



Научно-методический
журнал
№ 3
(68)
(июль—сентябрь)
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. Большевистская, 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 · В. М. Арсентьев · О. Г. Беломоева
Н. И. Воронина · Ю. А. Елисеева · М. И. Ломшин · Н. И. Мешков
Н. И. Наумкин · Е. А. Неретина · В. А. Писачкин · Г. И. Саранцев
Ю. Н. Сушкова · А. А. Сычев · А. Б. Танаевичук
В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

О. И. Аверина, Н. А. Горбунова. Двухуровневая система российского образования: проблемы и перспективы	3
И. Н. Ефимова. Интеграция образования в региональные высокоэффективные научно-инновационные кластеры	8
Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко. Тенденции развития сферы высшего профессионального образования в Европейском Союзе (на примере Финляндии)	14
Б. К. Утемуратова. Профильное обучение в условиях Ресурсного центра	19

Академическая интеграция

М. А. Жулина, Н. Е. Нехаева, Н. Ю. Прасалова, С. В. Сарайкина, Н. А. Емельянова. Использование инновационных технологий обучения в реализации основной образовательной программы «Социально-культурный сервис и туризм»	23
М. Е. Кондратьев. Интеграция математико-статистических и традиционно-педагогических методов при диагностике готовности студентов к организации туристско-краеведческой деятельности в школе	27
Е. А. Рябухина, О. А. Гущина. Система обучения информатике в контексте теории управления проектами	31

Философия образования

Ю. В. Карякин. Компетенции и понимание	37
Г. Р. Водяниенко. Информационное пространство человека	42

Психология образования

Р. Атаханов, Г. М. Ложкова. Факторы эффективности психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы	49
Т. Т. Сидельникова. Акмеологический тренинг как инновационный метод развития креативности кадров управления	55



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Ахметшина. Динамический процесс развития социальной компетенции студентов в энергоинформационной системе	59
Е. В. Сохан. Психологические условия развития социальной креативности будущего психолога	63

Социология образования

С. В. Полутин, А. В. Седлецкий. Краудсорсинг как механизм активизации инновационного потенциала общества	68
А. В. Данилов. Роль творческих репутаций в формировании ценностных ориентаций студенчества	74
Г. Г. Евстифеева. Влияние фактора образования на гендерное распределение домашнего труда в городской семье	77

Образование и культура

А. А. Булычева. Публичные библиотеки Республики Мордовия в информационно-образовательном пространстве финно-угорского мира: социальные ориентиры и интеграционные процессы	81
В. Ф. Рогожина. Экспрессивная лексика мокшанской разговорной речи (на материале произведений мордовских писателей)	86
Д. В. Цыганкин, А. М. Гребнева. Интеграционный подход к изучению номинантов эрзянского языка	91
Е. В. Гузанова. Интегративные свойства очерковых произведений писателей Мордовии периода Великой Отечественной войны	97
А. В. Ломшин. Развитие школьного образования, ликвидация неграмотности и осуществление всеобщего начального обучения в Мордовии в 1920-е гг.	101
Е. Н. Бикейкин. Решение проблемы кадров массовых профессий на селе в условиях реформ второй половины 1960-х гг. (по материалам Марийской, Мордовской и Чувашской АССР)	107

Филологическое образование

Круглый стол «Актуальные проблемы обучения русскому языку и литературе в условиях современной языковой ситуации»	112
---	-----

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. Пакшиной*
Информационная поддержка *Р. В. Каравасева*
Перевод *С. И. Янина*

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

Подписано в печать 28.09.12. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 3371.

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

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.3

ДВУХУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

О. И. Аверина, Н. А. Горбунова

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

Анализируются основные достоинства и недостатки двухуровневой системы высшего образования и проблемы, возникающие в данной области в связи с переходом на образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения. Рассматриваются ключевые направления развития инновационной модели образования в современных условиях.

Ключевые слова: гармонизация образования; государственные образовательные стандарты; бакалавриат; магистратура; компетентностный подход; аспирантура; модуль; инновационная модель образования; образовательные технологии; зачетные единицы.

Одним из приоритетных направлений развития страны на современном этапе является обеспечение высокого качества и престижа российского образования. Достижение этой цели непосредственно связано с модернизацией российского высшего образования в рамках реализации основных принципов Болонского процесса.

Как известно, Болонским принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в г. Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и в конечном счете гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г. на Берлинской конференции министров образования стран — участниц Болонского процесса. Необходимость присоединения России к Болонскому процессу была обусловлена, с одной стороны, сильной зависимостью страны от внешнего рынка и в производстве, и в потреблении, а с другой — требованием повышения конкурентоспособности российского образования, превращения его в высокорентабельную сферу бизнеса, обеспечивающую свободное передвижение труда, товаров и капитала в мировом сообществе.

В Болонской декларации указаны следующие ключевые принципы гармонизации национальных образовательных систем: введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования, переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат — магистратура), введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО, повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном), взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов [2].

Кроме того, в настоящее время обсуждаются вопросы о необходимости введения аспирантуры в общую систему образования (в качестве третьего уровня); повышении привлекательности, конкурентоспособности и социальной роли высшего образования, его доступности; о развитии системы дополнительного образования («образования в течение всей жизни»). В целом новая система образования предполагает много положительных моментов, которые должны позитивно сказаться на результатах обучения.



Достоинствами первого уровня высшего образования — бакалавриата — являются принятие данной образовательной квалификации европейскими работодателями, возможность трудоустройства за рубежом и смены профессии. Человек с дипломом бакалавра — это квалифицированный специалист с высшим образованием, способный занимать определенные должности, требующие высшего профессионального образования. Отличительную особенность магистратуры составляет более узкая и глубокая специализация студента. Получение магистерского диплома необходимо для тех, кто стремится получить ученую степень или ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу.

Среди преимуществ двухуровневой системы следует назвать и то, что она дает студенту возможность получить высшее образование «два в одном»: закончить бакалавриат по одному направлению, а магистерский диплом получить по другому [3]. Тем не менее переход на двухуровневую систему образования в российской практике связан с наличием определенных проблем, обусловленных прежде всего необходимостью сохранения фундаментальности российского образования, его разумной консервативности, интеграции с наукой, наличием оригинальных научно-педагогических школ. Современная образовательная парадигма должна определять обучение как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая приводит не только к увеличению объема знаний, умений и навыков, но и к изменениям личности обучаемого в направлении более полной ее самореализации. В высшей школе как школе профессиональной результат процесса обучения выступает в виде формирования профессионально значимых качеств личности студента — качеств, которые определят его профессиональную компетентность, навыки и мастерство.

