевых усилий, направленных на профессиональное и личностное саморазвитие.	популярные фильмы, что помогает им получать новые знания, расширять кругозор, развиваться духовно (% ответов):
Исследование практического компонента саморазвития позволило выявить способы, наиболее часто используемые испытуемыми. Было установлено, что подавляющее большинство студентов для собственного интеллектуального развития читают научную и художественную литературу и смотрят научно-по-	чтение специальной и художественной литературы — 92
	общение с людьми — 25
	просмотр научно-популярных фильмов — 21
	занятия спортом — 16
	контроль своих эмоций — 10
	самоанализ — 9
	получение второго высшего образования — 8.

Четверть опрошенных отмечают, что процесс общения с окружающими людьми также способствует их саморазвитию, поскольку позволяет им формировать практические навыки взаимодействия, необходимые в жизни и в будущей профессии. Часть испытуемых прибегают к таким практическим способам саморазвития, как занятия спортом и контроль собственных эмоций, что позволя-



ет им развиваться на основе саморегуляции своего поведения.

Результаты исследования мотивационно-ценностного компонента саморазвития выявили следующие профессиональные и жизненные ценности испытуемых, имеющие для них наибольшее значение в настоящее время (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Структура профессиональных и жизненных ценностей студентов

Ранг	Ценность	Среднее значение
1	Семья	1,1
2	Любовь	1,5
3	Здоровье	2,2
4	Саморазвитие	3,2
5	Успех в профессиональной деятельности	3,5
6	Материальное благополучие	3,7
7	Общение с людьми	4,0
8	Свобода и независимость	4,2
9	Уважение окружающих	4,7
10	Популярность, известность	5,1

Как видим, в структуре личностных и профессиональных ценностей студентов первые три места отводятся таким жизненным ценностям, как семья, любовь и здоровье. Саморазвитие занимает четвертое место в этой структуре, опережая по значимости успех в профессии и материальное благополучие. На последних местах в списке — уважение окружающих и популярность. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что саморазвитие как ценность занимает промежуточное положение между основными жизненными и профессиональными ценностями, поскольку рассматривается студентами в качестве необходимого условия достижения профессионального успеха.

Для выявления значимых факторов, влияющих на уровень саморазвития и его структуру, нами был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между ценностью саморазвития и личностными особенностями испытуемых, определяющими успешность самоизменения, среди которых мы выделили такие качества,

как самоэффективность, самоактуализация, рефлексия и смысловые ценности.

Анализ показал, что существуют статистически значимые взаимосвязи между ценностью саморазвития и самоэффективностью ($r = 0,55$), между саморазвитием и рефлексией ($r = 0,42$), а также между самоэффективностью и самоактуализацией ($r = 0,478$).

Полученные данные позволяют сделать выводы о том, что саморазвитие студентов-психологов тесно связано с таким профессиональным качеством, как самоэффективность, под которой понимается сочетание представлений испытуемых о наличии у себя профессионально важных качеств и уверенности в том, что в ситуациях профессиональной деятельности они смогут использовать эти качества как инструмент для успешного выполнения стоящих перед ними задач. Высокий уровень самоэффективности определяется стремлением развивать у себя профессиональную компетентность и добиваться жизненно важных целей.

В свою очередь, самоэффективность взаимосвязана с таким личностным качеством студентов, как самоактуализация, поскольку формируется на основе стремления человека к максимальному раскрытию и реализации собственных потенциальных возможностей и способностей и служит показателем достижения желательного уровня профессионального развития.

Статистически значимая взаимосвязь между ценностью саморазвития и уровнем рефлексии может объясняться сформированным стремлением к саморазвитию у испытуемых, осознающих и адекватно оценивающих свои личностные и профессиональные достоинства и недостатки.

Таким образом, профессиональное и личностное саморазвитие студентов-психологов протекает на всем протяжении процесса обучения в высшей школе и является достаточно значимой жизненной ценностью, которая зависит как от осознания своих профессиональных и личностных качеств, так и от уровня

сформированности профессиональной компетентности. В структуре саморазвития большое место занимают когнитивно-рефлексивный компонент, способствующий приобретению профессиональных знаний и расширению кругозора, эмоциональный, связанный с развитием коммуникативных качеств личности, а также практический, определяющий способность к саморегуляции своего поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабина, С. В.* Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Бабина. — Троицк, 2008. — 32 с.
2. *Бондаревская, А. И.* Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 2004. — 30 с.
3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
4. *Галажинский, Э. В.* Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук / Э. В. Галажинский. — Томск, 2002. — 320 с.
5. *Данченко, В.* Независимая методология прикладной психологии саморазвития в Киеве 80-х годов [Электронный ресурс] / В. Данченко // Перспективы и программы развития прикладной психологии. — Киев, 1990. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/vsr0290/index.htm>.
6. *Кряхтунов, М. И.* Структура процесса профессионального саморазвития социального педагога / М. И. Кряхтунов. — Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. — 382 с.
7. *Куликова, Л. Н.* Личностное саморазвитие учащегося и учителя — основа гуманистической педагогики / Л. И. Куликова // Педагогика развития. — Хабаровск, 2001. — С. 3—10.
8. *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. — Москва : Academia, 2002. — 250 с.
9. *Остапенко, А. В.* Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Остапенко. — Нижний Новгород, 2008. — 28 с.
10. *Слободчиков, В. И.* Психология человека : Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
11. *Суворов, А. В.* Человечность как фактор саморазвития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. В. Суворов. — Москва, 1996. — 57 с.
12. *Фишман, Б. Е.* Педагогическая поддержка профессионального развития/саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Пед. образование и наука. — 2006. — № 2. — С. 10—16.

Поступила 08.11.11.



УДК 371.13:001.8

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

С. Ю. Шалова (Таганрогский государственный педагогический институт)

На основе анализа отечественного и зарубежного опыта выделяются модели взаимодействия науки и образования; определяются основные направления перестройки системы высшего педагогического образования. В результате выявляются противоречия, составляющие сущность проблемы.

Ключевые слова: интеграция; педагогическое образование; педагогическая наука.

Формирование инновационного общества, характерными чертами которого являются генерация, распространение и использование знаний, требует разработки адекватных механизмов интеграции различных отраслей науки и образования.

В представленном на обсуждение проекте Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах намечаются первоочередные меры, направленные на развитие фундаментальной науки в вузах и на ускоренное развитие исследовательской базы вузов. При этом отмечается, что концепция ориентирована в основном на вузы технической направленности. Педагогическим вузам, которые не менее заинтересованы в наращивании исследовательского потенциала, соответствующие теоретические и практические задачи предстоит решать самостоятельно. Решение проблемы осложняется переходом к многоуровневой системе высшего педагогического образования, при которой исследовательской деятельности студентов серьезное внимание уделяется только в магистратуре.

Чтобы установить место научно-педагогического творчества в системе педагогического образования, нужно прежде всего выяснить условия проблематизации взаимодействия науки и образования и возможные направления их взаимосвязи. С этой целью необходимо:

во-первых, определить основные направления перестройки системы высшего педагогического образования, требу-

ющие интеграции педагогической науки и образования;

во-вторых, с учетом опыта, накопленного в отечественном и зарубежном высшем образовании, выделить модели взаимодействия науки и образования;

в-третьих, на основе анализа концепций, разработанных в современной науке, определить возможные направления взаимосвязи образования и педагогической науки.

Все это позволит выявить наиболее существенные противоречия современной ситуации развития педагогического образования, а значит, сформулировать проблему исследования.

Сегодня образование рассматривается как один из главных факторов развития общества, условие повышения его интеллектуального потенциала. В Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г. отмечается, что важными задачами являются: повышение качества образования и подготовка научно-технических кадров, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий и практическим опытом участия в научных исследованиях, полученным в процессе обучения; а также привлечение и закрепление талантливой молодежи в науке и образовании [1, с. 120]

Обратившись к Международной стандартной классификации образования, используемой ЮНЕСКО в интересах статистики, можно обнаружить, что выс-

© Шалова С. Ю., 2012

шее образование именно по роли в нем научно-исследовательской составляющей имеет несколько уровней (ступеней).

Первый уровень не связан с получением более высокой квалификации, необходимой для научно-исследовательской работы. Эта ступень включает программы высшего образования с содержанием более продвинутого уровня, чем те, которые предлагаются на предыдущих ступенях. Они не ведут непосредственно к присуждению продвинутой научной квалификации, но по отношению к ней могут быть разделены на две группы:

- программы в основном теоретического характера для доступа к продвинутому научно-исследовательским программам и профессиям с высокими требованиями к уровню квалификации (минимальная длительность теоретического обучения — 3 года). Они могут быть связаны с завершением научного проекта или написанием диссертации;
- программы, ориентированные на получение профессиональных навыков и связанные с выходом на рынок труда (минимальная продолжительность — 2 года).

Второй уровень ведет к получению более высокой квалификации, требуемой для проведения научно-исследовательской работы. Эта ступень выделена для программ высшего образования, которые завершаются присвоением продвинутой квалификации в области научных исследований. Характерная черта данного этапа заключается в том, что обычно требуется защита диссертации, являющейся результатом оригинальных исследований и представляющей существенный вклад в расширение знаний; обязательна публикация научных разработок.

Таким образом, специфика высшего образования состоит именно в непосредственном взаимодействии обучения и научной деятельности, а проблема поиска эффективных механизмов такого взаимодействия является одной из ключевых.

Можно выделить несколько направлений взаимодействия между педагогическим образованием и наукой. Во-пер-

вых, педагогический процесс в высшей школе (и сама система высшего педагогического образования) становится объектом научных исследований. Во-вторых, достижения педагогической науки используются в системе высшего педагогического образования (инновации в содержании, технологиях, организации педагогического процесса). В-третьих, система высшего педагогического образования готовит специалистов, которые в дальнейшем могут заниматься наукой.

Сегодня усиливается внимание ученых к проблемам высшего педагогического образования, обеспечивающего подготовку учителей, которые могут находить нестандартные подходы в решении проблем, решать исследовательские, аналитические и организационные задачи, направленные на развитие личности в условиях неопределенности современного общества. В связи с этим участие студентов в научно-исследовательской работе занимает значительное место в подготовке специалистов в высшей школе. Ее организационные принципы регламентируются Положением о научно-исследовательской работе студентов. Соответствующий раздел введен в годовой отчет вуза. Выполнение студентами учебно-исследовательских работ предусмотрено в учебных планах. В вузах регулярно проводятся научные студенческие конференции. С 1958/59 учебного года осуществляется Всесоюзный конкурс на лучшую научную работу студентов.

В ходе реформы 1990-х гг. в Российской Федерации появился новый вид высшего учебного заведения — педагогический университет, призванный обеспечить преемственность, непрерывность и открытость системы педагогического образования, соединить научное исследование и практическую подготовку кадров для сферы образования.

Проведенный в ходе исследования анализ позволил выявить некоторые тенденции в организации научно-исследовательской работы студентов при подготовке к педагогической деятельности в вузах России, и среди них:



— диверсификация научно-исследовательской работы в зависимости от статуса вуза (университет — институт), от будущей профессиональной деятельности (учитель школы — преподаватель вуза);

— ориентация наиболее способных студентов на научную и преподавательскую деятельность;

— разграничение учебного процесса и исследовательской деятельности студентов;

— организация научно-исследовательской деятельности студентов в области тех наук, к преподаванию которых они подготавливаются.

Анализ образовательной практики показал, что проблема интеграции педагогической науки и профессионально-педагогического образования решена частично: преподаватели вуза, как правило, имеют ученые степени и занимаются научными исследованиями, результаты которых сразу внедряют в собственную деятельность. Студенты старших курсов включаются в научную деятельность при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ. Однако интерес молодежи к науке как сфере своей деятельности крайне низок.

К важнейшим методологическим принципам относится принцип историзма, дающий возможность познать процессы и явления в соответствии с конкретными историческими условиями, их определяющими, выявить и осмыслить исторические предпосылки нынешнего состояния изучаемой проблемы. Исходя из этого нами была поставлена задача — на основе анализа исторического опыта представить, как осуществлялась взаимосвязь высшего образования и науки. Следует заметить, что в большинстве стран специальной подготовки учителей долгое время не было, ими могли быть люди, получившие образование в любом учебном заведении. В связи с этим мы обратились к истории высшего образования в целом [2].

Проведенный анализ организации высшего образования в разные исторические периоды позволил выделить несколько моделей взаимосвязи обучения и научной работы студентов:

— философские школы, где образование и исследование представляют единый процесс, в результате которого выпускник получает «высшее знание» и право «поучать других»;

— классические университеты, обеспечивающие усвоение студентами готового знания (запрет на научные исследования);

— высшие профессиональные школы (институты), для которых характерны практическая направленность содержания образования, изучение студентами новейших данных, полученных учеными;

— исследовательские университеты, где создаются условия для интеграции образования, науки и производственной деятельности.

В сложившейся системе образования развитых стран сегодня сосуществуют высшие учебные заведения разных типов: классические и исследовательские университеты, высшие профессиональные школы.

Для того чтобы определить уже решенные проблемы, связанные с повышением требований к подготовке педагогических кадров, мы обратились к современным концепциям педагогического образования. Анализ показал, что чаще всего рассматриваются отдельно проблемы модернизации педагогического образования (Е. П. Белозерцев, В. И. Гинецинский, В. А. Козырев и др.) и проблемы повышения качества научных исследований в области педагогики (Е. В. Бережнова, В. В. Краевский и др.).

На основе теоретического анализа были выделены концепции, где нашли отражение вопросы подготовки студентов к научной деятельности. Все эти концепции условно можно разделить на три группы: когнитивно-, деятельностно- и личностно ориентированные.

В когнитивно-ориентированных концепциях образование рассматривается с точки зрения его познавательной составляющей. Решаются важные проблемы отбора содержания, выбора методов и форм организации учебного процесса, формирования познавательной мотивации и академических способностей студентов.

В исследованиях, посвященных проблеме активизации познавательной деятельности студентов (А. А. Вербицкий, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис и др.), выделены следующие принципы конструирования и осуществления учебно-познавательной деятельности: научности; системности; связи научной теории с практикой; сознательности и самостоятельности; связи индивидуального и общего.

В контексте поставленной проблемы следует выделить наиболее существенные положения концепции проблемного обучения, сформулированные И. Я. Лернером, А. М. Матюшкиным, М. М. Махмутовым и другими дидактами. Было экспериментально доказано, что проблемное обучение при последовательной системе проблемных ситуаций обеспечивает прочность приобретаемых студентами знаний, способствует активизации мышления, а также развитию самостоятельности, ответственности и критичности. К недостаткам проблемного обучения относятся серьезные затруднения, которые могут испытывать студенты в учебном процессе, и большие временные затраты.