В настоящее время профессиональные образовательные программы подготовки бакалавров, магистров приводятся в соответствие с требованиями фе-

деральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения. Среди особенностей ФГОС выделим следующие:

1) стандарты третьего поколения в отличие от предшествующих направлены на предоставление вузам свободы выбора. Если раньше 70 % учебного времени занимали обязательные дисциплины, а 30 % приходилось на региональный и вузовский компоненты, то сейчас пропорция для бакалавров составляет 50 на 50, а в магистратуре вуз определяет 70 % содержания учебных программ. Это обусловлено необходимостью сохранения некоторых базовых специальностей российской системы образования, которые в соответствии с ФГОС представляют собой только профильную направленность подготовки. Одновременно внедрение новых стандартов в учебный процесс предполагает сокращение количества часов, отведенных на профессиональные специальные дисциплины: из 4 860 ч, или 240 зачетных единиц, по программе обучения бакалавриата на освоение профессиональных компетенций выделено только 52 %. Очевидно, что в совершенстве овладеть навыками профессиональных компетенций в таких условиях довольно сложно, следовательно, необходимо изыскание дополнительных резервов более эффективного использования учебного времени с применением новых стилей подготовки;

2) если прежние государственные стандарты основывались на дисциплинарном принципе, согласно которому студент должен освоить определенный объем знаний по конкретным научным дисциплинам, то во ФГОС базовым является компетентностный подход. Результат образовательного процесса описывается комплексом компетенций выпускника, а качество подготовки определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности. Это означает, что за время обучения студент должен освоить ряд компетенций, предусмотренных государственным стандартом. В то же время Министерством образования жестко не установлено, с помощью ка-

ких дисциплин должны формироваться способности и трудовые навыки студента. С одной стороны, вузу достаточно сложно определить, какие дисциплины должны соответствовать модулю, включающему несколько компетенций; с другой — вузу предоставляется возможность создать обучающие модули, соответствующие той или иной профильной направленности и специальностям, существующим в нем до перехода на двухуровневую систему образования;

3) особенность ФГОС связана с тем, что не менее 20 % аудиторных занятий должны проходить в интерактивной форме с использованием новых технологий, а лекционные занятия преподавателя не должны превышать 50 % аудиторной нагрузки. Новые стандарты требуют, чтобы больше времени отводилось на самостоятельную работу студентов, практические и лабораторные занятия, которые должны быть обеспечены соответствующим учебно-методическим материалом (рефераты, эссе, портфолио, курсовые работы);

4) новые образовательные стандарты ориентированы на использование системы зачетных единиц, которые представляют собой эффективный механизм сравнения количественных и качественных показателей уровня подготовки студентов. Применение в образовательной практике высшей школы этой системы имеет многоцелевое назначение и составляет основу организации учебного процесса. Введение зачетных единиц (кредитов) изменяет работу преподавателей: с одной стороны, оно побуждает их к постоянному самосовершенствованию и самообучению, обновлению методического обеспечения учебного процесса, регулярному индивидуальному консультированию студентов; с другой — позволяет на основе объективных критериев устанавливать по итогам обучения индивидуальный рейтинг каждого студента, стимулируя его к освоению различных способов поиска и сбора информации по изучаемым дисциплинам. Умение студента формировать свои учебные планы индивидуальных образовательных программ существенно влияет на личную

мотивацию к обучению, а новые, эффективные методы текущего контроля знаний способствуют повышению качества усвоения учебных предметов. Основная проблема использования индивидуальных планов связана с ориентацией на идеального студента, обладающего определенным потенциалом знаний. Для менее способных формирование учебных планов будет заключаться в выборе наиболее легких для освоения дисциплин, что в конечном счете отрицательно влияет на выполнение учебного плана и уровень подготовки специалиста.

Концепция построения новых образовательных стандартов связана с решением нескольких основных вопросов.

1. Активное внедрение в учебный процесс инновационной модели образования. Целью данной модели является подготовка специалистов, обладающих достаточными профессиональными компетенциями, необходимыми для решения разного рода задач, возникающих в практической деятельности.

Содержание инновационного образования, реализуемое в образовательной среде высшей школы, состоит в качественном выполнении образовательных стандартов, привнесении в читаемые курсы и дисциплины элементов моделирования, в формировании системы познания, включающей обучение навыкам самостоятельной работы.

Внедрение инновационной модели требует наличия образовательной среды, которая представляет собой своеобразный комплекс, вводящий обучаемого в реальную систему теоретических конструкций и практических навыков. Это своего рода образовательное пространство, комплексно воздействующее на развитие будущего специалиста, способствующее профессиональному становлению обучаемого. Использование инновационной образовательной среды может стать оптимальным подходом к реализации единства теории и практики для полноценной подготовки кадров. Среди разных видов инноваций наибольшую актуальность в настоящее время получили приемы, относящиеся к организации учебного процесса: кейс-стади, интерактивные прак-



тикумы и тренажеры, электронные учебники и учебные пособия, электронные учебно-методические комплексы, виртуальные компьютерные лаборатории, автоматизированные лабораторные комплексы, автоматизированная консультирующая система и др. Многие из инноваций связаны в большей степени с внедрением новых образовательных технологий в учебный процесс, а не с изменением характера и содержания образования. Изменения методов и технологий обучения могут быть представлены в виде новых методических разработок для действующих учебных дисциплин, новых тем дипломных и курсовых работ, новых дисциплин в составе основных образовательных программах разных уровней образования, новых направлений научных исследований, новой тематики научно-практических конференций.

2. Применение компетентностного подхода, обеспечивающего профессиональную ответственность за выполнение должностных функций. Данный подход не отвергает принципа фундаментальности образования, а усиливает глубину его постижения в рамках заданной области применения. Компетентностный подход означает в высшей степени междисциплинарный характер содержания образования. Так как любая современная деятельность многомерна в своих следствиях, профессиональная ответственность предполагает принятие решений и действий, учитывающих наряду со знанием основной специальности знание других. Освоение знаний, умений и владение навыками должно удовлетворять следующим требованиям:

— перечень знаний, умений и навыков должен быть минимально достаточным. Сформулированное требование предполагает определение минимального достаточного уровня подготовки. Его содержание должно позволять специалисту осуществлять профессиональную деятельность в качестве стажера (что и происходит в действительности), до-страивать впоследствии профессиональное образование через систему подготовки и повышения квалификации, удовлетворять запросы потребителей как на те-

кущий момент, так и в перспективе. Этот уровень должен в прямом смысле представлять собой «ядро» профессионального образования;

— перечень знаний, умений и навыков должен быть реально усваиваемым. Это означает, что в рамках временных ограничений на учебный процесс знания, умения и навыки должны быть освоены в такой степени, чтобы быть использованными естественным образом в практической деятельности специалиста [1].

Таким образом, компетентностный подход позволяет рассмотреть образовательный процесс как поэтапное усложнение целей, содержания, методов, форм, результатов обучения на разных уровнях образования.

Обучение, основанное на компетентностном подходе, существенно меняет и роль преподавателя. Если раньше он выступал в качестве посредника между базой знаний и студентом, то теперь ему уготованы следующие ролевые функции: лектор, преподаватель, разработчик учебной программы, экзаменатор, наставник, консультант, исследователь, координатор.

3. Развитие у студентов способностей к разным стилям обучения. В европейских вузах в данной области проведены многочисленные исследования, в результате которых студенты классифицировались по разным признакам: активные и рефлексорные; прагматики и теоретики; адаптирующиеся и новаторы; ассилияторы и исследователи; зависимые от окружающей среды и независимые; глобалисты и аналитики; ассилияторы и приспособленцы; творчески мыслящие и аналитически мыслящие; непоследовательные и последовательные; здравомыслящие и порывистые; инициативные и мотивированные; интуитивно мыслящие и аналитически мыслящие; мыслящие и чувствующие; мыслящие активно левым полушарием мозга и мыслящие активно правым полушарием и др. Каждая из этих групп студентов имеет свои предпочтения в формах подачи новых знаний преподавателями. Если имеются несоответствия между выбранным преподавателем стилем подачи учебного

материала и стилем обучения студента, при котором он чувствует себя наиболее комфортно, то возникают разного рода сложности.