В концепции педагогического образования, разработанной И. А. Колесниковой, нашел отражение ряд вопросов обновления содержания курсов педагогических дисциплин: структура, логика построения, взаимосвязь различных компонентов содержания. В качестве формирования новой системы содержания педагогических курсов предлагается использовать интеграцию философских и педагогических знаний, социально-психологических и психолого-педагогических знаний, мировой историко-педагогический процесс. Программы по педагогике, разработанные И. А. Колесниковой, обеспечивают раннее погружение будущего учителя в проблематику современной педагогической науки, а также в исследовательскую деятельность. Важным моментом является ориентация на предупреждение стереотипов, характерных для работы учителя и затрудняющих внедрение в практику педагогических новаций.

В деятельностно ориентированных концепциях высшего образования основное внимание уделяется вопросам формирования умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей и черт характера, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности. Ярким примером может служить концепция контекстного обучения, разрабатываемая А. А. Вербицким, с ее идеей интеграции науки и практики. Контекстное обучение позволяет решить целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении: воспитывать системное мышление специалиста; давать целостное представление о профессиональной деятельности; учить коллективной мыслительной и практической работе и др. Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебной с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональной, воплощающейся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика, дипломное и курсовое проектирование). Ценность концепции состоит в том, что она обладает высокой объяснительной мощностью и технологичностью, охватывает не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную сторону образования.

Концепция контекстного обучения реализуется в современной системе образования в рамках компетентностного подхода, который получил широкое распространение как в отечественной (Г. А. Бордовский, И. А. Зимняя, В. А. Козырев и др.), так и в зарубежной науке (Дж. Равен, Л. Пакэ, Ж. Доннэ и др.). Ученые, разрабатывающие данный подход, подчеркивают, что компетентность проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах. В ряде работ раскрыты вопросы формирования у студентов отдельных компонентов или научно-исследовательской компетентности в целом (Г. В. Никитина, Е. В. Набиева, Е. П. Тарасова и др.).



Другой подход к построению деятельностно ориентированной системы образования получил название «задачный» в связи с тем, что учебно-познавательная деятельность по педагогическим дисциплинам в его рамках рассматривается как процесс решения учебных задач, направленных на познание закономерностей, принципов, способов организации учебного процесса и овладение основами педагогических умений (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.). В результате решения педагогических задач студенты усваивают опыт педагогической деятельности, у них развивается способность к творчеству. Важно, чтобы система задач была нацелена на формирование всей необходимой системы педагогических умений. Каждая задача, предлагаемая студентам, должна быть субъективно сложнее предыдущей и по характеру деятельности, и по содержанию.

Прочно утвердившийся в современных педагогических исследованиях личностно ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) позволяет решить проблемы, связанные с гуманизацией образования, а именно обеспечить самопознание и самореализацию обучающегося, развитие его индивидуальности.

К личностно ориентированным можно отнести концепцию формирования творческой личности студента (В. И. Андреев). Особое внимание в ней уделяется вопросам организации учебно-познавательной деятельности студентов, педагогического руководства ею, переходу от жесткого авторитарного управления к системе организации и стимулирования познавательной самостоятельности субъектов учения, созданию условий для творчества.

Проведенный анализ показал, что значимые теоретические положения об основных направлениях модернизации педагогического образования, представленные в рамках разных методологических подходов, не всегда согласовываются друг с другом. Это затрудняет разработку целостной концепции, раскрывающей все вопросы, связанные с инте-

грацией профессионально-педагогического образования и педагогической науки.

Сформулируем противоречия, составляющие сущность проблемы:

- между потребностями общества в высококвалифицированных педагогах, способных самостоятельно научно обоснованно решать проблемы, возникающие в педагогическом процессе, и недостаточной подготовкой будущих педагогов, особенно на первой ступени (бакалавриат) к научно-педагогической и инновационной деятельности;

- потребностями будущих педагогов в овладении основами научно-педагогического творчества и преобладанием репродуктивных видов деятельности и стандартизированных методов контроля и оценки в педагогическом процессе;

- требованиями, предъявляемыми студентам в учебном процессе и научно-исследовательской работе;

- необходимостью создания в педагогическом вузе условий для научного творчества студентов и отсутствием теоретически обоснованной концепции научно-педагогического творчества.

Возникает также ряд вопросов, связанных с ролью научного, а конкретнее научно-педагогического творчества в педагогическом образовании. Необходимо ли включать в научную деятельность всех студентов, если в дальнейшем продолжать образование будут лишь отдельные из них? Если нужно отбирать наиболее способных к научному творчеству, то каким образом, когда и по каким критериям это делать? Ответить на эти и другие вопросы поможет исследование, направленное на поиск путей использования потенциала научно-педагогического творчества в педагогическом образовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: mon.gov.ru/work/nti/dok.

2. Шалова, С. Ю. Исторически обусловленные модели взаимосвязи обучения и научной работы студентов в педагогическом вузе // Українсько-російські педагогічні студії. — Бердянськ ; Невинномиськ ; Таганрог, 2009. — С. 279—283.

Поступила 30.05.11.

УДК 37.016:51

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОРТАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

*П. Н. Лавров (Газопроводская средняя общеобразовательная школа,
Нижегородская область)*

Автором доказывается целесообразность применения регионального математического портала в процессе преподавания математики. Приводятся результаты эксперимента, осуществленного на базе нескольких муниципальных бюджетных образовательных учреждений — средних и основных общеобразовательных школ Нижегородской области.

Ключевые слова: математическое образование; задачи современной школы; информационная среда; региональный математический портал.

В недалеком прошлом нашей страны (вплоть до 70-х гг. XX в.) обучение математике в школе характеризовалось реализацией принципа: иметь немного понятий, но уметь выявлять между ними как можно более глубокие связи. Это достигалось в основном за счет решения большого числа задач возрастающей сложности. Замалчивание недостатков, превознесение достоинств, однообразие в учебно-воспитательной работе составляли основные черты авторитарно-императивной педагогики того времени. Противовесом ей в условиях перестройки общественно-политической жизни стала педагогика сотрудничества. Последние десятилетия XX — начало XXI в. ознаменованы инвертированием принципа: иметь много понятий и выявлять неглубокие связи между ними. Это обстоятельство привело к тому, что можно назвать рецептурным обучением математике, часто бездоказательным. Переход на гуманистические способы обучения и воспитания детей обнажил противоречия в учебном процессе: между фронтальными формами обучения и индивидуальными способами учебно-познавательной деятельности каждого ученика; между необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения; между преобладающим объяснительно-иллюстративным способом преподавания и деятельностным характером учения.

До сих пор остро стоит вопрос о соотношении фундаментальных и техноло-

гических компонентов содержания образования в области математики. Содержание учебного предмета «математика» меняется со временем в связи с расширением целей образования, появления новых требований к школьной подготовке, изменением стандартов образования [1]. Большие возможности для быстрой адаптации учебного процесса к изменениям содержания преподаваемого предмета и устранения перечисленных выше противоречий предоставляют современные информационные ресурсы. Они позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания. Электронные образовательные ресурсы являются одной из самых ценных составляющих образовательной информационной среды, поскольку именно в них концентрируется содержание учебного процесса.

Используя традиционные формы обучения, учитель сталкивается с малой эффективностью работы школьников. Он может изменить это положение с помощью организации самостоятельной работы учащихся в информационной среде. В сравнении с традиционными методами возможности компьютера как средства познавательно-исследовательской деятельности, средства, обеспечивающего личностно ориентированный подход к обучению, способствуют повышению познавательной активности [3].

Электронные информационные ресурсы, содержащие знания рассматрива-



емой предметной области, направлены на обеспечение потребностей разных учебных групп в прикладных математических знаниях. Наиболее полное отражение содержания предметной области представляет собой цифровое пространство предметных знаний, используемое с целью консультирования, обучения и управления. Современной формой организации многофункциональной информационной среды является образовательный портал, интегрирующий решение задач анализа и передачи знаний с целью их практического использования. В предметной области «Математика» это может быть региональный математический портал (РМП). Функциональные возможности портала определяются применением существующих и развитием новых логических и семантических технологий представления и использования знаний.

Региональный математический портал — это система сбора информации, система формализации математических знаний, опирающаяся на весь накопленный педагогический потенциал образовательных организаций, расположенных в одном из субъектов государства, на коллективный интеллект задействованных в процессе обучения людей, на вычислительные приложения, а также система выдачи накопленной и вновь созданной информации обучаемому в соответствии с принятой технологией обучения. В Нижегородской области с участием автора в 2008/09 учебном году был реализован проект «Региональный математический портал» на базе нескольких образовательных учреждений, в рамках которого были созданы модели для различных типов учеников — «сильного», «хорошего», «среднего» и «слабого». Эти модели решают задачу оптимальной дозировки подачи знаний для усвоения учеником в зависимости от его уровня знаний, умений и навыков в данной предметной области.

Региональный математический портал помогает современной школе решать следующие задачи:

1) предоставления обучаемому всей необходимой информации, накопленной в

портале, в соответствии с принятой технологией обучения и выбранной им последовательностью получения учебной информации;

2) автоматизации и оптимизации учебного процесса;

3) подключения обучаемого в случае необходимости получения им дополнительной информации к тьютерам (специалистам), базам данных портала и внешним источникам знаний;

4) удаленного доступа к тренировочно-тестирующим, анкетизирующим и контролирующим работам;

5) организации совместной и самостоятельной работы обучаемых;

6) передачи знаний и опыта между организациями и педагогическим составом школ нескольких административных округов.

Ранее решение перечисленных задач требовало специального клиентского программного обеспечения и осуществлялось в пределах локальной сети образовательной организации. РМП имеет свой интерфейс и обеспечивает пользователям единый безопасный персонализированный доступ к внутренним и внешним информационным ресурсам, тьютерам, виртуальным лабораториям, тренажерам в любое время суток и независимо от их территориального расположения.

Важнейшим направлением повышения качества обучения является совершенствование познавательной деятельности учащихся. При помощи РМП преподаватель может активно вмешиваться в процесс учебного познания и управлять им. Другими словами, он может: разнообразить методы обучения за счет широкого внедрения элементов самостоятельной работы учащихся на уроке; совершенствовать формы и методы контроля и оценки знаний, умений и навыков школьников; осуществлять индивидуальный подход. Как правило, однообразие любой работы снижает у учеников интерес к ней. В курсе математики много таких упражнений, которые направлены на закрепление первичных навыков и требуют монотонного повторения пройденного материала. Процесс обучения должен быть не «повторением пройденного»,

а решением исследовательской проблемы, реализацией собственного проекта с освоением всех необходимых знаний из всех необходимых дисциплин.

На протяжении 2008—2011 гг. нами на базе четырех муниципальных образовательных учреждений Нижегородской области: Ильинской ООШ (с. Ильинское), Лицея № 1 г. Лукоянов, Газопроводской СОШ с. Починки и Наруксовской СОШ (с. Наруксово) — проводился педагогический эксперимент с целью повышения уровня математического образования. В нем приняли участие 582 учащихся 8—11 классов и 13 учителей. В ходе эксперимента были обнаружены основные причины недостаточного уровня усвоения математического материала, которые заключались в непонимании терминов и процессов; несинхронности восприятия учебного материала; ограниченности объема усвоения новых понятий за определенный промежуток времени; неумелом использовании дидактических приемов и форм самостоятельной, индивидуальной, групповой и коллективной работы учащихся.

Использование регионального математического портала позволило повысить качество преподавания математики. Этот вывод основан на результатах входных, текущих и итоговых контролируемых работ учащихся за время проведения эксперимента. Были выявлены положительные тенденции в усвоении школьного курса математики. Информационная компетентность учащихся и умение применять полученные математические знания при решении различных задач значительно возросли. Повзрослел уровень их познавательной активности, мотивации, самостоятельной деятельности при изучении математики. У многих школьников наблюдалось развитие пространственного воображения за счет возможности динамического деформирования образов. Использование регионального математического портала изменило к лучшему межличностные отношения между учениками, а также между учителями и учащимися.

Математическое образование — один из важнейших факторов, определяющих уровень экономического и общественно-политического развития государства. Не случайно годы расцвета отечественной математической школы стали годами космического приоритета нашей страны. Именно тогда была построена система математического образования, достижения которой признаны во всем мире. На сегодняшний день преподавание математики у нас пока еще находится на высоком уровне. Компьютерные технологии нашли применение практически во всех сферах учебного процесса, в том числе в преподавании математики. Однако следует помнить, что их, как и любой другой предмет, который нас окружает, можно использовать как во благо, так и во вред. Несмотря на огромную положительную роль, которую могут сыграть информационные образовательные технологии, их стихийное, не оправданное потребностями учебного процесса использование вкупе с недостаточной компетенцией учителей несет в себе опасность негативного влияния на процесс и результат деятельности учащихся в дидактическом, развивающем и здоровьесберегающем аспектах. Информатизация образования, бесспорно, является ключевым направлением реализации современной образовательной парадигмы. Однако только взвешенное и продуманное привлечение коммуникативных, мультимедийных и других средств, предоставляемых информационными технологиями, превращает информационную образовательную среду в эффективное средство обучения [2].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колягин, Ю. М. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики / Ю. М. Колягин [и др.] — Москва : Просвещение, 1997. — 480 с.
2. Моисеев, В. Б. Элементы информационно-образовательной среды высшего учебного заведения / В. Б. Моисеев. — Ульяновск : УлГТУ, 2002. — 153 с.
3. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — Москва : Педагогика, 1990. — 162 с.

Поступила 12.10.11.



СТРУКТУРИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОЗИЦИИ ЭВРИСТИЧНОСТИ

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

Автором выделяются и анализируются эвристические умения, необходимые и характерные для процесса решения творческих задач. Формулируются основные требования критерия усложнения творческих задач.

Ключевые слова: творческая задача; эвристичность; эвристические умения; опыт творческой деятельности; критерий усложнения творческих задач.

Анализ научной и педагогической литературы показывает, что система задач, представленная в учебниках и учебных пособиях для общеобразовательной школы, в должной мере не отвечает современным целям обучения, воспитания учащихся и развития эвристичности обучения, а методика использования задач в учебном процессе в полной мере не реализует заложенные в их решении возможности. Проблема постановки задач в процессе обучения до сих пор не нашла удовлетворительного решения с точки зрения их содержания, целевого назначения, числа обязательных или необязательных задач и представления их в виде целостной системы.