Нами было проведено исследование, среди студентов III и IV курсов дневной формы обучения по программе «Бухгалтерский учет, анализ, аудит». Студентам была дана анкета, содержащая 12 вопросов, ответы на которые позволили определить основные стили обучения, предпочтаемые студентами. В результате оказалось, что из двух способов восприятия информации — конкретный опыт, обучение от ощущений, личного опыта, вовлеченности и абстрактная концептуализация, обучение путем размышления — основная масса студентов отдала предпочтение первому. Сторонники второго составили всего 11 % от общей численности опрошенных. Довольно интересным оказались результаты исследования по вопросу предпочтений студентов в отношении способов обработки воспринятой информации. Из двух способов — активное экспериментирование и рефлексивное наблюдение — 70 % студентов предпочли второй.

Таким образом, имея результаты подобного анкетирования, преподаватель может значительно облегчить студентам процесс обучения, выбрав для них соответствующие дидактические приемы и методы подачи материала.

4. Формирование академической честности студентов. Поскольку личная добросовестность составляет основу собственного успеха и удовлетворенности в бизнесе и в жизни, то академическую честность следует рассматривать как самый ценный актив студента. К сожалению, в настоящее время случаи академической нечестности получили довольно широкое распространение. Это подтвердили и результаты исследования, которое было проведено в сентябре 2011 г. Анкетирование студентов показало следующие результаты: 60 % респондентов скачивали из Интернета готовые рефераты, эссе, курсовые работы; 43 — оплачивали другим лицам выполнение курсовых, дипломных работ, рефератов или покупали готовые работы; 35 — ис-

пользовали рефераты, эссе, домашние задания, выполненные студентами данного учебного заведения за предыдущие годы; 28 — при итоговой аттестации по изучаемой дисциплине (зачет, экзамен) пользовались опубликованными ответами на экзаменационные вопросы и шпаргалками, а также материалами, скачеными на мобильный телефон; 25 — изучали учебный материал на основе ксерокопий лекций и конспектов других студентов; 18 — для сдачи экзамена или зачета пользовались гарнитурой (наушниками); 15 % применяли на экзаменах шпаргалки других студентов.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости кардинального изменения сложившегося менталитета студентов, применения более жестких мер наказания за академическую нечестность.

5. Активное использование самостоятельной работы (СРС). Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения. Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, СРС имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Формы СРС разнообразны: отработка текущего материала по конспектам и



рекомендуемой литературе; подготовка к семинарским, практическим и лабораторным занятиям; выполнение контрольных домашних заданий и др.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, в мировой практике составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале СРС. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер. Условиями, обеспечивающими ее успешное выполнение, являются мотивированность учебного задания; четкая постановка познавательных задач; алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения; четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления; определение видов консультационной помощи; форм контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и др.). Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы: комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы; сочетание всех уровней (ти-

пов) СРС; обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации) [1].

Таким образом, переход на двухуровневую систему обучения предполагает кардинальную перестройку образовательного процесса и позволяет повысить эффективность использования бюджетных средств, создавать условия для наилучшей подготовки студентов, а также предоставляет возможность продолжения учебы в любом европейском вузе. Реализация данного процесса должна быть неразрывно связана с сохранением традиций российской высшей школы, готовностью к инновациям и воспитанию нового поколения квалифицированных специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверина, О. И. Компетентностный подход к бухгалтерскому образованию / О. И. Аверина // Совершенствование системы бухгалтерского учета, анализа и аудита в условиях инновационных преобразований в экономике региона. — Саранск, 2011. — Ч. 2. — С. 15—20.
2. Болонская декларация. Совместное заявление европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.yojo.ru>.
3. Еремина, О. В. Возможности бакалавриата в подготовке квалифицированных специалистов / О. В. Еремина // Высш. образование в России. — 2010. — № 12. — С. 144—146.

Поступила 16.05.12.

УДК 378.014.3

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВЫСОКОЭФФЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЕ КЛАСТЕРЫ

И. Н. Ефимова (*Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского*)

Обсуждаются проблемы формирования и развития новой модели инновационной экономики, образования и бизнеса — региональных научно-инновационных кластеров. Рассматриваются место, роль и функции кластерных составляющих: региональной власти, вузов, предприятий, бизнес-структур и т. д. Доказывается, что деятельность кластеров позволит принимать как на федеральном, так и на региональном уровнях меры по созданию условий для развития отраслей экономики и социальной сферы с учетом конкурентных преимуществ каждого региона.

Ключевые слова: региональный кластер; инновации; вуз; власть; предприятия; бизнес-структуры; сети; политика; национальный исследовательский университет.

© Ефимова И. Н., 2012

На современном этапе социально-экономического развития России одним из главных факторов, определяющих перспективы российского общества и государственности, является не политика и даже не экономика, а культура взаимоотношений власти, бизнеса и общества.

Государственная инициатива по стимулированию процессов модернизации и инноваций не могла пройти мимо подавляющего числа сильных университетов. Вузы рассматриваются в качестве основных участников модернизационных процессов, результатами которых должны стать рождение новой, несырьевой, экономики страны, возврат конкурентных позиций России, ее образовательной и инновационной системе и, возможно, даже повышение качества жизни населения. Конкурентные преимущества обеспечивают себе те вузы, которые обладают высоким интеллектуальным потенциалом, позволяющим создавать уникальные компетенции и наращивать активы [1].

Целью нашего исследования стало выявление системы и условий эффективного взаимодействия государственной власти и вузов, предприятий и бизнеса, различных научных центров и зон роста, основных направлений этого взаимодействия в условиях модернизации и развития инновационной деятельности региона.

Инновационное развитие подразумевает третий путь в отличие от административного и полностью рыночного, т. е. создание новой управленческой модели — кластера, в котором предусмотрено обязательное участие государства, предприятия, вуза и, возможно, бизнеса с потенциальным лидерством каждого из них на определенном этапе развития и при этом формирование общего кластерного пространства согласия. Источником развития в данной модели выступает вуз. Одна из ключевых функций вуза в кластерной модели «тройной спирали» — ведение разработок и исследований, научная деятельность. С другой стороны, вуз должен быть предпринимательским и в части образовательного процесса, и в части регламентов и процедур управления. Именно такая кластерная модель

имеет право на жизнь в нашей стране, если только роль лидеров в формировании и развитии новой инновационной системы возьмут на себя сильные вузы, главным образом национальные исследовательские. Сейчас, когда обсуждается новая Стратегия инновационного развития России до 2020 г., роль в ее реализации сильнейших университетов России должна возрасти.

Перед каждым вузом стоит сложнейшая задача формирования нового управленческого, инженерно-технического поколения, способного обеспечить инновационное развитие России, а в терминах упомянутой Стратегии инновационного развития — формирования инновационного человека.

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.08 № 1662-р, предусматриваются создание сети территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал территорий, и формирование ряда инновационных высокотехнологичных кластеров.

В соответствии с Методическими рекомендациями Минэкономразвития по реализации кластерной политики в субъектах Российской Федерации развитие территориальных кластеров в России является одним из условий повышения конкурентоспособности отечественной экономики и интенсификации механизмов частно-государственного партнерства.

В Нижегородской области в сфере региональной инновационной политики уже созданы управленческие структуры, регулирующие инновационное развитие региона. Основным условием эффективного функционирования инноваций любого уровня выступает плодотворное взаимодействие науки, образования, финансирования, стратегии правительства региона, а также формирование сетей взаимосвязей между предприятиями, бизнес-структурами и т. д.

Формированию таких сетей в регионе способствуют территориальная близость кластеров, единая инфраструктура, общие социокультурные и другие ус-



ловия. Именно сети как система устойчивого взаимодействия кластеров обеспечивают движение новейших технологий и развитие научно-технического потенциала региона. Наличие инновационных сетей позволит участникам рынка инноваций узнать возможности и требования друг к другу, приспособиться к ним, снизив тем самым издержки конкуренции. Востребованность кластерных программ должна отражать приоритетную позицию кластеров в развитии того или иного региона.

Для реализации кластерной политики нашего региона считаем необходимым:

1) обозначить основные цели создания и принципы организации, субъекты, типы и стадии развития кластера;

2) сформулировать принципы и направления кластерной политики, меры по ее реализации. Провести разграничение полномочий при реализации кластерной политики между федеральным и региональным уровнями власти;

3) проработать механизмы поддержки правительством Нижегородской области и Правительством РФ: целевая направленность выделенных средств, финансирование конкретных мероприятий;

4) обеспечить информационное сопровождение кластерной политики и деятельности кластера;

5) развивать кластерный бренд.

Участники, желающие создать кластер, должны подать заявку на конкурсной основе, предоставив проекты, реализация которых будет способствовать развитию региона, а также социальные проекты.

Основной положительной составляющей для участников кластера будет получение государственной поддержки на реализацию проектов. Вузы смогут адаптироваться к потребностям руководства региона и бизнес-структур как участников кластера в сфере подготовки специалистов с нужными профессиональными компетенциями, а также учитывать их при планировании исследовательских программ научных школ. Правительство региона сможет обеспечить проведение исследовательских работ по развитию

инфраструктуры, расширить потенциал международной кооперации, модернизировать производства, ускорить нововведения, осуществлять обмен знаниями, стимулирование сбыта инновационных продуктов при помощи информационных и коммуникационных услуг и т. д.

Участие в региональном кластере позволит предприятиям, малому и среднему бизнесу существенно снизить барьеры выхода на рынок за счет специализации требований в рамках самого кластера, повысить эффективность закупки информационных рекламных продуктов, развить собственный имидж за счет положительной репутации участников кластера, иметь возможность выхода на международные рынки.

Входящие в кластер вузы должны создать такой организационный механизм, который будет отвечать за технологическое внедрение фундаментальных исследований, проводить анализ рынков для будущей инновационной продукции, заниматься продвижением научноемких инновационных продуктов. Вузы должны работать в среде, где высоко развиты и предпринимательство, и изобретательство. Именно в ней происходит замена простой линейной модели инноваций на более сложную. Взаимосвязь вуза и бизнеса позволит систематизировать процесс коммерциализации результатов исследований. Чтобы исследования были ориентированы на нужды промышленности, необходим рабочий диалог между вузом и бизнесом.

Нижегородская область является одной из ведущих по инновационности, имеет высокий показатель коммерциализации разработок, использует большое число передовых технологий, производит инновационную продукцию. Считаем, что региональная власть способна создать здесь инновационный кластер.

Создание регионального научно-инновационного кластера как одного из российских центров компетенции на базе Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского — Национального исследовательского университета полностью соответствует сути концепции долгосрочного развития наше-

го региона и России в целом. ННГУ на протяжении нескольких лет взаимодействует как с правительствами Федерации и региона, так и с промышленным сектором, бизнесом, исследовательскими центрами и НИИ, коммерческими и общественными организациями и т. д. В университете сложились десятки всемирно известных научных школ. Имена их основателей входят в золотой фонд российской науки. ННГУ является базовым университетом Нижегородского научного центра РАН. В 2010—2011 гг. ННГУ выиграл 4 проекта по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования.

К основным задачам проектов, в том числе по формированию условий для создания региональных кластеров, относятся создание в вузе исследовательской лаборатории международного класса, получение инновационных научных результатов мирового уровня, подготовка высококлассных специалистов, трансфер в экономику перспективных разработок.

В ННГУ в настоящее время разработаны следующие проекты:

1) «Экстремальные световые поля и их приложения» — подготовлен кафедрой общей физики радиофизического факультета (соруководитель проекта со стороны ННГУ — профессор М. И. Бакунов). Проект предполагает приглашение для научной работы в ННГУ известного французско-американского ученого в области лазерной физики, директора Института экстремальных световых полей в Париже профессора Жерара Муру (Gerard Mourou) и создание под его руководством лазерной лаборатории мирового класса.

На базе новой лаборатории будут развернуты широкие экспериментальные и теоретические исследования по генерации световых полей с экстремально высокой пиковой мощностью и экстремально малой длительностью импульса, по взаимодействию таких полей с веществом, а также по разработке компактных источников терагерцового, мягкого рентгеновского и ультрафиолетового из-

лучений для приложений к биомедицине и созданию новых систем безопасности;

2) «Внеклеточный матрикс в мозге» — подготовлен на базе кафедры нейродинамики и нейробиологии биологического факультета (соруководитель проекта со стороны ННГУ — доктор физико-математических наук В. Б. Казанцев). Проект будет осуществляться в ННГУ под руководством одного из ведущих ученых в области науки о мозге, создателя нового направления в нейронауке по изучению синаптических функций внеклеточного матрикса в головном мозге млекопитающих профессора Итальянского института технологий (Генуя, Италия) А. Э. Дитятева.

Решение поставленных в проекте научных задач позволит в кратчайшие сроки создать на базе ННГУ современный научно-образовательный центр в области науки о мозге и вывести проводимые исследования на уровень современных научных стандартов;

3) «Радиофизические принципы биомедицинских технологий, медицинского приборостроения и акустической диагностики» — подготовлен кафедрой акустики радиофизического факультета (соруководитель проекта со стороны ННГУ — профессор С. Н. Гурбатов).

Проект предполагает приглашение для научной работы в ННГУ известного российского ученого в области нелинейной акустики, заведующего кафедрой акустики Московского государственного университета академика О. В. Руденко и создание под его руководством лаборатории «биомедицинских технологий, медицинского приборостроения и акустической диагностики» (MedLab), которая обеспечит выполнение научных исследований и координацию работ подразделений университета по следующим направлениям: акустическая диагностика и высокоинтенсивный ультразвук; лазерные и СВЧ медицинские приборы. В течение 2011—2013 гг. в MedLab будут проходить фундаментальные исследования с целью создания медицинских приборов, производство которых в результате выполнения проекта будет организовано на рос-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

сийских предприятиях, в частности на предприятиях Нижегородского региона;

4) «Взаимодействие атмосферы, гидросфера и поверхности суши: физические механизмы, методы мониторинга и контроля планетарных пограничных слоев и качества окружающей среды» — подготовлен на базе кафедры электродинамики радиофизического факультета (руководитель проекта со стороны ННГУ — профессор А. В. Кудрин) и будет выполняться в ННГУ под руководством одного из ведущих ученых в области физики атмосферы, директора по научной работе Отделения атмосферных наук Хельсинкского университета, профессора Финского метеорологического института С. С. Зилитинкевича.