Для практики современного обучения до сих пор характерны:

- стандартизация содержания и методов решения задач, проявляющаяся в узком понимании роли и дидактического назначения задачи в процессе обучения; в стремлении решить возможно большее число задач в ущерб их обучающему качеству; в излишнем внимании к процедуре оформления решения задачи, а не к процессу решения;

- несовершенство методики обучения, выражающееся в обучении решению задач преимущественно по образцу; в отсутствии целенаправленной работы по формированию умения критически оценивать ход решения задачи и осуществлять проверку полученного результата; в канонизации приемов коллективного решения поставленной задачи; в узко проверочном характере контрольных и самостоятельных работ; в отсутствии четких критериев дидактической значимо-

сти каждой задачи и достаточности числа задач, предлагаемых для достижения реализуемой через них цели обучения, и т. д.;

- несоответствие постановки задач и их решений закономерностям развивающего мышления, проявляющееся в отсутствии задач, решение которых подготовило бы к деятельности, характерной для современного производства (рационализация и контроль, управление, изобретательство и т. п.), т. е. к деятельности творческого характера; в отсутствии задач, в процессе решения которых было бы возможно формирование важнейших эвристических умений (выделять существенное, обобщать, анализировать, моделировать, осуществлять эксперимент и т. п.);

- использование задач только для контроля фактических знаний учащихся, а не уровня развития эвристичности обучения; однообразная типология задач и т. д.

Таким образом, роли и месту задач в развитии эвристичности обучения придается второстепенное, вспомогательное, значение. Последнее особенно ярко просматривается в процессе использования задач как средства контроля и оценки знаний учащихся. Задачи, как правило, выступают в качестве ведущего средства контроля и оценки фактических знаний, умений и навыков школьников и почти не используются для контроля других компонентов развития или элементов воспитания.

Общепризнанна тесная связь развития эвристичности обучения и процесса решения творческих задач. И хотя они

не отождествляются, правомерно утверждать, что первое эффективнее всего осуществляется через второе. Именно в ходе решения задач самым естественным способом можно повышать эвристичность обучения, формировать у учащихся элементы творческого мышления наряду с реализацией непосредственных целей обучения. В свою очередь, целенаправленное развитие эвристичности обучения предполагает наличие определенной методической системы задач.

Умение решать задачи образует сложный комплекс, в состав которого входят активно действующие знания (и соответствующие им специальные умения и навыки), опыт в применении знаний и определенная совокупность сформированных эвристик, называемая эвристическими умениями, проявляющимися в процессе решения задач. Данные умения представляют собой органическое сочетание качеств научного мышления (стиля мышления), определенных нравственных качеств личности (увлеченность, настойчивость, воля, уверенность в своих силах и т. д.) с определенными проявлениями мышления (созерцание, воображение, рефлексия, сомнение). Сформированность у учащихся умения решать творческие задачи обеспечивает их продуктивную работу в ходе решения задач и тем самым способствует повышению эффективности и качества воспитывающего и развивающего обучения. Овладение эвристическими умениями позволяет обучаемому аргументировать свою позицию, моделировать систему решения, развивать имеющиеся знания, оценивать собственные действия.

К числу основных эвристических умений, необходимых для процесса решения творческих задач, относятся следующие:

1) анализировать данную ситуацию с целью выявления существенного (данные, известные, искомые, неизвестные элементы, свойства и отношения); устанавливать полноту, непротиворечивость, независимость условия задачи или ее элементов;

2) соотносить известные элементы задачи с неизвестными (данные с искомыми); распознавать известные или данные элементы в различных сочетаниях; сопоставлять данную задачу с известными примерами и классами задач;

3) выявлять скрытые свойства задачной ситуации; реорганизовывать известные элементы (свойства или отношения) для их функционирования в новом качестве и сочетаниях;

4) конструировать простейшие модели данной задачной ситуации, отождествлять элементы задачи с элементами модели;

5) обнаруживать и воспроизводить структуру данной задачной ситуации, задачи и ее элементов в различных состояниях; самостоятельно разрабатывать соответствующую микротеорию; выявлять детали, полезные с точки зрения общей структуры задачи или ведущей идеи поиска ее решения;

6) осуществлять мысленный эксперимент, предвидеть его промежуточные и конечный результаты; индуктивно строить гипотезы, высказывать разумные догадки;

7) интерпретировать результаты работы над моделью данной задачной ситуации; кодировать язык ситуации в терминах модели и декодировать (в терминах ситуации) результаты, выраженные на языке модели;

8) оформлять найденное решение кратко и четко (символически, текстом, графически и т. д.); наглядно иллюстрировать ведущие идеи;

9) критически оценивать результаты решения задачи с различных точек зрения (правильности, экономичности, эстетичности, значимости и т. д.); обобщать результаты решения, исследовать возможные частные и особые случаи;

10) эффективно осуществлять отбор полезной информации, содержащейся в самой задаче, систематизируя ее в соответствии с имеющимися знаниями и опытом.

Названные эвристические умения, органически сочетаясь с известными методами научного познания, образуют совокупность общих приемов решения



задач, которые выражаются в виде эвристик, повышающих эффективность процесса решения творческих задач, не гарантируя, естественно, получения результата.

Умение решать творческие задачи формируется в процессе повышения эвристичности обучения при наличии определенных условий: методика обучения должна быть направлена на всестороннее развитие у учащихся соответствующих эвристических умений; в процессе решения задач учащиеся должны ориентироваться на усвоение соответствующих общих приемов решения творческих задач; процесс обучения должен происходить целенаправленно и систематически.

Вопросы формирования эвристических процедур деятельности в решении учебных задач в логико-психологическом аспекте исследовались Л. М. Фридманом, по мнению которого, «метод и способ решения задач зависят от характера решаемых задач. Если эти задачи алгоритмического характера, то метод их решения может быть представлен в виде учебного алгоритма. Во всех случаях, когда учебный алгоритм не существует или его составление нецелесообразно для решения задач данного вида, метод их решения может быть изложен в форме эвристической схемы» [цит. по: 3].

Общепринятым считается деление процесса решения учебной задачи на четыре основных этапа: 1) осмысление условия задачи; 2) составление плана решения; 3) реализация плана решения; 4) анализ полученного решения. Несмотря на важность постановки творческих задач, систематическое обучение школьников их решению почти невозможно хотя бы потому, что на это не хватит учебного времени. Вместе с тем учащиеся могут овладевать эвристическими методами и приемами их решения, например, при введении задач нового типа или при введении нового материала проблемным путем [2].

Исследование, проведенное И. Я. Лернером, показало, что для целенаправленного формирования у учащихся опыта творческой деятельности необходима не

случайная совокупность творческих задач, а экспериментально проверенная их система. Такая система должна отвечать следующим дидактическим требованиям:

а) включать основные и доступные обучаемым типы проблем, характерные для данной сферы науки и практической деятельности;

б) содержать доступные и важные для общеобразовательной культуры типы методов науки и обобщенные способы решения аспектных проблем;

в) предусматривать проявление и формирование основных черт творческой деятельности;

г) строиться по принципу возрастающей сложности и поэтому соответствовать критериям сложности [1].

Одним из названных критериев может быть критерий усложнения творческих задач, предполагающий следующее.

1. В общеобразовательных учреждениях решение задач основывается на предметных и методологических знаниях. Выявление необходимых знаний для решения задачи осуществляется педагогом на конкретных примерах, им же предлагается совокупность эвристик для решения конкретной задачи.

2. В классах с углубленным изучением дисциплин решение задач выполняется прямым путем через показ и выявление ориентировочной основы решения выделенного класса творческих задач с использованием примеров. Введение обобщенных эвристических предписаний также происходит с помощью учителя.

3. В вузе решение задач осуществляется с помощью ориентировочной основы, построенной на методологических знаниях о компонентах, структуре, методах и алгоритмах доказательства теорем и т. д., которые представлены в специальных приемах, сформированных предварительно. Эвристики в процессе обучения открываются студентами самостоятельно или с частичной помощью преподавателя.

Таким образом, при обучении в школе учащиеся получают неполную ориентировочную основу, необходимую для решения лишь конкретной задачи. При

переходе в вуз они уже могут часть эвристик открыть самостоятельно — педагог должен лишь сформулировать общие эвристические предписания для решения творческих задач. Обучение в вузе направлено на формирование методологических знаний, эвристических приемов и их ориентировочной основы, которые необходимы для решения творческих задач и исследовательских заданий. Эвристические предписания открываются студентами уже самостоятельно (или с частичной помощью преподавателя).

Примерами творческих математических задач могут быть следующие: сформулировать утверждение и провести доказательство несколькими способами; выявить вид связи между математическими объектами; сформулировать обратную теорему и доказать ее; вывести следствия из теоремы; обосновать необходимость дополнительных построений при доказательстве теоремы; обобщить и сформулировать условие более общей задачи; построить задачу на доказательство и решить ее, опираясь на приведенную теорему. Именно в этих и подобных им примерах нагляднее всего должен реализовываться критерий поэтапного усложнения творческих задач и исследовательских заданий.

Для целей обучения важно то обстоятельство, что хотя эвристики и не гарантируют учащемуся абсолютного успеха, однако они активно формируют его стратегию рационального поиска решения учебных проблем. Чаще всего эвристики выражаются в виде переформулировок учебных проблем, наводящих эвристических вопросов, указаний-советов, средств наглядности, аналогий, которые или снижают трудность учебной пробле-

мы до соответствующего уровня творческого развития учащегося, или создают благоприятные условия для «микрообучения» и «микроразвития», расширяя тем самым его «зону» ближайшего творческого развития до соответствующего уровня трудности учебной проблемы.

Критический анализ педагогических подходов к использованию задач в учебном процессе показывает, что до сих пор решение определенных типов задач рассматривается либо в качестве локальной цели обучения, либо как средство сознательного усвоения программного материала. Лишь в отдельных случаях задачи выступают в явном виде как средство целенаправленного развития эвристичности обучения, формирования у учащихся познавательного интереса и самостоятельности, развития способностей, средство формирования диалектического мировоззрения. При построении педагогом творческих задач необходимо варьирование проблемности условия, должен быть диалогизирован процесс обучения применению эвристических приемов в решении творческих задач и рефлексирован процесс построения эвристических предписаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лернер, И. Я.* Учебно-воспитательный процесс как система / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. — Москва, 1985. — № 1 (45). — С. 30—34.
2. *Обучение и коммунистическое воспитание в высших и средних учебных заведениях : Обзорная информация.* — Москва, 1978. — Вып. 7. — С. 35—45.
3. *Панкратов, Т. К.* Некоторые методологические вопросы развития интересов студенчества / Т. К. Панкратов. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. — 77 с.

Поступила 31.10.11.



УДК 378.016:82

**ИНТЕГРАЦИЯ КУРСОВ РОДНОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУР
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО
СТУДЕНТАМИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
(на материале мордовской литературы)**

М. И. Ломшин (*Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева*)

Рассматриваются формы и виды интеграции курсов родной и русской литератур в национальных группах высшей школы при проведении различных внеаудиторных мероприятий с целью углубления и расширения литературных знаний студентов.

Ключевые слова: внеаудиторная работа; литературный вечер; диспут; читательская конференция; литературная игра; кружковая работа; активизация самостоятельной работы; литературное краеведение.

На основе изучения постановки внеаудиторной работы студентов Мордовского государственного университета и Мордовского государственного педагогического института и проведения соответствующей экспериментальной работы нам удалось получить материалы, позволяющие дать соответствующие рекомендации по ее активизации при изучении родной и русской литератур. Как оказалось, в национальных группах обих вузов традиционными стали разнообразные по содержанию и характеру литературные вечера: вечер-портрет, вечер-репортаж, вечер книги, вечер занимательной науки о литературе, праздник книги, презентация книги и др. Эти мероприятия обычно приурочены к юбилеям русских и мордовских писателей либо к выходу в свет нового произведения. Специфика литературных вечеров, посвященных русским писателям, состоит в том, что их обязательным элементом является краеведческий материал, раскрывающий связи последних с мордовским краем и его деятелями литературы.

Вечер-портрет обычно посвящается одному русскому или мордовскому литератору. Так, при проведении вечера-портрета, приуроченного к юбилею мордовского писателя И. М. Девина, студенты филологического факультета университета вместе с сотрудниками вузовской библиотеки подготовили книжную выставку, подобрали иллюстрации к кни-

гам, фотографии, цитаты из его стихотворений и прозаических произведений. На вечер пригласили самого писателя, его друзей, литературных критиков. Мероприятие открыл один из преподавателей мордовской литературы рассказом о том, как жизнь, переживания людей воплотились в произведениях И. М. Девина. С большим интересом были встречены выступления самого писателя и всех приглашенных. После этого слово было предоставлено студентам. Тематику представленных ими материалов были «Военно-патриотическая лирика И. М. Девина», «Гражданский пафос и лиризм Девина-поэта», «Идейно-художественное содержание поэм И. М. Девина», «Роман „Трава-мурава“ и его лиро-эпический характер». С целью активизации аудитории был проведен конкурс на лучшего чтеца стихотворений поэта на мордовском и русском языках. Закончился вечер викториной «Знаешь ли ты творчество И. М. Девина?».

Тематика вечеров книги разнообразна: творчество писателя, отдельное художественное произведение, несколько произведений, объединенных одной темой, произведения одного жанра (вечер отечественной поэзии, вечер юмора и сатиры и т. д.). Например, на национальном отделении филологического факультета университета был успешно проведен вечер книги К. Г. Абрамова «Девушка из села». На этом мероприятии при-

© Ломшин М. И., 2012

сутствовал сам писатель, который рассказал об истории создания книги и о прототипах ее героев. После выступлений педагогов и студентов завязалась дискуссия, которой руководил один из преподавателей. В конце вечера были сделаны выводы и подведены итоги. В педагогическом институте состоялся вечер книги К. Г. Абрамова «Пургаз». Студенты провели значительную подготовительную работу: изучили роман, написали интересные цитаты, познакомились с рецензиями, критическими и публицистическими материалами. После этого был разработан сценарий мероприятия, которым предусматривались организация выставки, встреча с писателем, обзор статей о художественном произведении. На вечер были приглашены специалисты, которые рассказали о своих впечатлениях после прочтения романа, сделали квалифицированный анализ произведения. Сам писатель поделился мыслями о судьбе героев.

Праздник книги — крупное комплексное мероприятие, план которого включает проведение диспутов, читательских конференций, встреч с писателями, разнообразных конкурсов, литературных викторин. Важно, чтобы во время праздника по мере возможности были задействованы все студенты группы.

Еще одна форма активизации внеаудиторного чтения — конференции по произведениям русской и мордовской литературы. Основной их функцией выступают выявление знаний студентов и их корректировка преподавателем. Этому мероприятию предшествует большой подготовительный период, во время которого преподаватель определяет круг произведений, с которыми следует познакомиться студентам, подготовить вопросы. Читательская конференция начинается с краткого вступительного слова преподавателя, который характеризует тему произведения, его познавательное и воспитательное значение. Затем с сообщениями по основным вопросам выступают студенты. Далее слово предоставляется всем желающим. Преподаватель руководит конференцией, задает наводящие вопросы, приводит примеры

из русской или мордовской литературы, предлагает дать им разъяснение. В заключительном слове он подводит итоги мероприятия, оценивает отдельные выступления.