Проект предусматривает создание в ННГУ лаборатории мирового класса, деятельность которой будет нацелена на проведение комплексных исследований физических процессов в планетарных пограничных слоях в атмосфере и гидросфере, а также на разработку и создание оборудования для мониторинга и контроля состояния окружающей среды.

Решение поставленных в проекте задач откроет новые возможности для проведения в вузе передовых исследований и разработок в области наук о Земле и радиофизических методов исследования природных сред, обеспечит проблемно-ориентированную подготовку высококвалифицированных специалистов по профилю лаборатории из числа студентов и аспирантов ННГУ, создаст предпосылки для их ускоренной интеграции в международное научное пространство.

В 2010 г. ННГУ стал победителем конкурса, проводимого по Постановлению Правительства РФ № 218 «О государственной поддержке создания высокотехнологичных производств», в рамках которого вуз и ЗАО «Волгостальконструкция» совместно реализуют проект «Создание мобильной высокотехнологичной установки по переработке и утилизации отходов нефтеперерабатывающих предприятий (кислых гудронов). Производство нового поколения связующих для асфальтобетонных смесей (битумов)». Научный руководитель — про-

фессор А. Д. Зорин (химический факультет ННГУ). Проект разработан Центром сетевой интеграции ННГУ (руководитель — профессор И. Я. Орлов).

Один из первых в России научно-образовательный центр по нанотехнологиям «Физика твердотельных наноструктур» был создан в ННГУ в 1998 г. НОЦ оснащен уникальным оборудованием, сосредоточенным в 4 лабораториях центра. В 2007 г. в ННГУ был открыт научно-образовательный центр «Нанотехнологии». Данные НОЦы являются центрами развития перспективных технологий, обеспечивая переход от исследований и разработок к внедрению новых технологий в производство. Нанотехнологические центры ННГУ в ближайшие годы должны стать точками роста инновационной экономики. Исследования ведутся совместно с крупнейшими научными центрами Российской академии наук, российскими и зарубежными научно-инновационными центрами и предприятиями высоких технологий («Газпром», «Росатом», Intel, Microsoft, National Instruments, «Мера», Teleca и др.).

В 2010 г. ННГУ с программой «Развитие комплексной инновационной инфраструктуры Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (Национального исследовательского университета) для эффективного трансфера результатов исследований и разработок в реальный сектор экономики» стал победителем открытого конкурса по отбору программ развития инновационной инфраструктуры, включая поддержку малого инновационного предпринимательства, федеральных образовательных учреждений высшего профессионального образования. Конкурс был организован Министерством образования и науки РФ в целях формирования инновационной среды, развития взаимодействия между образовательными учреждениями и промышленными предприятиями.

По уровню развития образовательной деятельности ННГУ находится на 11—13-м местах из 57 мест в системе рейтингования вузов РФ, а по уровню развития научно-исследовательской деятель-

ности — на 15—18-м. По уровню развития социальной деятельности университет занимает 11—14-е места, что подтверждает востребованность ННГУ среди прочих вузов Нижегородской области. По уровню развития бренда ННГУ принадлежит 23-е место в системе рейтингования вузов страны [2].

В 2011 г. Нижегородский университет вошел в Федеральную целевую программу «Развитие фармацевтической и медицинской промышленности Российской Федерации на период до 2020 года и дальнейшую перспективу». Цель проекта — создание на базе ННГУ Зоны Роста медицинского приборостроения и высоких биомедицинских технологий как одного из российских центров компетенций, обладающего долей рынка и конкурентоспособного в секторах, соответствующих направлениям научно-инновационного развития Зоны Роста.

Зона Роста медицинского приборостроения — это медико-биологический кластер. Он включает пять специализированных дивизионов — образовательный, научно-исследовательский, медицинский, производственный и дивизион МИП, создаваемые для комплексного решения задачи модернизации отечественного медицинского приборостроения и развития инновационной деятельности на территории Нижегородской области и Приволжского федерального округа.

Создание Зоны Роста на базе ННГУ им. Н. И. Лобачевского можно и нужно рассматривать как адекватный ответ на изменившиеся требования руководства страны, предъявляемые к вузу как одному из национальных исследовательских университетов России. Эта мера соответствует государственной инновационной политике России, выступающей стратегическим инструментом в обеспечении экономической безопасности и достижении высокой динамики роста экономики страны, а также свидетельствует о готовности властей всех уровней к оказанию всесторонней поддержки процессам интеграции интеллектуального потенциала вузов и объединения усилий учебных, научных и производственных

организаций при создании структур, аналогичных Зоне Роста, таких как региональные научно-инновационные кластеры.

Для решения научно-образовательных задач ННГУ взаимодействует с органами государственной власти и местного самоуправления, культурными и общественными учреждениями и организациями, промышленными предприятиями, другими вузами, с различными центрами и т. д., что подтверждает наличие всех условий и субъектов для создания регионального научно-инновационного кластера. Национальный исследовательский университет при этом в целом играет роль интегратора знаний в регионе.

Деятельность регионального научно-инновационного кластера — это конверсия нового знания в экономические, социальные, экологические блага.

Проведенный анализ взаимодействия при создании регионального научно-инновационного кластера исполнительных и законодательных органов власти, вузов, бизнес-структур и предприятий, научных центров и зон роста показал, что его реализация направлена на решение актуальной задачи создания в Российской Федерации сети специализированных инновационных кластеров для комплексного решения задачи модернизации экономики страны.

В ходе исследования были получены следующие новые научные результаты:

- доказана необходимость согласования формальных и неформальных институтов в контексте легитимизации норм и процедур взаимодействия власти, вузов, бизнес-структур и предприятий как основополагающего условия становления эффективной системы их взаимодействия;

- определен механизм взаимодействия кластерных структур, представляющий собой совокупность принципов и методов, а также экономических и правовых форм и технологий, организационных структур, в рамках которых строятся отношения между политической, образовательной и хозяйственной властями в регионе;



— выявлены факторы, препятствующие становлению эффективного механизма взаимодействия власти, вузов, предприятий и бизнеса с целью привлечения инвестиций в регион, и обоснованы пути их преодоления, лежащие прежде всего в русле качественного реформирования природы властных отношений в обществе;

— обоснованы ключевые направления реформирования государственной поддержки вузов, предприятий и бизнеса.