На I—II курсах национального отделения обычно проводятся читательские конференции по одной книге, на старших — по теме, объединяющей ряд произведений, например: «Нравственные уроки, которые дают повести В. Быкова», «Доброта героев Б. Л. Васильева»; «Конфликт гасиловых и столетовых в современной отечественной литературе», «Гуманизм произведений К. Г. Абрамова» и др.

При проведении читательской конференции по теме «Доброта героев Б. Л. Васильева» студентам IV курса университета было предложено перечитать повести писателя и подумать над основной проблемой: каковы истоки доброты героев писателя? Студентам заранее были предложены вопросы, по которым готовились сообщения и которые стали опорными в развернувшейся беседе.

Таким образом, литературные вечера и читательские конференции, реализуя потребность студентов высказать свое суждение о книге, вместе с тем побуждают их к более вдумчивому чтению, закрепляют умение участвовать в беседе, приучают выступать перед аудиторией.

Активизации внеаудиторной работы студентов способствуют также различные виды дискуссий и диспутов. При этом следует помнить, что дискуссия, диспут — обсуждение не книги, а актуальных научных, морально-этических проблем. Художественное произведение является лишь базой для уточнения, углубления взглядов, источником аргументов. В основе диспута — столкновение разных, подчас противоположных мнений. Высказывая свое отношение к тем или иным морально-этическим вопросам, выступающие обычно иллюстрируют это примерами из литературы, сопоставляют свои дела и взгляды с побуждениями и поступками положительных и отрицательных героев полюбив-



шихся книг. Диспут для будущих учителей — своеобразный смотр способности мыслить, отстаивать свои убеждения. Однако умение спорить — совсем непростое дело, ему надо учиться: учиться выслушивать чужое мнение, уважать его, побеждать в спорах не криком и напором, а логикой и аргументами, уметь признавать справедливые доводы оппонента.

Для диспута преподаватель чаще всего выбирает морально-этические темы, потому что проблемы идеалов, героизма и трусости, добра и зла волнуют студентов больше всего. «В чем видят смысл жизни Таня Картаева и Феликс Суняйкин?» (по роману «Девушка из села» К. Г. Абрамова), «Что значит быть достойным своей эпохи?» (по современной отечественной литературе), «Так ли опасна гашиловщина?» (по повести В. В. Липатова «И это все о нем») — обсуждение этих и многих других вопросов не оставляет равнодушными ни одного участника диспута. Желательно и после его окончания на занятиях и во внеаудиторной работе возвращаться к высказанному на нем мыслям.

Еще одна форма работы — обсуждение художественного произведения, которое проходит в виде непринужденной, свободной беседы с элементами диспута о конкретной книге, ее авторе. Обсуждение можно проводить в разных аудиториях, причем лучше собирать небольшие группы. Студентам заранее объявляется, о каком произведении будет идти речь, рекомендуются литературно-критические статьи, рецензии, литература об авторе, предлагается примерный перечень вопросов. К обсуждению художественных произведений следует привлекать специалистов в этой области знаний.

Особенно оживленно проходит обсуждение книг, раскрывающих этические проблемы. Так, при активном участии студентов педагогического института прошло обсуждение «Семейных повестей» А. Г. Алексина, «Обмана», «Благих намерений» и «Семейных обстоятельств» А. А. Лихачева, «Плахи» Ч. Айтматова, «Помилования» М. Карима, «Девушки из села» К. Г. Абрамова.

С целью активизации внеаудиторного чтения в национальных группах университета и педагогического института широко практикуются различные игровые формы: викторины, литературные аукционы, литературное лото, ролевое обсуждение, литературный лабиринт, литературный суд и пр. Студентов литературные игры привлекают театрализованностью, занимательностью, музыкальным сопровождением, их захватывают дух соперничества, возможность применения своих знаний.

Самой простой формой литературной игры является викторина, во время которой читатели отвечают на вопросы, касающиеся творчества одного или нескольких писателей, а также различных родов, видов и жанров литературы. Так, в рамках недели мордовского языка и литературы в педагогическом институте ежегодно проводится викторина «Знаешь ли ты мордовскую литературу?». Иногда викторины включаются в программу литературного вечера. Вопросы пишутся на плакатах или печатаются на листочках, которые раздаются в начале вечера всем участникам. Приведем пример такой викторины.

1. Назовите имя, отчество и фамилию мордовского писателя, который в конце XIX — начале XX в. печатал свои произведения под псевдонимом С. Чардымский.

2. Назовите автора этих стихотворных строк:

Люблю, люблю я, Русь родная,
Твой грозный, мощный, дивный лик;
Люблю твой гнев я, дорогая,
Твой стон надорванный и крик...

3. Перечислите прозаические произведения З. Ф. Дорофеева.

4. Кому принадлежит первый перевод «Интернационала» на мокшанский и эрзянский языки?

5. Кто автор рассказа «Старый учитель»? Назовите произведения мордовской литературы, которые посвящены учителю.

6. Назовите псевдоним И. П. Кривошеева. Перечислите мордовских писате-

лей, которые печатали свои произведения под псевдонимами.

7. Кто из мордовских писателей и при каких обстоятельствах встречался с А. М. Горьким?

8. Литературному герою какого произведения принадлежат эти слова: «Как же теперь на войну уехать, когда две женщины дома? Одна старая... другая малая. Сандрик с ними не управится. Да еще и хворенькая попалась, ножки ватные. Ее ставят — она валится...»?

9. Перечислите имена всех членов большой патриархальной семьи Валдаевых в романе А. Д. Куторкина «Бурливая Сура».

10. Назовите все романы К. Г. Абрамова.

11. Перечислите произведения мордовской литературы, посвященные студенчеству.

С большим интересом проходят литературные аукционы, в основу которых положен принцип: выигрывает тот, чей правильный ответ на предложенный вопрос будет последним или самым исчерпывающим.

В национальных группах обоих вузов практикуется и такая форма игровой работы, как литературное лото, т. е. игра-соревнование в знании литературы. Задания для играющих составляются из отрывков литературных произведений, по стилю и содержанию которых требуется определить, откуда эти строки и кто их автор. Дав правильный ответ, играющий находит книгу на специально организованной выставке, где представлены и те произведения, отрывки из которых составили тексты заданий, и те, о которых речь в игре не идет. В мероприятии участвуют две команды с равным числом играющих. Общее число игроков равно числу карточек с заданием, которое дается каждому игроку. На доске прочерчиваются два игровых поля, количество клеток на которых равно числу заданий. Играющие по очереди берут из коробки карточку с заданием, зачитывают его вслух и через минуту сообщают ответ. Если он окажется правильным, игрок заштриховывает мелом одну клетку своего игрового поля. Выигрывает та коман-

да, которая раньше другой закроет все клетки.

Литературный лабиринт — это своеобразная игра, которую можно проводить со студентами как младших, так и старших курсов. Она проходит в несколько туров, каждый из которых предполагает «путешествие» в разные литературные миры: поэзию, фантастику, драму. По условиям игры ее участники дают ответы на заранее подготовленные вопросы. Правильный ответ — ключ к выходу из очередного тупика. На большом стенде фишками отмечаются номера тех игроков, которые проходят западни лабиринта. Игра хороша тем, что в ней могут принять участие сразу все приглашенные на мероприятие студенты. Она способствует расширению литературных знаний и интересов, побуждает желание прочитать или перечитать то или иное произведение.

Все вышесказанные формы и виды работы способствуют активному участию студентов в деятельности различных литературных клубов и кружков. На наш взгляд, их привлекают демократичность, возможность проявить инициативу, творчество, общение со сверстниками, близкими по духу и интересам. В национальных группах вузов республики широкое распространение получили клубы по интересам, клубы любителей фантастики, клубы любителей поэзии, работа в которых сосредоточена на книге. Занятия в клубах оказывают интеллектуальное и эмоциональное воздействие на студентов, на формирование их литературных и читательских вкусов. Представлены различные виды литературных кружков: литературно-творческие, драматические, выразительного чтения, творческого рассказывания и др.

В методической литературе и периодике достаточно хорошо отражен опыт кружковой работы в школе, чего нельзя сказать о вузах, да и рассчитывать на готовые, застывшие формы не следует. При проведении кружковой работы важно, чтобы темы занятий носили актуальный характер, отражали животрепещущие вопросы жизни. Программы кружков должны ориентироваться на нацио-



нально-региональную специфику высшего образования. Наконец, руководитель кружка должен учитывать уровень эстетического развития кружковцев, их духовные и литературные запросы, степень начитанности и уровень литературного образования.

Кружки выразительного чтения и творческого рассказывания обычно объединяют студентов I—III курсов. Важное место в деятельности кружков этого вида занимает обучение выразительному чтению и рассказыванию, имеющим большое значение в педагогической деятельности. Основными методами работы являются сообщение теоретических сведений о технике чтения и рассказывания и демонстрация образцов исполнения (чтение и рассказывание преподавателя, использование радио, телевидения, магнитофонных записей). На занятиях кружка обязательны игровые моменты. Можно использовать викторины и литературные игры, конкурсы чтецов. Дух соревнования, радостное возбуждение усиливают общую увлеченность. Конкурсы чтецов стихотворений на русском и мордовском языках целесообразно приурочить к юбилейным датам или праздничным мероприятиям. Этот конкурс можно вынести на факультетский вечер, а иногда и на более широкую аудиторию.

В педагогическом институте получили распространение кружки, на которых студенты углубленно изучают творчество одного писателя (А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, С. А. Есенина, А. М. Горького). Часто для изучения берется творчество тех художников, которые так или иначе связаны с мордовским краем. Кружки этого типа организуются для студентов и младших, и старших курсов и решают исследовательские задачи в зависимости от возрастных возможностей своих членов. В программу кружка входят чтение художественных произведений, знакомство с литературой биографического жанра, с воспоминаниями о писателе, его эпистолярным наследием, с иллюстрациями к его произведениям, посещение памятных мест, связанных с его жизнью и творчеством, уста-

новление связи с музеями, проведение вечеров, праздников и др.

В таких кружках занятия приближаются к семинарским. Студенты готовят доклады о творчестве русских и мордовских писателей, о посещении родного края известными прозаиками и поэтами, о произведениях, написанных на местном материале. В то же время занятия не должны копировать вузовские семинары. Помимо обсуждения сообщений на каждом занятии необходимо дать выход эстетическим переживаниям студентов, поэтому выразительное чтение, прослушивание записей, просмотр учебных фильмов, творческие задания, дающие простор воображению, — обязательные его компоненты. Творческим отчетом кружковцев могут быть литературные газеты, альманахи, куда войдут лучшие доклады и сочинения.

Старшекурсники проявляют интерес к писателям, творчеству которых уделяется недостаточное внимание на историко-литературных курсах. Как показывает анализ тематики кружковых занятий в университете, студенты национальных групп больше склонны к углубленному изучению творчества зарубежных писателей. В их программе значатся «Дон Кихот» М. Сервантеса, «Макбет» У. Шекспира, «Коварство и любовь» Ф. Шиллера, «Евгения Гранде» и «Отец Горио» О. Бальзака, «Ярмарка тщеславия» У. Теккерея, «Отверженные» и «Собор Парижской Богоматери» В. Гюго, «Углекопы» Э. Золя, «Госпожа Бовари» Г. Флобера, «Американская трагедия» Т. Драйзера и др.

Возможна и другая система кружковой работы, когда литературный материал группируется вокруг проблемы, интересующей студентов в данное время, например: «Образ современного молодого человека в русской и мордовской литературе», «Женщина в семье и обществе прежде и теперь (по произведениям русской и мордовской литературы)», «Тема Родины в творчестве современных русских и мордовских поэтов».

Значительное место отводится литературно-творческим кружкам, которые призваны ввести студентов, опираясь на

их стремление к собственному творчеству, в мир большой литературы. Чтобы стать членом такого кружка, претендент должен внести «вступительный взнос»: написать сочинение на литературную тему, стихотворение или рассказ. Не следует спешить знакомить начинающих литераторов с «секретами ремесла». Много читающие студенты усваивают форму эмпирически. Только тогда, когда возникнет чувство формы, можно вводить теоретические понятия. С этой целью представляется полезным приглашать на занятия кружка мордовских писателей, которые могут рассказать об истории создания своих произведений, ввести студентов в свою творческую лабораторию.

Одним из путей активизации самостоятельной работы по литературе в вузе является литературное краеведение. П. В. Иванов пишет: «Под краеведческим принципом в обучении мы понимаем использование в учебном процессе в связи с программным материалом материалов о природе, труде, экономике, культуре, общественной жизни и истории родного края с целью обогащения учащихся краеведческими знаниями...» [1, с. 36].

В широком смысле слова краеведение означает совокупность научных знаний (исторических, культурологических, экономических) о каком-либо крае, области, городе, селе. Каждая из перечисленных областей по-своему важна, а взятые в комплексе, они создают цельное представление о жизни той или иной общественно-экономической единицы. Литературное краеведение отличается специфическим отбором материала и означает усвоение теории и истории литературы. В творчестве каждого писателя оставляет неизгладимый след край, где он родился и вырос или с которым он долгое время был связан. Не случайно Л. Н. Толстой считал невозможным представить Россию без Ясной Поляны. Литературное краеведение призвано прежде всего воспитать высокие патристические чувства, вызвать у студентов живой интерес к жизни родного края, спо-

собствовать правильной оценке общественной роли писателей.

Литературное краеведение очень важно для будущего педагога. Оно помогает решению главной задачи учебно-воспитательной работы в вузе — подготовке учителей высокой квалификации и широкой общественной культуры, вводит студентов в творческую лабораторию писателей, тем самым делая созданные ими художественные образы ближе и доступнее.

Работа по литературному краеведению может проводиться в различных внеаудиторных формах и видах, как то: литературные кружки, вечера, конференции, экскурсии по памятным местам, связанным с жизнью и творчеством мордовских и русских писателей.

Занимаясь исследованием данной проблемы, в опытно-экспериментальной работе мы обращались к локальному материалу. На первых порах изучали сообщения исследователей, по крупицам собиравших интересные факты из жизни и литературной деятельности русских писателей, творчество которых так или иначе связано с Мордовией, а также использовали многолетний опыт проведения в национальных группах университета кружка по литературному краеведению доцентом Л. Г. Васильевым.