Деятельность региональных кластеров позволит достичь скоординированности принятия как на федеральном, так и на региональном и местном уровнях мер по созданию условий для развития отрас-

лей экономики и социальной сферы и формированию кластеров опережающего экономического роста с учетом конкурентных преимуществ каждого региона. Индикатором успешности реализации государственной региональной политики должно быть стабильное повышение качества жизни населения страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуськова, Н. Д. Инвестиции в человеческий капитал вуза : организационный аспект / Н. Д. Гуськова, И. Н. Краковская // Проблемы теории и практики управления. — 2010. — № 5. — С. 53—58
2. Национальный рейтинг университетов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://unirating.ru/>.

Поступила 03.03.12.

УДК 378(480)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ (на примере Финляндии)

Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко

(Санкт-Петербургский государственный университет
экономики и финансов)

На примере Финляндии рассматриваются лучшие практики развития системы высшего профессионального образования. Проводится сравнительный анализ финской и российской систем высшего образования с точки зрения законодательного развития.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование; Финляндия; законодательство в области высшего образования.

В условиях глобализации мировой экономики и процессов региональной интеграции, стремления к поддержанию конкурентоспособности национальных систем высшего образования повысился интерес к проведению сравнительных исследований в области образования. Международные организации, такие как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), публикуют большое количество различных видов экспертных оценок и международной статистики, которые влияют на национальную политику в области реформирования образования и соответствующие

законодательные инициативы. В то же время их анализ дает объективную оценку национальных процессов с учетом особенностей той или иной страны. В Европейском Союзе существует система поддержки научных исследований, направленных на развитие приоритетных отраслей народного хозяйства, экономики в целях получения лучших практик для дальнейшего их распространения на весь ЕС. В рамках конкурсного отбора, для выбора наиболее перспективных проектов с целью дальнейшего финансирования, ЕС проводит довольно серьезную работу. Отрицательным моментом, по

© Бонюшко Н. А., Семченко А. А., 2012

нашему мнению, является то, что ЕС выступает в одном лице и заказчиком, и инвестором, и контролирующим органом проведения научных исследований, задавая тем самым векторы развития конкретным направлениям и не рассматривая другие, в том числе серьезные фундаментальные, вопросы. Следует также отметить, что в результате политической интеграции определение национальных границ для проведения сравнительного исследования затруднительно и не может быть само собой разумеющимся, тогда как прежде существовали традиционные рамки внутренней (национальной) и внешней (европейской) политики.

В контексте сказанного актуальным представляется изучение лучших практик развития системы высшего образования ЕС на примере Финляндии, а также проведение сравнительного анализа финской и российской систем высшего образования с точки зрения законодательного развития. Главный вопрос нашего исследования состоит в определении основных исторических и современных направлений развития сферы высшего профессионального образования Финляндии. Значительный интерес представляют различные области наднациональной политики, влияющей на реформы в сфере образования и регулирование этих реформ на национальном уровне.

Финско-российские отношения имеют длительную историю. В настоящее время существует более 70 соглашений о сотрудничестве между странами в разных областях деятельности, постоянно проходят визиты на государственном уровне. Важными областями сотрудничества являются торговля и инвестиции, транспорт и логистика, таможенные и трансграничные вопросы, окружающая среда, энергетика, лесное хозяйство, правовое сотрудничество, культурные обмены, а также инновации и технологии. Две страны тесно работают в плане развития приграничных территорий: Республики Карелия, Мурманской и Ленинградской областей, а также Санкт-Петербурга [2]. Хотя экономический кризис 2008 г. практически парализовал отрасли строительства и инвестиций, Россия, по сути,

остается крупнейшим торговым партнером Финляндии. В 2011 г. их товарооборот составил 11 млрд евро (экспорт в Россию — 4 млрд евро, импорт — 7 млрд евро). В области образования обмен между двумя странами предусматривает обучение около 1 500 российских студентов в финских университетах и 50 финских студентов — в России [5].

В настоящее время в Финляндии работают 15 университетов общей практики и 27 университетов прикладных наук, в то время как, согласно официальной статистике, население страны насчитывает всего 5,3 млн чел. Главным органом государственной власти, отвечающим за высшее образование, является Министерство образования и культуры, которое разрабатывает государственную образовательную политику, принимает основные решения и контролирует проведение всех видов оценки деятельности вузов. Внутренняя оценка качества предоставляемых вузами образовательных услуг проводится Академией Финляндии: она анализирует систему национальных исследований и их влияние на учебные программы вузов. Внешняя оценка относится к сфере деятельности национального органа контроля качества — Финского аттестационного совета по высшему образованию (FINHEEC), который представляет собой независимую организацию, отвечающую за оценку сектора высшего образования как в материевой Финляндии, так и в автономной провинции Аландских островов [7]. Однако основная ответственность за обеспечение качества образовательных услуг лежит на самих вузах.

FINHEEC был создан в 1995 г. после усилившегося разобщения финских университетов, вызванного значительными изменениями в системе высшего образования, такими как введение системы управления, основанной на результате; реализация модели рулевого управления — выделение сектора университетов прикладных наук, изменение принципов финансирования. Так возникла необходимость создания независимого органа оценки деятельности вузов (переход на единовременную выплату из бюджета



увеличил автономность вузов, необходимую для стабилизации национального образовательного рынка). Введение подобной оценки в системе высшего образования не было новым явлением, поскольку ранее она проводилась Академией Финляндии и была сосредоточена на сборе и анализе статистической информации. Однако вузы также могли при желании бесплатно принимать участие в оценках и рейтингах, предлагаемых другими организациями. В сфере бизнеса по-прежнему важным было входить в различные международные рейтинги.

Происхождение финской системы высшего образования относится к XVII в., когда была создана Академия Турку (1640 г.). После этого национальная система высшего образования развивалась согласно законам Швеции (до 1809 г.) и России (1809—1917 гг.), пока в 1917 г. Финляндия не стала независимой. В целом можно выделить три основных этапа формирования финской политики в области высшего образования: учебно-традиционистская доктрина (до 1960 г.); становление (1960—1980-е гг.); управление по результатам (с 1980-х гг.).

Характерными чертами первого этапа были независимость университетов, выдающееся положение Университета Хельсинки и ограниченная роль Министерства образования и культуры. Роль государства заключалась в обеспечении вузов необходимыми ресурсами. В начале 1960-х гг. в условиях растущей международной конкуренции возникла потребность в развитии нормативно-законодательной базы функционирования вузов, которые постепенно стали выходить из прямого подчинения Министерству образования и культуры [2]. На этапе становления была введена идея равных возможностей получения образования и высшее образование стало повсеместным. Особое внимание уделялось социальным аспектам высшего образования в сочетании с макроэкономической верой в высокую отдачу от инвестиций в человеческий капитал. До 1980-х гг. университетская система была централизованной, однако вновь созданные универси-

теты строились по принципу автономного Университета Хельсинки, все вузы постепенно становились равноправными.

Наиболее значительным событием в новейшей истории финского высшего образования стал переход от централизованного планирования к управлению по результатам. Основой реформы высшего образования послужил эксперимент 1970-х гг. под названием «целенаправленное управление». В то же время появились первые процедуры оценок студенческих требований и была заложена база статистических данных деятельности вузов КОТА (т. е. независимая некоммерческая экспертная молодежная организация) [6]. В 1980-х гг. существенно повысилось влияние международных организаций, прежде всего Организации экономического сотрудничества и развития [3]. В результате взаимодействия ОЭСР и государственного аппарата Финляндии идея управления по результатам прочно укоренилась и стала развиваться в области высшего образования. Рассмотрим более подробно основные изменения системы финского высшего образования за 1980—2012 гг.