На вступительном занятии Л. Г. Васильев отмечал, что с мордовским краем связана судьба таких русских писателей, как А. И. Полежаев, Н. П. Огарев, А. И. Герцен, Н. М. Сатин, И. В. Селиванов, М. Е. Салтыков-Щедрин, Л. Н. Толстой, А. М. Горький, А. Г. Малышев, А. С. Новиков-Прибой, А. В. Дорогойченко и др. Не случайно во многих их произведениях нашли отражение жизнь, природа мордовского края, талантливо выписаны образы ярких представителей мордовского народа. Студенты получали задание подготовить сообщения, доклады и рефераты по предложенным преподавателем темам. Например, один из студентов в сообщении «По следам А. С. Пушкина» проследил маршрут поездки поэта в 1830 г. в с. Болдино, указал места, где была возможна



его встреча с мордвой. Другой составил интересный альбом, в который поместил сделанные им фотографии памятных исторических мест, связанных с пребыванием русских писателей в мордовском крае. Также были представлены сообщения «Саранские впечатления Л. Н. Толстого», в котором рассказывалось о пребывании русского писателя в Мордовии, о его встречах с местными жителями, «Служебные командировки М. Е. Салтыкова-Щедрина в мордовский край», где с опорой на воспоминания и художественные произведения писателя в увлекательной форме сообщалось о его деятельности в качестве председателя Пензенской губернской казенной палаты во время ревизии подведомственных ему казначейств Саранска, Инсара и Краснослободска.

Под руководством Л. Г. Васильева была организована литературная экспедиция в с. Болдино. Студенты посетили родовое имение А. С. Пушкина, побывали в краеведческом музее, встретились с местными жителями. После завершения краеведческой литературной экспедиции собранный материал был тщательно обработан, составлен рукописный сборник стихов поэта, созданных во время пребывания в Болдине, подготовлен иллюстративный материал, опубликована статья в республиканской газете.

Не менее интересно проходила работа по углубленному изучению жизни и творчества А. И. Полежаева. Студентами была изучена обширная литература о творческой и общественно-политической деятельности поэта. На занятии кружка Л. Г. Васильев рассказал о малоизвестных фактах из его жизни и деятельности. В аудитории была организована выставка, где экспонировались книги поэта, изданные в Саранске и Москве на мордовском, русском и других языках. Участниками были подробно проанализированы поэмы «Сашка», «Арестант» и «Царь охоты», в которых показаны красота мордовского края и тяжелое прошлое его народа. Студенты приняли участие в состязании чтецов, представив стихи поэта на родном и русском языках.

Во время каникул была организована экскурсия в с. Константиново Рязанской области, где студенты посетили места, связанные с жизнью и творчеством С. А. Есенина. Неизгладимое впечатление оставили встречи с поклонниками таланта русского поэта, их необыкновенная манера чтения его стихов. Помимо представленных в доме-музее книг, иллюстраций, макетов студентов заинтересовали рукописи произведений, письма, отзывы современников, а также копии материалов о связях поэта с мордовским краем. После возвращения в университет студенты организовали выставку «Есенин и мордовский край», куда вошли материалы, собранные в процессе творческой поисковой работы: фотографии, воспоминания очевидцев, ксерокопии отдельных изданий стихов поэта, иллюстрации к поэтическим произведениям С. А. Есенина на русском и мордовском языках, сделанные ими самими.

На завершающем этапе краеведческой работы была организована научно-методическая конференция, в которой приняли участие студенты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью. Ее почетными гостями стали известные мордовские литературоведы. Доцент Л. Г. Васильев выступил с докладом «Литературные деятели и литературные места в Мордовии». Были заслушаны сообщения студентов «Н. П. Огарев и его деятельность в Старом Акшине» и «Мордва в творчестве А. М. Горького». В научно-исследовательской работе «Образы мордовского народа в русской литературе XVII—XVIII веков» анализу были подвергнуты истоки общих культурных традиций мордовского и русского народов. Научно-методическая конференция закончилась круглым столом, в работе которого приняли участие преподаватели, студенты, сотрудники университета и педагогического института, а также педагоги и учителя школ республики.

Заключительным разделом кружковой работы явилась тема «Литературное

краеведение в мордовской школе». В ней значительное место отводилось изучению опыта школьного литературного краеведения в республике, посещению учебного заведения с удачно поставленной работой, ознакомлению с литературно-краеведческими музеями и кабинетами, встречам с учителями-энтузиастами литературного краеведения. На занятиях студентам были даны рекомендации по использованию литературного краеведения в будущей педагогической деятельности.

Как видим, литературное краеведение носит комплексный характер, ибо связано с изучением разнообразных вопросов истории и теории литературы. Мы раскрыли лишь отдельные аспекты самостоятельной творческой работы студентов над краеведческим материалом, которая помогает формированию уважительного отношения к культуре вообще и дает возможность глубже понять историю и культуру своего народа.

Подготовка современного преподавателя русской и родной литературы вызывает необходимость совершенствования внеаудиторной самостоятельной работы студентов, которая является важной составной частью учебного процесса в высшей школе. Атмосфера творчества может влиять не только на качество литературного образования будущих учителей, но и на становление личности специалиста, способного творчески адаптироваться к изменяющемуся содержанию общего среднего образования в национальной школе, новому педагогическому мышлению, т. е. способного решать проблемы формирования личности школьника в условиях демократизации и гуманизации общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванов, П. В.* Педагогические основы школьного краеведения / П. В. Иванов. — Петрозаводск : Карел. кн. изд-во, 1972. — 181 с.

Поступила 28.06.11.

УДК 371.134:811.161.1

БАЗОВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

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

Приводятся базовые положения концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка, применяемой в системе подготовки студентов-филологов к профессиональной педагогической коммуникации. Представлена теоретическая и практическая значимость результатов исследования, посвященного разработке и экспериментальной проверке научно-методической системы (технологии) формирования профессиональной текстовой деятельности будущего учителя русского языка.

Ключевые слова: концепция профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка; пролонгированность текстовой деятельности учителя; учебный текст как продукт профессиональной текстовой деятельности учителя; технология профессионально ориентированной текстовой деятельности педагога.

Современные образовательные стандарты отражают ведущие стратегии развития отечественного педагогического образования, одной из которых является формирование у учащихся умения учиться и способности к организации своей деятельности. В числе личностных резуль-

татов освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования выделяются готовность и способность к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни, сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной про-

© Кашкарева Е. А., 2012



фессиональной и общественной деятельности. Очевидно, что в решении данной задачи особую роль играет учитель-филолог, формирующий у школьников умения пользоваться важнейшим средством познания, образования и самообразования — родным языком. При этом в качестве важнейшего условия обеспечения эффективности коммуникативно-познавательного процесса в ходе обучения рассматривается высокий уровень профессиональной коммуникативной компетентности педагога, обязательной составляющей которой выступает способность осуществлять профессиональную текстовую деятельность, создавать и использовать профессионально значимые тексты.

Особую значимость приобретает осознанность учителем-филологом целей, средств, продуктов профессиональной текстовой деятельности в современной образовательной среде, которая характеризуется, с одной стороны, высоким уровнем стандартизованности процесса обучения русскому языку, а с другой — необходимостью подготовки будущего словесника к профессиональной инновационной деятельности в новой языковой реальности, признаками которой служат интеграция стилей и жанров, размытость границ современного русского литературного языка, многообразие форм проявления языковой личности. Обе названные характеристики предполагают расширение корпуса текстов (научных, научно-популярных, публицистических, художественных), включенных в область профессиональных интересов учителя русского языка.

В результате недостаточно сформированной готовности учителя-филолога к целостному восприятию таких процессов, как стандартизация содержания образования, вариативность, академическая мобильность, интегративность программ и др., в его текстовой деятельности наблюдается стремление к формальному использованию коммуникативных стандартов, моделей тех или иных коммуникативных ситуаций. Все это предъявляет высшей школе заказ на но-

вого учителя, коммуникативная компетентность которого позволит ему создавать учебные тексты как продукты осознанной профессиональной текстовой деятельности и мобильно оперировать ими в контексте постоянно меняющихся условий современной учебно-педагогической коммуникации.

В свете сказанного в педагогическом вузе студенты-филологи должны быть «погружены» в ситуации и условия, моделирующие их будущую профессиональную педагогическую деятельность. Искомые ситуации (объяснение нового материала, постановка цели и задач, анализ текста и др.), являющиеся дидактическим отражением реальных ситуаций профессиональной деятельности учителя, могут быть созданы с использованием инновационных гуманитарных образовательных технологий. К числу таких технологий относится и технология профессионально ориентированной текстовой деятельности, позволяющая моделировать коммуникативные ситуации в учебном процессе вуза и присваивать студенту коммуникативные роли педагога.

Анализ методической практики показывает, что функции данной технологии не ограничиваются опережающим стимулированием профессионального развития будущего учителя-словесника (речь идет о специальном «вызывании» у студентов интереса к профессиональной деятельности, о формировании умений быстро включаться в решение определенной профессионально значимой проблемы, о создании условий для дальнейшего оттачивания профессионального мастерства). На уроках русского языка в речевом поведении и учителя, и школьников наблюдаются типичные коммуникативные неудачи, не осознаваемые педагогом, а на занятиях в вузе — низкий уровень коммуникативного моделирования студентами-филологами профессиональных ситуаций и в целом отсутствие у них готовности принимать те или иные коммуникативные роли педагога. Между тем несформированность коммуникативной компетентности будущих учите-

лей, как правило, ведет к коммуникативной некомпетентности и текстовой несостоятельности учащихся.

Анализ государственных стандартов вузовского педагогического образования и программ специальных учебных курсов (профильных дисциплин по выбору), действующих в рамках как специалитетов, так и бакалавриата педагогического образования, показал, что в них не заложено требование специального и целенаправленного формирования у будущего учителя-словесника готовности к профессиональной текстовой деятельности с учетом всех ее специфических особенностей. Это создает противоречия между а) традиционными подходами к формированию профессиональной коммуникативной компетенции учителя-филолога и неудовлетворенностью современным обществом результатами языкового образования; б) осознанием в профессиональной образовательной среде значимости профессиональной коммуникативной компетенции учителя-филолога и недостаточным вниманием, уделяемым в процессе вузовской подготовки будущего учителя русского языка, к осознанному построению текстовой деятельности как составляющей коммуникативной компетенции.

В контексте данных противоречий осознается следующая проблема: каковы необходимые и достаточные методические условия формирования профессиональной текстовой деятельности учителя-словесника как компонента его профессиональной коммуникативной подготовки в системе учебной парадигмы филологического знания?

Результатом разрешения указанной проблемы и выявленных противоречий стала разработка концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка, реализуемой в системе подготовки студентов-филологов к профессиональной педагогической коммуникации посредством применения специальной технологии.

Общую теоретико-методологическую основу нашей системы взглядов на профессиональную текстовую деятель-

ность учителя русского языка составили деятельностный, интерпретационный, коммуникативный, контекстный, компетентностный подходы и соответствующие им теории и положения ученых: теория деятельности в общей психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), положения о специфике педагогической деятельности (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина и др.); теория речевой деятельности (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев и др.); теория текстовой деятельности (Т. М. Дридзе); положения философской герменевтики об осмыслении, понимании, интерпретации и других процессах в области текста (М. Хайдеггер, Г. Гадамер и др.), идеи и положения ученых о специфике филологической интерпретации текста (М. М. Бахтин, Г. И. Богин, В. В. Васильева и др.); теория современной лингвистики текста о понимании феномена текста и о его способности к коммуникативным трансформациям (А. А. Чувакин), трактовка педагогического дискурса как части образовательного дискурса и указание места текста в качестве обязательной составляющей дискурса (А. Р. Габидуллина, В. И. Карасик, Н. С. Остражкова и др.), определение педагогическим речеведением принципов понимания текста и текстообразования (Н. А. Ипполитова, В. Н. Мещеряков и др.), собственно методические положения о специфике педагогической интерпретации учебного текста (Н. Д. Десяева), о роли чтения в профессиональной деятельности учителя (Н. А. Ипполитова); теория контекстного обучения (А. А. Вербицкий); теория компетентностного подхода (А. В. Хуторской, С. Г. Воровщиков, Т. М. Балыхина и др.).

Центральное положение нашей концепции связано с трактовкой вводимых в методику русского языка новых понятий: «пролонгированность как определяющая черта профессиональной текстовой деятельности учителя»; «учебный текст как продукт профессиональной текстовой деятельности учителя»;



«психолингвистический анализ текста», или «анализ учебного текста как продукта осознанной профессиональной текстовой деятельности педагога»; «принцип интеграции условий профессиональной текстовой деятельности учителя»; «технология профессионально ориентированной текстовой деятельности педагога».

Поясним суть пролонгированного характера профессиональной текстовой деятельности учителя: он отражается в переходе, «перетечении» каждого структурного компонента первого текстового действия (восприятия исходного для предстоящего учебного общения текста) в соответствующие компоненты второго текстового действия (порождения учебного текста). Первое текстовое действие осуществляется с дополнительным «методическим настроем» учителя на экстраполирование и включает в себя элементы второго текстового действия: восприятие соединяется с порождением — происходит это уже на этапе продумывания предстоящего объяснения в ходе методического чтения педагогом исходного текста. В данном случае речь идет о сознательном, характерном именно для деятельности педагога сопровождении процесса восприятия исходного текста особыми речевыми маркерами. Последние при осуществлении порождения учебного текста трансформируются уже в специальные приемы педагогической интерпретации, с помощью которых учитель реализует условие эффективно-го осуществления второго текстового действия: приведение в действие механизмов речи у воспринимающих учебный текст учащихся.

Отдельное положение нашей концепции представлено трактовкой понятия «педагогическая интерпретация», которое было методически переосмыслено и адаптировано. В результате педагогическую интерпретацию мы рассматриваем как процесс преобразования исходного для предстоящего учебного общения текста в новое научно-учебное речевое произведение (учебный текст) посредством пролонгированных текстовых действий восприятия и порождения.

Одним из важных базовых положений концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка стало определение следующих дидактических и методических условий формирования у студентов-филологов готовности к указанному виду профессиональной деятельности:

1) в традиционных для педагогических вузов учебных дисциплинах выявление областей и обозначение способов (перспективный и параллельный) и приемов (создание интегративной проблемной ситуации; установление интегративных связей содержания изучаемых дисциплин на основании поиска ключевых положений; составление классификаций взаимосвязанных объектов, явлений, фактов и др.) их интеграции для определения содержания технологии профессионально ориентированной текстовой деятельности педагога;

2) выявление критериев методической значимости научных текстов как исходных компонентов профессиональной текстовой деятельности учителя;

3) определение принципов обучения: коммуникативности (обучение организуется в естественных для учебно-педагогического общения условиях или максимально приближенных к ним, таким образом осуществляется уподобление процессу реальной учебно-педагогической коммуникации), текстоцентричности (весь процесс обучения строится на текстовой основе, что предполагает разноаспектную работу с текстом как важнейшей единицей учебной коммуникации), интеграции собственно лингвистических, психолого-педагогических и методических условий профессиональной текстовой деятельности педагога;

4) установление компонентов содержания обучения;

5) определение собственно лингвистических (специфика воплощения текстовых категорий в учебном тексте), психолого-педагогических (действие механизмов речи) и методических (функциональное назначение цели, задач, содержания, форм, средств обучения в качестве ком-

понентов коммуникативной ситуации на уроках русского языка) условий создания учебного текста как продукта профессиональной текстовой деятельности педагога.

Не менее значимо для эмпирического обоснования концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка выявление тенденций развития данного вида деятельности, которое стало возможным в процессе диагностики профессиональной коммуникативной компетентности педагога: расширение объема знания о специфике профессиональной текстовой деятельности учителя; увеличение использования потенциала русского языка как учебного предмета и учебных ситуаций, моделируемых на уроке русского языка, в целях формирования у школьников умений текстовой деятельности; изменение и расширение корпуса типов текстов, включаемых в область профессиональных интересов учителя русского языка; повышение уровня осознанности текстовых действий восприятия и порождения в общей системе профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка; повышение качества учебных текстов как продуктов осознанной профессиональной текстовой деятельности учителя с учетом лингвистических, психолого-педагогических и методических условий достижения эффективности объяснения нового материала.

Следующее базовое положение концепции связано с разработкой критериев анализа учебных текстов как продуктов профессиональной текстовой деятельности учителя, которые, воплощая планируемые цели обучения русскому языку, являются показателями минимального, общего и продвинутого уровней обучения студентов. Указанными критериями соответственно выступают: отражение в представленных учебных текстах и комментариях к ним осознания восприятия как первого текстового действия; отражение в представленных учебных текстах и комментариях к ним осознания осуществления порождения как второго текстового действия; отражение в представленных учебных текстах и коммен-

тариях к ним осознания осуществления трансформаций.

Важным результатом применения концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка в процессе подготовки студентов-филологов к профессиональной педагогической коммуникации считаем разработку алгоритма анализа образцовых учебных текстов как информативных единиц педагогической коммуникации — предисловий к учебникам и учебным пособиям М. В. Ломоносова, А. Томсона, Е. О. Будде, В. А. Богородицкого, А. М. Пешковского и др.

Концепция профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка получила полное воплощение в понятийной основе технологии профессионально ориентированной текстовой деятельности и компонентах ее содержания, таких как планирование целей обучения профессиональной текстовой деятельности будущих учителей русского языка (достижение минимального, общего или продвинутого уровня обученности); начальная и поэтапная диагностика умений восприятия исходного для предстоящего учебного общения текста и порождения учебного текста; применение специальной системы методов обучения (проблемный, интерактивный, опережающее обучение, методическая мастерская и др.); фиксирование уровней обученности и их корректировка на каждом этапе обучения; определение принципов обучения (коммуникативности, текстоцентричности и интеграции собственно лингвистических, психолого-педагогических и методических условий профессиональной текстовой деятельности педагога). Применение данной технологии позволяет формировать у студентов готовность к осуществлению профессиональной текстовой деятельности, сокращает «срок вхождения» в профессию, позволяет адаптировать будущего учителя к профессиональной деятельности и, таким образом, способствовать снижению риска и частотности педагогических ошибок молодого специалиста в области построения данного вида профессиональной деятельности.



Указанная технология использовалась в процессе обучения студентов филологического факультета Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева в рамках учебной дисциплины по выбору «Профессиональная текстовая деятельность современного педагога», содержание которой определялось с учетом современных требований к процессу формирования профессиональных компетенций и включало три обязательных компонента: когнитивный, деятельностный и рефлексивный, являясь межпредметным, практико-ориентированным и профессионально направленным. Таким образом создавались условия постепенного перехода учебной деятельности студентов в квазипрофессиональную и будущую профессиональную.

В результате применения технологии профессионально ориентированной тек-

стовой деятельности были достигнуты три уровня обученности будущих учителей русского языка профессиональной текстовой деятельности: минимальный уровень (100 %) — готовность осознанно осуществлять текстовые действия восприятия и порождения в соответствии со спецификой их структурных компонентов; общий уровень (53) — готовность осуществлять трансформации учебного текста как продукта текстовой деятельности в целях оптимизации процесса объяснения в измененных (моделируемых) ситуациях учебно-педагогической коммуникации; продвинутый уровень (27 %) — способность осуществлять трансформации учебного текста как продукта профессиональной текстовой деятельности учителя в целях оптимизации процесса объяснения в измененных (реальных) ситуациях учебно-педагогической коммуникации.

Поступила 06.12.11.

УДК 821-311.4/.5

ИНТЕГРАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО И МИФОЛОГИЧЕСКОГО В ПРОЗЕ Т. МОРРИСОН КОНЦА 1970-х — 1980-х гг.

*Е. Г. Маслова (Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)*

На примере анализа трех романов Т. Моррисон: «Песнь Соломона», «Смоляное чучелко», «Возлюбленная» — автор исследует особенности художественного метода писательницы, основанного на интеграции фольклорных и мифологических элементов в реалистическом тексте.

Ключевые слова: миф; мифология; фольклор; магический реализм; социально-исторический процесс; коллективная память.

Социальная проблематика традиционно оказывалась в центре внимания американской прозы XX в. Особую важность вопросы политического, идеологического, экономического и общественного звучания приобрели во второй половине столетия. Одной из наиболее значимых писательниц США, в творчестве которой проблемы времени звучали особенно остро, по праву считается Тони Моррисон (настоящее имя — Клои Энтони Уофффорд, р. 1931), в 1993 г. ставшая лауреа-

том Нобелевской премии по литературе. При этом следует подчеркнуть, что вопрос современности для Моррисон неотрывно связан с фольклорным прошлым Америки, с историей и судьбой черных американцев.

Тематика и проблематика произведений Моррисон 1970—1980-х гг. во многом определялись эпохой переживаемых Америкой социально-политических перемен. В ее прозе находят отражение такие вопросы, как многовековое стремле-

© Маслова Е. Г., 2012

ние афроамериканцев к свободе, преодоление травм исторического прошлого, поиск самоидентификации, женская эмансипация. Писательница подчеркивает уникальность культурно-исторического опыта афроамериканцев, специфику негритянского мировосприятия с его неотъемлемой верой в магию и миф, органично сочетает реалистические бытописания с элементами фантастики и фольклора. Очевидно, что для современного читателя ее произведения — это не только отражение коллективной памяти, но и достоверное свидетельство американской истории.

Отметим, что пристальный интерес писательницы к возрождению этнического самосознания во многом определяет значительную долю фольклорного и мифологического во многих ее романах, в первую очередь таких, как «Песнь Соломона» (*Song of Solomon*, 1977), «Смоляное чучелко» (*Tar Baby*, 1981), «Возлюбленная» (*Beloved*, 1987). Американский литературовед С. Дэвис отмечает, что «соединение острой социальной проблематики с пространными иносказательными комментариями придает произведениям Моррисон символическое качество мифа, и вместе с тем поиск мифа... является одной из центральных тем ее творчества» [9, с. 27].

Этап зрелого творчества Моррисон начинается с публикации книги «Песнь Соломона», в которой ей удалось совместить эпический характер повествования, разнообразие и многоплановость персонажей и остроту социальной проблематики. Основное действие романа происходит в 1963 г., в период, когда в американском обществе набирает силу движение за гражданские права и начинается кардинальное переосмысление места и роли афроамериканцев в общественно-политической, экономической и культурной жизни страны. Сосредоточившись на критическом анализе современности, писательница обращается к истории семьи Померов, которая разворачивается на фоне событий, изменивших положение черного населения Америки, начиная с периода отмены рабства и заканчивая активной борьбой за гражданские права.

Уже в эпиграфе «Отцам — в вышине парить. Детям — знать их имена» [3, с. 20] заложено указание на мифологическое начало повествования, связанное с одним из самых распространенных мотивов в негритянской мифологии — мотивом полета. С центре романа — судьба главного героя Мейкона Помера III по прозвищу Молочник, история его духовного возрождения во время путешествия на родину предков, обретения собственного «Я» и восстановления истории своего рода. По мере развития сюжета читатель узнает, что Молочник принадлежит к потомкам легендарного Соломона, который однажды, оставив на земле двадцать одного ребенка и жену Рину, улетел с хлопкового поля на родину, в Африку. Можно предположить, что для белого читателя данный мотив имеет дополнительные смыслы, поскольку он перекликается не только с африканской, но и с античной мифологией. Ряд исследователей, анализируя сюжетную канву романа, предлагают рассматривать ее в контексте греческого мифа о Дедале и Икаре [подробнее см.: 9; 10]. Однако с этим вряд ли можно согласиться, так как, по утверждению самой писательницы, главным источником мифологии в ее творчестве является африканская, точнее афроамериканская традиция. «Метафора полета связана не с Икаром, а с мифом о летающих африканцах» [7, с. 113].

Книга настолько пронизана мифами, легендами и сверхъестественным, что порой сложно определить долю реально-го в описываемых событиях. Моррисон органично включает в повествование правдивые картины жизни 1930-х и 1960-х гг. Так, проблема расовой дискриминации, бесправия черных американцев и правомерности их борьбы (даже в самых крайних ее формах) против насилия играет существенную роль в идейной структуре романа. Тема межрасовой борьбы в наибольшей степени находит выражение в образе Гитары — активного участника организации «Семь дней», исповедующей идеи черного расизма. В романе достаточно явно выражена идеологическая позиция автора. Как под-



черкивает Н. А. Анастасьев, Моррисон открыто не выражает свое отношение к национализму, но, «глубоко сострадая своим угнетенным сородичам, защищая их право на борьбу за свои неотчуждаемые социальные и человеческие права, она в то же время гуманистически не приемлет избыточных крайностей этой борьбы: слепая месть уподобляет жертву насильнику» [1, с. 8].

В соответствии с творческим замыслом Моррисон совмещает собственно мифологический и бытовой планы. Важную часть повествования составляют эпизоды, наполненные негритянскими мифологическими представлениями, такими как вера в призраков, вуду, магическую силу природы; при этом писательница выходит за грани африканского мифа и включает в художественную ткань романа реминисценции из христианской и греческой мифологий. Необходимо отметить, что любой художественный текст Моррисон изобилует мифологическими аллюзиями, выполняющими функцию передачи архетипического содержания того или иного образа, символа, характера. Так, имя каждого героя (Пилат, Руфь, Агарь, Магдалина, Коринфянам) — это нить, которая ведет к разного рода сюжетам и насыщает роман библейской символикой. Взаимопроникновение мифологического и конкретно-исторического позволяет писательнице оторвать действие от четко обозначенного социально-исторического хронотопа и перевести его в легенду, предание, усилив тем самым эпическое звучание романа.

Обретение Мейконом своего «Я» происходит на родине его предков в Шалимаре, где он раскрывает тайну их имен и восстанавливает историю своей семьи. Направленность духовного развития героя можно определить как постепенное осознание и слияние с мифом. Многочисленные рассказы его родственников чудесным образом соединяются в ритмичной песенке «Джейк, Соломона единственный сын», которую поют во время игры негритянские дети, и в блюзовой песне Пилат «О, Сладкий мой, не поки-

дай меня». Молочник узнает, что слово «пой», которое твердил Пилат призраку ее отца, — это имя ее матери — Поющей Птицы, а сам город Шалимар назван в честь его легендарного прадеда — летящего Соломона, который «стрелой небо пронзил, ушел домой» [3, с. 345]. Образ героя обретает новое наполнение, сочетая в себе характеристики современника Моррисон и фольклорного персонажа. Полет Молочника предстает не только как вершина его поисков, результат преодоления всех выпавших на его долю испытаний, но и как символ окончательного обретения свободы.

Социальная проблематика 1970-х гг. (взаимоотношения черного и белого населения Америки, окончательное обретение гражданских прав, женская эмансипация и др.) находит отражение в романе «Смоляное чучелко», повествующем об истории отношений необразованного беглого преступника Сына и чернокожей красавицы Джадин Чайлдз. Название романа отсылает читателя к известной афроамериканской сказке, в персонажах которой не сложно увидеть сходство с главными героями Моррисон. Схема «Белый фермер — Братец кролик — Смоляное чучелко» достаточно условна, однако играет важную роль для понимания авторского замысла. Топ-модель Джадин благодаря богатому покровителю Валериану получает прекрасное европейское образование в Сорбонне, работает в лучших модельных агентствах и полностью соответствует облику современной независимой женщины. Ей противопоставлен образ Сына, человека без роду, без племени. Внешне он груб и невоспитан, но это не мешает читателю испытывать к нему симпатию. Бесконечно преданный своему прошлому, частица культуры афроамериканского народа и своего родного города Элои, он живет ценностями, противоположными ценностям современного общества. «Такое возрождение своего рода байронического героя в облике карибского корсара, — подчеркивает А. С. Мулярчик, — отвечало главной задаче Моррисон — желанию свести и столкнуть в своем произ-

ведении выразителей различных точек зрения на расовую проблему, попытке очертить спектр современных на сей счет представлений, воплощенных в индивидуальных, художественно обрисованных лицах» [4, с. 90].

Кроме цвета кожи, у главных героев нет ничего общего; но, как Братец кролик приклеивается к Смолянному чучелку, так и Сын буквально «увязает» в отношениях с Джадин, а Джадин, несмотря на любовь к Сыну, не может по-настоящему к нему привязаться. В понимании писательницы неразрешимость проблемы их взаимоотношений состоит в том, что Джадин — Смоляное чучело — не стала Смоляной женщиной: «трагедия этой ситуации не в том, что она была Смоляным чучелком, а в том, что она им не была» [13, с. 102]. Таким образом, среди широкого круга проблем, обозначенных в романе, отчетливо звучит проблема самоидентификации и утраты современной афроамериканкой ее «истинных древних качеств».

Параллельно истории Джадин и Сына писательница развивает тему семейных отношений обитателей дома Стритов — Л'Арб де ла Круа. На протяжении всего повествования дом живет в ожидании приезда сына хозяев Майкла, персонажа, который пребывает преимущественно за кулисами повествования, однако выполняет весьма важную функцию в романе. «Типичный антрополог» [11, с. 145], выразитель идей нового поколения, отказавшийся продолжать дело отца и работающий в индейской резервации, Майкл не одобряет отдаленности Джадин от своей истории и народа. По мере развития сюжета читатель узнает, что в детстве над Майклом жестоко издевалась его собственная мать, в чем кроется причина ненавистного отношения к ней прислуги. В Л'Арб де ла Круа происходят бесконечные споры между женой и мужем, между слугами и хозяевами, между черными и белыми. Изображая конфликт в доме Стритов, писательница выводит на поверхность суть основных противоречий, корнящихся в современном обществе, и обнажает грань, по-прежнему

разделяющую многих американцев в отношении к негритянской проблеме США.