В 1986 г. Государственный совет принял программу развития высшего образования на период 1988—1991 гг., согласно которой университеты должны были повысить эффективность своей деятельности. Правительство приняло на себя обязательства по увеличению финансирования отдельных категорий вузов ежегодно на 15 %.

В 1987 г. вступил в силу Закон о развитии финского высшего образования, предусматривавший приведение бюджетного финансирования в соответствие с уровнем затрат вуза. Была введена в действие база данных КОТА, которая содержала сведения о вузах и областях их исследования начиная с 1981 г. База данных, созданная Министерством образования в качестве помощи для управления университетами, предоставляла информацию, необходимую для ежегодного планирования и принятия решений.

В 1991 г. начались первые эксперименты с управлением по результатам. Первоначальный этап введения этой мо-

дели был направлен на формирование системы финансирования вузов на конкурсной основе. Ранее университеты получали стабильное финансирование.

В 1993 г. Государственный совет принял решение о внедрении Плана развития образования и научных исследований в университетах на 1991—1996 гг., в котором одним из основных положений было повышение роли оценки деятельности вузов в его управлении. Университетам необходимо было осуществить структурные реформы, рационализировать свою деятельность и сократить расходы. Также в 1993 г. Совет по высшему образованию выбрал первые центры передового опыта в области преподавания и исследований, была введена политика вознаграждений.

В 1994 г. все университеты перешли от системы расходования бюджетных средств к системе исполнения договоров. Большая часть финансирования стала результатом переговоров между университетом и Министерством образования, а в дальнейшем — между администрацией университета и факультета.

В 1995 г. Финляндия была включена в отчет ОЭСР по высшему образованию стран, принятая в ЕС. Кроме этого, был основан Совет по оценке высшего образования Финляндии (FINHEEC) и началась институционализация оценки образования.

В 1997 г. парламент принял Закон об университетах, который потребовал, чтобы университеты самостоятельно и постоянно оценивали свою образовательную деятельность, научные исследования и творческий потенциал, подвергались внешней оценке, а также публиковали полученные результаты.

В 1999 г. министры образования европейских стран, в том числе Финляндии, подписали Болонскую декларацию, целью которой явилось повышение конкурентоспособности европейского высшего образования на мировом рынке, а также гармонизация структуры научных степеней в европейских странах; в ней подчеркивалась и особая роль качества.

В 2004 г. Министерство образования опубликовало меморандум по обеспече-

нию качества высшего образования, послуживший началом разработки национальной системы оценки и внешнего аудита обеспечения качества. Она была опробована в 2004—2005 гг. в рамках сотрудничества между финским Советом по оценке высшего образования и университетами. Также в 2004 г. были внесены поправки в отдельные разделы Закона об университетах 1997 г. Закон теперь подчеркивал социальную направленность деятельности университетов, утверждал, что в выполнении своей миссии они должны взаимодействовать с обществом и поощрять социальное воздействие результатов научных исследований и творческой работы.

В 2005 г. Административный сектор Министерства образования опубликовал программу своей деятельности, целью которой объявлялось повышение производительности университетов посредством изменения их сети так, чтобы крупные и конкурентоспособные вузы выходили на международный уровень. Предполагалось, что при появлении вакансий информация о них будет собираться в банк данных, из которого будут выделены ресурсы для поддержки профориентации университетов.

В 2006 г. Тематический обзор ОЭСР по высшему образованию был использован при планировании реформы высшего образования в Финляндии. Усилилось взаимодействие с Европейской комиссией, основной задачей которой было обеспечение тесного сотрудничества в целях модернизации европейских университетов, что отразилось в создании различных документов, в том числе предложения правительства по изменению Закона об университетах. Был осуществлен переход к новой системе оплаты труда работников вузов, основанной на учете индивидуальных заслуг и занимаемой должности.

В 2007 г. Министерство образования издало меморандумы по трем главным проектам, касающимся создания университетов мирового класса и консорциумов университетов, включая предложения:

1) объединить Хельсинкский технологический университет, Школу экономи-



ки Хельсинки и Университет искусств и дизайна Хельсинки;

2) объединить Университет Йоэнсуу и Университет Куопио в качестве конфедерации университетов;

3) создать консорциум из Университета Турку и Туркской школы экономики.

В 2008 г. появилась Национальная инновационная стратегия, направленная на обеспечение предпосылок для внедрения инновационной политики в финском обществе. Усилилось структурное развитие отраслевых исследований.

В 2009 г. правительство внесло предложения по изменению Закона об университетах и связанных с ним законодательных актов, согласно которым все университеты должны были создать собственные фонды, подпадающие под действие Закона о фондах, но оставались по сути государственными (правительственный законопроект Министерства образования № 7 от 2009 г.). Закон также предполагал увеличение числа внешних лиц в советах университетов, позволяя финским вузам нести собственные обязательства, владеть недвижимым и движимым имуществом, осуществлять коммерческую деятельность, обеспечивающую решение их основных задач, предоставлять и взимать плату за контрактное обучение. Из простого юридического лица университеты превращались в юридическое лицо, подпадающее под действие конституционного права и Закона об университетах.

В 2010—2012 гг. продолжилась реализация кампании по сбору средств, т. е. самостоятельная капитализация университетов. С 2009 по 2010 г. почти все финские университеты провели собственные кампании по сбору средств. Причиной этого послужило решение финского правительства дополнительно инвестировать в вузы средства, в 2,5 раза превышающие собранные ими частные пожертвования. Государство предоставило подобным образом 500 млн евро фонду университета Aalto при условии, что другие спонсоры внесут 200 млн евро, при этом первоначальный капитал фонда составлял всего 50 млн евро. Фонд технического университета г. Тампере с первоначальным капиталом 25 млн евро по-

лучил 125 млн евро в виде государственного гранта и более 50 млн евро от других инвесторов. Кроме того, государственные университеты стали обладателями дополнительных инвестиций в размере 150 млн евро в форме имущества и другой собственности, находящейся в настоящее время на их текущем балансе. В целях достижения справедливости государство намерено и далее финансировать вузы независимо от формы собственности.

Для обеспечения высокой степени платежеспособности государство служит гарантом надежности вузов. В государственных вузах оно владеет до 66 % капитала [2]. Целью капитализации является стимулирование университетов к повышению эффективности использования своих доходов и поиску дополнительного финансирования, в частности спонсорской помощи и предпринимательской деятельности [4]. Университеты прикладных наук финансируются со стороны как правительства, так и местных властей. Выполнение соглашений, заключенных между ними и Министерством образования, предполагает достижение общих целей, развитие образовательной деятельности и финансирование проектов. Правительство покрывает 57 % их расходов, а местные власти — оставшиеся 43 %. Университеты прикладных наук получают также внешнее финансирование. В настоящее время существует три основных вида государственного финансирования таких университетов: основное, проектное и системное [1]. Основное финансирование включает в себя базовую поддержку, в то время как проектное предусмотрено лишь для крупных проектов, таких как интернационализация или развитие виртуальной учебной среды [5].