Создавая афроамериканское культурное пространство романа, Моррисон переходит от реалистического изображения действительности к фантастическому, диктуемому широким обращением к легендам и народным поверьям как основе устной традиции афроамериканцев: «Черный фольклор с его магией и верой — это часть наследия ее народа» [14, с. 46]. Помимо заимствованной фольклорной основы романа название острова, где разворачивается сюжет, — Иль де Шевалье — связано с легендой о слепых всадниках, которая становится лейтмотивом всего произведения. История, рассказанная Гидеоном, повествует о французском корабле, который триста лет назад затонул у берегов острова, и об африканских рабах с его борта, вынесенных течением на берег вместе с лошадьми. Тех, кто не лишился зрения, французы «спасли» и вновь обратили в рабство, а те, кто навсегда ослеп, увидев остров, укрылись здесь. В коллективном мифологическом мировосприятии коренных жителей эти всадники все еще живут в дождевом лесу и гоняют лошадей по холмам Иль де Шевалье, а на болоте Сен де Вьей обитают призраки, «болотные женщины». Так остров оказывается вмещением двух параллельных миров: реального и фантастического. Лейтмотив переходит в крещендо, когда эти миры пересекаются при встрече Джадин и Сына со своими мифическими предками. Открытый финал, подобно финалу романа «Песнь Соломона», и в этот раз позволяет читателю самому представить дальнейшую судьбу героя. Писательница вновь возвращается к основной фольклорной схеме, в которой главный персонаж, соединяясь с культурным прошлым, уходит в мир мифического предания.

Вершиной мифотворчества Моррисон по праву считается роман «Возлюбленная», в котором с исторической точностью и бытовой достоверностью было описано одно из самых страшных явле-



ний американской истории — рабство. Опора на устное повествование, развитие традиций магического реализма, а также репрезентация этнической проблематики продолжают ту линию, которая уже была представлена в предыдущих произведениях Моррисон; в то же время повышенное внимание к трагическим аспектам национального исторического опыта указывает на эволюцию художественной мысли писательницы.

Описывая трагические судьбы черных рабов и их стремление к свободе, Моррисон опирается на документально-публицистический жанр «невольничьего повествования» (*slave narrative*), который, по мнению И. М. Удлер, стал «архетипом различных жанров афроамериканской художественной литературы, документалистики, публицистики» [5, с. 144]. В центре сюжета — правдивая история темнокожей рабыни Маргарет Гарнер, произошедшая в 1856 г. в Цинциннати. Вместе с другими рабами Гарнер бежала из рабовладельческого штата Кентукки, но была настигнута охотниками за рабами на берегу реки Огайо, после чего, пытаясь уберечь детей от возвращения в рабство, убила свою дочь. Точно так же отчаянное желание главной героини романа Сэти Сагз спасти семью от бывшего хозяина «заставило ее провести пиллой по крохотному горлышку» двухлетней дочери [2, с. 163]. Спустя некоторое время в доме Сэти поселилось маленькое привидение, дух ребенка. Сыновья Ховард и Баглер, не выдержав такого «соседства», сбежали из дома, а убитая дочь спустя восемнадцать лет вернулась к матери во плоти взрослой девушки.

Основное действие романа происходит в 1873—1874 гг., в эпоху Реконструкции. Время и пространство представлены в виде цепочек фрагментов. Многочисленные ретроспекции переводят повествование из настоящей жизни в городе Цинциннати в Милый дом в штате Кентукки, лагерь Альфред в Джорджии, на борт невольничьего корабля. При этом акцент делается не на изображении исторических событий, а на описании физических и душевных страданий

героев. В их воспоминаниях оживают страшные картины судеб черных рабов.

Реалистические описания нечеловеческого отношения к рабам сопрягаются с не менее острыми проблемами непрекращающейся после отмены рабства дискриминации черных: «1874 год на дворе, а белые по-прежнему не знают удержу. Целые города силой очищены от негров; только в Кентукки за один год было восемьдесят случаев линчевания; цветные школы для цветных сожжены дотла; взрослых людей секут кнутом, точно малых детей, а малых детей — как взрослых; чернокожих женщин насилуют возбужденные толпы; у негров отнимают нажитое, неграм ломают шеи...» [2, с. 119].

Изображая правдивые картины повседневного быта рабов, автор вплетает в канву повествования сверхъестественные элементы, которые воспринимаются героями как часть реальности. В этой связи обращает на себя внимание образ Возлюбленной, заимствованный писательницей из мифологии народов африканского континента (Нигерия). Согласно негритянским поверьям, абику — дух ребенка, рано ушедшего из жизни, которому суждено умирать и рождаться, возвращаясь к одной и той же матери [12, с. 65]. Трудно не заметить многогранность роли Возлюбленной. «С одной стороны, это дух, ребенок, вернувшийся к матери из загробного мира... с другой — жертва, выжившая в путешествии на реально существовавшем невольничьем корабле», — поясняет Моррисон [цит. по: 8, с. 247]. Беременность Возлюбленной, духа по сути, от Поля Ди, живого человека, демонстрирует исчезновение какой-либо грани между сверхъестественным и реальным. Как отмечает писательница, «сделать Возлюбленную реальной — значит сделать историю возможной, сделать память реальной» [7, с. 249].

Возлюбленная с ее неустанными просьбами «расскажи мне» и «назови меня по имени» является воплощением забытого прошлого, которым пренебрегли, но которое нужно непременно по-

мнить. Ее голосом словно говорят те безымянные жертвы, которым Моррисон посвящает свой роман. Ее крик напоминает о том, как кричали «люди со сломанными шеями и те, чья кровь запеклась на кострах, и те чернокожие девушки, что теряли свои ленты вместе с выдранными прядями волос» [2, с. 119].

Таким образом, притчевый характер книги позволил писательнице внести в реалистический текст элементы готического, фантастического, мифологического. В одном из интервью Моррисон признается: «Я думала, „Возлюбленная“ будет наименее читаемой из всей моих книг. В ней то, что герои не хотят вспоминать, я не хочу вспоминать, черные не хотят вспоминать, белые не хотят вспоминать. Это просто национальная амнезия» [6, с. 257].

В целом диалектика мифологического и социального в романах Моррисон позволила ей соединить в художественном полотне реалистические описания американской действительности и мистические элементы африканского фольклора, бытовую и философскую тематику. Фольклорно-мифологические образы и сюжеты художественно переосмысливаются, трансформируются и обретают новые содержательные грани, что делает ее романы уникальными по широте охвата исторического материала, художественному богатству образной системы и остроте изображения социальных проблем прошлого и настоящего Америки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастасьев, Н. А. Обретение истории / Н. А. Анастасьев // Моррисон Т. Песнь Соломона. — Москва, 1982. — С. 5—18.
2. Моррисон, Т. Возлюбленная / Т. Моррисон // Иностранная литература. — 1994. — № 12. — С. 5—180.
3. Моррисон, Т. Песнь Соломона / Т. Моррисон. — Москва : Прогресс, 1982. — 384 с.
4. Мулярчик, А. С. После нового консерватизма / А. С. Мулярчик // Вопросы литературы. — 1985. — № 4. — С. 73—101.
5. Удлер, И. М. «Невольничьи повествования» XVIII века : становление жанра / И. М. Удлер // Вестн. Челябин. гос. ун-та. Сер. Филология и искусствоведение. — 2007. — Вып. 17, № 22. — С. 144—149.
6. Angelo, B. The Pain of Being Black : An Interview with Toni Morrison / B. Angelo // Conversations with Toni Morrison. — Jackson, 1994. — P. 255—261.
7. Brown, C. Interview with Toni Morrison / C. Brown // Conversations with Toni Morrison. — Jackson, 2008. — P. 107—125.
8. Darling, M. In the Realm of Responsibility : A Conversation with Toni Morrison / M. Darling // Conversations with Toni Morrison. — Jackson, 1994. — P. 246—254.
9. Davis, C. Y. Self, Society and Myth in Toni Morrison's Fiction / C. Y. Davis // Toni Morrison. — New York, 1998. — P. 27—42.
10. Harris, A. L. Myth as Structure in Toni Morrison's "Song of Solomon" / A. L. Harris // MELUS. — 1980. — Vol. 7, № 3. — P. 69—76.
11. Morrison, T. Tar Baby / T. Morrison. — London : Vintage, 2004. — 306 p.
12. Ogunyemi, Ch. O. Africa Woman Palava : the Nigerian Novel by Women / Ch. O. Ogunyemi. — Chicago : Univ. of Chicago Press, 1996. — 353 p.
13. Ruas, Ch. Toni Morrison / Ch. Ruas // Conversations with Toni Morrison. — Jackson, 1994. — P. 93—118.
14. Watkins, M. Talk with Toni Morrison / M. Watkins // Ibid. — P. 43—47.

Поступила 22.06.11.



РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

(по материалам Всероссийской
научно-практической конференции)

27—28 февраля 2012 г. в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева прошла Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическая культура человека: теория и практика». В мероприятии приняли участие около 100 чел., представлявших разные регионы России и ближнего зарубежья: Москву, Волгоградскую, Пензенскую и Ярославскую области, Республики Мордовия и Татарстан, Республику Беларусь и Украину.

Открыли конференцию президент ФБГОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева» профессор Н. П. Макаркин и директор Историко-социологического института профессор Н. М. Арсентьев. На конференции обсуждался широкий спектр теоретических и прикладных вопросов, связанных с разработкой проблемы психологической культуры человека: «Психологическая культура человека: проблемы и перспективы исследования» (К. М. Романов, г. Саранск), «Психологическая и инновационная культура в историческом интервале от IX в. до н. э. до XXI в.» (А. А. Гагаев, г. Саранск), «Особенности гностической деятельности субъекта познания» (Н. И. Мешков, г. Саранск), «Психологическая культура родителей и социальный интеллект подростков» (Л. М. Даукша, г. Гродно), «Характеристика мышления в гуманитарной парадигме» (В. П. Андронов, г. Саранск), «Ресурсы личности как субъекта жизни» (К. В. Карпинский, г. Гродно), «Система психологической культуры: подходы и уровни» (Р. В. Габдреев, г. Казань), «Психологическая культура переживания онкологического заболевания» (Н. А. Рузина, г. Ярославль) и др.

После пленарного заседания работа форума проходила по секциям: «Психологическая культура как объект научно-

го анализа»; «Психологическая служба образовательных учреждений»; «Национально-этнические особенности психологической культуры русского, финно-угорских и других народов России и зарубежья»; «Социально-психологическая помощь населению»; «Психологическая подготовка специалистов: традиции и инновации»; «Психологическая культура общения».

В рамках мероприятия прошли мастер-классы, состоялся круглый стол «Психология и жизнь».

По итогам работы конференции были сформулированы следующие положения.

Психологическая культура — это часть общей культуры. В ней воплощен опыт освоения человеком человека, в том числе самого себя. В психологической культуре содержатся ответы на фундаментальные вопросы: что такое человек?, как надо обращаться с человеком?, как надо относиться к человеку? Усваивая психологическую культуру, ребенок становится человеком: субъектом и личностью. Это означает, что он начинает воспринимать себя как человека, по-человечески обращаться с самим собой (со своими потребностями, эмоциями, памятью, вниманием и т. д.) и по-человечески относиться к себе. Это означает также, что он начинает видеть человеческую сущность (себе подобие) и в других людях, по-человечески обращаться с ними и по-человечески относиться к ним. Психологическая культура представляет собой меру человеческого в человеке. Чем выше уровень ее развития у человека, тем выше его человеческий статус.

Имеются серьезные практические предпосылки для разработки проблемы психологической культуры. Развитие общества невозможно без воспитания нового поколения людей, в полной мере во-

бравших в себя все достижения материальной и духовной культуры. Важнейшим направлением этого процесса является формирование у подрастающего поколения психологической культуры. Психологическая культура пронизывает все сферы человеческого бытия, чем и объясняется необходимость ее возникновения, развития и существования у человека на протяжении всей жизни. Низкий уровень ее развития или ее дефекты порождают многочисленные жизненные проблемы: межличностные и внутриличностные. В последние десятилетия существенно возрастает роль психологических факторов во всех сферах общественной жизни. Психологические технологии получают все более широкое распространение в управлении, политике, бизнесе, в образовании и т. д. Современный человек должен быть достаточно компетентным, чтобы пользоваться этими технологиями, иначе он рискует превратиться в объект психологических манипуляций.

Существующая в России система образования не нацелена на формирование у подрастающего поколения психологической культуры, в связи с чем ее развитие происходит стихийно. Каждый человек усваивает психологическую культуру индивидуально на основе личного опыта общения с людьми, а также из других источников: средств массовой информации, художественных текстов. Этим объясняется низкий уровень ее развития у людей, что порождает множество психологических проблем в межличностных отношениях (супружеских, детско-родительских, производственных и др.), а также снижает личностный потенциал и возможности самореализации. Все это говорит о необходимости включения психологии в программы образовательных учреждений.

Население современной России, включая Республику Мордовия, остро нуждается во всевозможных психологических услугах: психодиагностических,

консультативных, образовательно-просветительных, психокоррекционных, психотерапевтических. Однако темпы роста подобных услуг существенно отстают от реальных запросов жизненной практики. Более того, наблюдается выраженная тенденция к сворачиванию психологической службы в образовательных учреждениях, к сокращению ставок психологов. Данное обстоятельство затрудняет реформирование системы среднего образования, снижает его качество, а главное, противодействует воспитанию нового поколения людей, способных жить и работать в условиях инновационной экономики. В связи с этим предлагается расширить сеть психологических услуг и охватить ими все сферы общественной жизни: образование, семью, силовые структуры, бизнес, государственное и муниципальное управление, здравоохранение, экономику, службу социальной защиты и др. В этой же связи возникает острая необходимость улучшения качества профессиональной подготовки специалистов-психологов.

Высокий уровень развития психологической культуры является одним из факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности современных специалистов. Особенно это касается специалистов, работающих с людьми: педагогов, преподавателей вузов, социальных работников, следователей, работников сферы управления, врачей и др. Существующая система высшего образования не отвечает необходимым требованиям. Поэтому выпускники вузов испытывают значительные трудности в работе с людьми, сопряженной с решением именно психологических задач. Реально они оказываются неготовыми к качественному выполнению профессиональной деятельности. Отсюда возникает настоятельная необходимость в качественном улучшении и расширении психологической подготовки специалистов в вузах.

К. М. РОМАНОВ



НАШИ АВТОРЫ

Андронов Владимир Петрович, заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор психологических наук, профессор, академик Академии педагогических и социальных наук, член-корреспондент Академии естествознания, AndronovVP@rambler.ru

Арзуманян Наталья Геннадьевна, преподаватель кафедры физики, математики и медицинской информатики ГБОУ ВПО «Омская государственная медицинская академия», pestrozhukova@mail.ru

Бакаева Ольга Александровна, ассистент кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», helga_rm@rambler.ru

Борликов Герман Манджиевич, президент ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет», доктор педагогических наук, профессор, president@kalmsu.ru

Гаранина Жанна Григорьевна, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат психологических наук, garanina23@mail.ru

Гордина Екатерина Павловна, студентка математического факультета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», diken_chestr@mail.ru

Гордина Светлана Викторовна, доцент кафедры информационных систем в экономике и управлении ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, kadife@mail.ru

Гребенщикова Елена Георгиевна, доцент кафедры философии ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, кандидат философских наук, Aika45@yandex.ru

Кашкарева Елена Алексеевна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, kashea@mail.ru

Климкина Татьяна Викторовна, соискатель кафедры традиционной мордовской культуры и современного искусства ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Klimkina.t@gmail.com

Козлова Татьяна Викторовна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», Kozlova.t79@yandex.ru

Лавров Петр Николаевич, учитель математики и информатики МБОУ «Газопроводская средняя общеобразовательная школа» (с. Починки, Нижегородская область), аспирант кафедры педагогики и методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Lp1985@bk.ru

Ломшин Михаил Иванович, декан факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор педагогических наук, профессор, fdp.05@mail.ru

Маслова Елизавета Геннадьевна, аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», maslovaliza@yandex.ru

Масляев Валерий Николаевич, доцент кафедры геоэкологии и ландшафтного планирования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат географических наук, geogr_moris@mail.ru

Никишин Михаил Михайлович, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», корреспондент ООО «Редакция еженедельной газеты «Столица С», член Союза журналистов России, nikishinmm@yandex.ru

Осипова Ольга Юрьевна, аспирант кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Izolda7@inbox.ru

Плугина Наталья Александровна, доцент кафедры естествознания и философии образования ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», кандидат педагогических наук, natalia2209@ya.ru

Полунина Ирина Николаевна, доцент кафедры автоматизации производственных процессов ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, my_pk@mail.ru

Поляков Александр Владимирович, аспирант кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург), Polyakov_Alex@bk.ru

Романов Константин Михайлович, заведующий кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор психологических наук, профессор, famylypost@mail.ru

Рыбак Михаил Степанович, профессор кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия», доктор юридических наук, +7 (8452) 299041

Суровикина Светлана Анатольевна, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, +7 (3812) 235138

Ушакова Марина Анатольевна, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», mayal982@bk.ru

Фадеева Екатерина Сергеевна, аспирант кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», fatuha@mail.ru

Фадеева Ирина Михайловна, профессор кафедры социологии, директор НОЦ по социальным исследованиям «Социум-М» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, fadeeva5@yandex.ru

Хаитжанов Азимжан, доцент кафедры уголовного права ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», azimzhan49@mail.ru

Чернышов Михаил Юрьевич, заведующий методической частью Президиума Иркутского научного центра СО РАН, доктор психологических наук, кандидат филологических наук, cell@sifibr.irk.ru

Чугунов Михаил Владимирович, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, доцент, m.v.chugunov@mail.ru

Шадчин Игорь Владимирович, аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», agnostik007@mail.ru

Шалова Светлана Юрьевна, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова», кандидат педагогических наук, Shalova_s@mail.ru

Щенникова Елена Владимировна, профессор кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор физико-математических наук, schennikova8000@yandex.ru



CONTENTS

Modernisation of Education

G. M. Borlikov. Multicultural Mission of Universities in the Educational Area of Russia 3

In today's global innovative system the universities as centres of education will play a key role generating along with cutting-edge research results new implementing technologies. The article focuses on universities special mission to set stable national policy in a multiethnic state. Referring to the National-regional Kalmyk State University the author explores mechanisms of socialisation of the student community.

Keywords: innovative system; mission of a university; life-long education; multicultural values; shaping of a personality; Kalmyk State University.

I. M. Fadeeva, O. Y. Osipova, E. S. Fadeeva. Competences of Young Scholars for Research and Academic Career 7

The results of a sociological survey investigating the level of development of young scholars' competences necessary to conduct research practices on the basis of self-evaluation are presented. Social barriers appearing upon organisation of the above activity are given a thorough account.

Keywords: competences; research; young scholars; social barriers.

I. V. Shadchin. Developing a Student's Preparedness to Pursue Research 14

The article focuses on defining the notion "preparedness of student to pursue research", provides a concise account of its basic structural components. Discusses the problem of developing a student's abilities to pursue research in terms of competence-based approach.

Keywords: research activity of students; competency; competence-based approach; research competence; student's ability to pursue research.

Academic Integration

S. A. Surovikina, N. G. Arzumanyan. Use of Information Technologies in Forming Generalised Experimental Skills Among Medical Students on Classes of Physics 19

The article explores the possibilities of integration of information technologies with the organisation of an individual outside-of-the-class work of medical students attending physics classes. The content of their activities is presented by educational web resource devoted to the design of prospective laboratory assignments in compliance with subject didactics technology.

Keywords: educational web resource; laboratory assignment; medical student; generalised experimental skills; subject didactics technology; physics.

M. V. Chugunov, I. N. Polunina. Practical Aspects of Innovative Activity Conducted by a General Technical Department in the Context of Integration of Education 24

The article deals with the innovative activity of a general technical department i.e. with one of the forms of implementation of the conception of "triple spiral". The analysis of methodological, research and economical aspects of innovative activity in the context of integrative processes in education is presented.

Keywords: innovative activity of a general technical department; integration of education; intersubject links; conception of "triple spiral"; information technologies and CAD; software engineering.

V. N. Maslyayev. Integration of High School with HEI in the Area of Geographical Education (in respect to Regional Academic Okrug of N. P. Ogarev Mordovian State University) 28

The article examines basic ways of integration of high school with HEI in the area of geographical education and presents the experience accumulated by the Regional Academic Okrug of N. P. Ogarev Mordovian State University.

Keywords: integration; geographical education; secondary school; HEI; Regional Academic Okrug.

Philosophy of Education

E. G. Grebenshchikova. Ethos of “Post-academic” Science and Transformation of Moral Imperatives in the Production of Knowledge 33

G. Zayman’s theoretical approach to the problem of transformation of moral imperatives of the ethos of science is explored. Basic factors in norms inversion are presented, principles of “post-academic” science are described.

Keywords: “post-academic” science; “second type” of production of knowledge; ethos of science; “finalisation in science”.

N. A. Plugina. Basic Aspects of Integration of Scientific Cultures 38

The article focuses on basic aspects of integration of the technical and humanitarian cultures. Various methodological approaches to the notion “dialogue of scientific cultures” are analysed. Interrelation between periods of development of the notion “culture” and the degree of distinctiveness of the notion “dialogue of scientific cultures” is described.

Keywords: dialogue of scientific cultures; integration of cultures; conception of dialogue of scientific cultures.

M. Y. Chernyshov. Identification of Verbally Expressed Linking Meanings as Means of Text Senses Analysis 43

The article is concerned with difficulties related to the study of thinking mechanisms, consciousness of learners, the arousing of desire for the cognitive process. The conception of linking thoughts and linking meanings is set forth. The approach, implying the practical identification of verbally expressed linking meanings in text segments is described thus applying the methodology of the approach to the study of principles on which thoughts are generated.

Keywords: principles of thoughts generation; linking thought; linking meaning; identification of linking meanings; analysis of text sense.

Innovations in Education

E. V. Shchennikova, E. P. Gordina, S. V. Gordina. Organisation of the Monitoring of Cognitive Process with the Use of E-course Book Dynamic Modules 50

The article explores the possibility of use of dynamic modules of an e-course book as a tool in monitoring the cognitive process. The process forming control impacts during the studies is analysed.

Keywords: monitoring of cognitive process; object of control; memorising; e-course book; dynamic module.

M. A. Ushakova. Developing Intellectual-Creative Abilities of High School Juniors Students During the Academic Process 53

The article discusses the problem of shaping intellectual-creative abilities of high school junior students during the academic process. The eristic logical thinking is presented as the main criterion of availability of such skills. Pedagogical conditions favourable for forming such skills among junior students during the academic process are described in detail.

Keywords: intellect; intellectual-creative abilities; high school junior student; creativity; skill; enriching education; eristic logical thinking.

O. A. Bakaeva. Specifics of the Use of Crosstabulation in Pedagogics and Educational Process 58

The article focuses on specifics of the use of nonparametric methods of statistics in the educational process including the method of crosstabulation. Compilation of cross tables as the simplest form of crosstabulation is presented.

Keywords: nonparametric statistics; crosstabulation; cross tables; dichotomy.

**Integration of Education and Upbringing**

M. S. Rybak, A. Khaizhanov. Specifics of Upbringing Related to Resocialisation of Prisoners	62
--	-----------

The article is concerned with the process of resocialisation of persons being imprisoned in closed institutions. It is especially focused on the upbringing work with the convicted.

Keywords: resocialisation of the convicted; correctional institution; upbringing; execution of punishment.

T. V. Kozlova. Assessment Criteria of Patriotic Upbringing Among Pupils of Elementary Education Engaged in Homeland Studies	67
--	-----------

The author addresses the problem of patriotic upbringing of schoolchildren and presents criteria assessing the patriotic upbringing of schoolchildren engaged in homeland studies.

Keywords: criteria; patriotic politeness; patriotic upbringing; homeland studies; elementary education students.

Education and Culture

A. V. Polyakov. Function of Orienting as a Basis for Shaping Stylistic Literacy of a Musician	71
--	-----------

Addressing the issue of shaping stylistic literacy of a musician, the author analyses the pedagogical potential of the style category of the orienting function. Based on above function methods for shaping and developing a student's stylistic orienting skills are described.

Keywords: musical style; stylistic literacy; stylistic function of orienting.

T. V. Klimkina. Icon and Painting: to the Issue on Characteristics of a Graphic Structure	76
--	-----------

The article focuses on differentiation between the content and formal expression of iconic and fine art painting images determined by the increasing society's interest to the problems of Orthodox Christian education and upbringing.

Keywords: content of an icon; content of a painting; forms of expression of an icon; forms of expression of a painting; conventionality of an image; means of artistic expression.

Psychology of Education

V. P. Andronov. Quality Assessment of a University Graduate's Professional Skills	79
--	-----------

The author presents reliable criteria for assessing quality of a university graduate's professional skills.

Keywords: quality of training; professional thinking; motivation; goal; task; planning; forecasting; control; assessment; correction.

Zh. G. Garanina. Specifics of Personal and Professional Development of a Student Specilising in Psychology at a HEI	84
--	-----------

The article explores the topical and understudied problem of professional and personal self-development of future university graduates. It presents the results based on empirical study of self-development among students specialising in psychology. The structure of the above study including cognitive-reflexive, motivational-axiological, emotional and practical components is described.

Keywords: self-development; self-improvement; professional competency; life values; professional training; self-efficacy; self-actualisation; reflexion.



Pedagogical Education

- S. Y. Shalova.** Integration of Pedagogical Science with Professional-Pedagogical Education as a Scientific Problem 90

Based on the analysis of the national and international experience, the article focuses on models of interaction between science and education; defines basic directions in reforming the system of higher pedagogical education. Contradictions essential to such integration are given a thorough account.

Keywords: integration; pedagogical education; pedagogical science.

- P. N. Lavrov.** Possibilities of the Use of the Regional Mathematical Portal in Teaching Mathematics 95

The article is concerned with the change of principles of teaching mathematics. The author discusses the applicability of the regional mathematical portal in teaching mathematics. Results of the experiment performed on the basis of several municipal budgetary academic institutions including secondary schools in Nizhny Novgorod region are presented.

Keywords: mathematical education; tasks of modern high school; information environment; regional mathematical portal.

- M. M. Nikishin.** Structuring of Creative Tasks in Terms of Heuristicity 98

The article deals with eristic skills necessary and typical for the process of solution of creative tasks. Basic requirements for the criterion of complicacy applied to creative tasks are formulated.

Keywords: creative task; heuristicity; eristic skills; experience of creative activity; criterion of complicacy of creative task.

Philological Education

- M. I. Lomshin.** Integration of Courses on Native Literature with National Literature in Order to Organise the Outside-of-the class Activities with Native Groups of Students at a HEI (based on materials of the Mordovian literature) 102

The article examines the forms and types of integration of courses on native literature with those on national literature in native groups of students engaged in various outside-of-the-class activities designed to deepen the literary knowledge of students.

Keywords: outside-of-the-class work; literary evening; dispute; reading conference; literary game; group of interest activity; activation of independent work; regional literature studies.

- E. A. Kashkareva.** Basic Provisions of the Text Activities Conception Designed for a Professional Teacher of Russian Language 109

The article focuses on the basic provisions of the conception of text activities used to prepare philologists to professional pedagogical communication. It covers theoretical and practical significance of results received from the study devoted to the development and experimental verification of the methodological system (technology) developed for shaping prospective Russian language teacher's skills of professional text analysis.

Keywords: conception of text activities of a teacher of Russian language; prolonged character of a teacher's text activities; academic text as the product of a teacher's text activities; technology of professionally oriented text activities of a teacher.

- E. G. Maslova.** Integration of the Social with the Mythological in T. Morrison's Prose in the Late 1970–1980-ies 114

Analysing the three novels by T. Morrison: "Song of Solomon", "Tar Baby" and "Beloved" the author of the article explores the specifics of the writer's artistic method based on the integration of folklore with mythological elements in the realistic text.

Keywords: myth; mythology; folklore; magic realism; socio-historical process; collective memory.

Reviews, References, Information

- "Psychological Culture of a Human Being: Theory and Practice" (based on materials of the Russian Federation scientific conference) 120

**К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылаются краткая аннотация и ключевые слова на русском и английском языках. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.0.9—2009, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется. В тексте в квадратных скобках приводится ссылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется в редакторе формул MathType или Microsoft Equation. Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисовочные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом.

К статье прилагается рецензия доктора наук, содержащая рекомендацию к ее публикации в журнале, включенном в Перечень ВАК.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения одного из членов экспертного совета. В спорных ситуациях редакция оставляет за собой право решения вопроса о возможности издания статьи.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, телефон, e-mail.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 32-81-57 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, condor-rri@yandex.ru