Анализ особенностей системы высшего образования Финляндии в части основных изменений за 1980—2012 гг. показал, что она во многом отвечает современным мировым тенденциям, благодаря чему является успешным примером реализации принципов Болонского процесса. Что касается российской системы высшего образования, то, по наше-

му мнению, развитие международного рынка образовательных услуг, необходимость выдерживать конкурентную борьбу и соответствующие изменения в российской государственной политике будут способствовать повышению актуальности вопросов обеспечения качества высшего образования, а также проведению подобных сравнительных исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бонюшко, Н. А. Обеспечение качества высшего образования в условиях глобализации : учебное пособие / Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко. — Санкт-Петербург : СПбГПУ, 2011. — 96 с.
2. Министерство образования и культуры Финляндии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>. — Дата обращения: 07.02.2012.

3. Организация экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://oecdru.org/oecd_i.html. — Дата обращения: 07.02.2012.

4. Проект по развитию гарантий качества в разработке учебных планов между Россией и Финляндией [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.utu.fi/en/university/quality/russia/index.html>. — Дата обращения: 07.02.2012.

5. Руководство по качеству университета Турку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.utu.fi/en/university/quality/>. — Дата обращения: 07.02.2012.

6. Система КОТА (независимая некоммерческая экспертная молодежная организация Финляндии) и АМКОТА (статистическая информационная база по высшему образованию Министерства образования и культуры Финляндии) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kota.fi>. — Дата обращения: 07.02.2012.

7. Финский аттестационный совет по высшему образованию [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.finheec.fi>. — Дата обращения: 07.02.2012.

Поступила 02.05.12.

УДК 37.014.3

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

Б. К. Утемуратова (*средняя общеобразовательная школа № 5
г. Караганда, Республика Казахстан*)

Раскрывается опыт модели Ресурсного центра как эффективного средства организации профильного обучения. Представленный опыт затрагивает актуальные вопросы профессионального самоопределения, допрофессиональной подготовки старшеклассников и осознанного выбора ими своей будущей профессии.

Ключевые слова: инновационно-образовательная система; педагог-профессионал; сотрудничество с вузами; сетевое взаимодействие; социальное партнерство с вузами.

Согласно задачам, поставленным Президентом РК Н. А. Назарбаевым в Послании народу Казахстана «Построим будущее вместе», и приоритетным направлениям Государственной программы развития образования РК на 2010—2020 гг., в число таких направлений входят наполнение образования новым качеством и содержанием, формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех в быстроменяющемся мире,

развитие конкурентоспособного человеческого капитала для экономического благополучия страны [2]. Особое место среди обозначенных задач занимает переход школ на 12-летнюю модель обучения, ориентированную на подготовку учащихся, способных самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества (компетентность).

Решение указанных задач невозможно без дифференциации содержания школьного образования. Создание уни-



фицированной системы управления образованием, в частности профильным, способствует мобилизации всех ее кадровых, образовательных, организационных и материальных ресурсов с учетом реалий мирового сообщества.

Профильное образование — это инновационно-образовательная система, предполагающая наличие современной материально-технической базы и педагогов-профессионалов. К сожалению, на сегодняшний день большинство школ не располагает таким арсеналом. Как показывает опыт, сотрудничество с вузами, использование их ресурсов способно обеспечить школам необходимый качественный уровень преподавания профильных дисциплин и организацию индивидуальной образовательной траектории учащихся, создать эффективную систему допрофессиональной, довузовской подготовки [1].

Одним из эффективных средств организации качественного профильного обучения в Казахстане является Ресурсный центр профильного обучения (РЦПО), созданный как структурное подразделение средней общеобразовательной школы № 5 г. Караганды [3]. Объединяя 12 близлежащих школ по микрорайону, РЦПО интегрирует их кадровый, материально-технический потенциал, привлекает ресурсы вузов, профессиональных лицеев, дополнительных образовательных центров и тем самым обеспечивает учащимся полноценное профильное образование. Такой механизм позволяет готовить конкурентоспособного выпускника, который успешно ориентируется в условиях динамично развивающегося мира.

Образовательный процесс Ресурсного центра с контингентом 1 113 учащихся 9—11 классов 12 школ города представлен двумя компонентами:

- базовая часть — предмет «Технология»;
- вариативная часть: ученический компонент, курсы по выбору.

Инвариантный базовый компонент профильного обучения реализуется в каждой отдельно взятой сетевой школе, а вариативный ученический — на базе

опорной школы № 5 с привлечением материально-технической базы и кадрового потенциала вузов, профессиональных лицеев, колледжей, сетевых школ.

Предмет «Технология» определен в 5 направлениях: «Автодело с подготовкой водителей категории В»; «Экономика и менеджмент», «Технология здорового питания»; «Моделирование и конструирование одежды»; «Основы медицинских знаний». Количество курсов по выбору — 19 по 12 направлениям.

При конструировании учебных занятий приоритет отдается самостоятельной активной учебной деятельности учащихся, блочно-модульному принципу структурирования содержания учебного материала, использованию новых технологий обучения, позволяющих организовать продуктивную, творческую деятельность учеников (исследовательская и проектная работа). Набор предлагаемых курсов в РЦПО носит вариативный характер, их количество является избыточным, т. е. ученику предоставляется возможность реального выбора. Ученик по индивидуальной образовательной карте осваивает в среднем 3—4 курса по выбору в течение учебного года. Используется метод «погружения» путем организации сквозных курсов, направленных на психологическую подготовку, таких как «Психология общения», «Основы профессионального самоопределения». Предоставление широкого спектра образовательных услуг достигается за счет привлечения ресурсов сетевых школ, вузов, колледжей.

Управление РЦПО строится на принципах коллегиальности, сотрудничества сетевых школ, педагогов, учащихся, их родителей и общественности. Сетевое взаимодействие основано на равном положении участников. Каждая сетевая школа, включенная в сеть, получает доступ к ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает свои возможности в предоставлении широкого спектра образовательных услуг. Руководство экспериментальной деятельностью РЦПО осуществляется Координационным советом профильного обучения. В его состав входят директора опорной и сетевых

школ Ресурсного центра, представители городского отдела образования и Института повышения квалификации работников образования, социальные партнеры. Решения Координационного совета носят рекомендательный характер согласно действующему законодательству в области организации деятельности общеобразовательных учреждений. Исполнение решений Координационного совета возлагается на администрацию опорной и сетевых школ РЦПО. Координационный совет оказывает содействие в организации учебно-воспитательного процесса профильного обучения. Педагогический коллектив РЦПО формируется на конкурсно-договорной основе на установленный срок.

Сегодня Ресурсный центр профильного образования — это апробированная модель сетевого взаимодействия школ, обеспечивающая улучшение материально-технической базы, развитие сети социального партнерства с вузами, предприятиями региона.

Критериями успешности профильного обучения в условиях РЦПО являются повышение качества знаний в сетевых школах; рост контингента обучаемых в Центре; широкий спектр образовательных услуг по потребностям учащихся в области профильных предметов, экономики и менеджмента, питания и сферы обслуживания, автодела, журналистики, современных информационных технологий; допрофессиональная и довузовская подготовка, подготовка к Единому национальному тестированию, профессиональное самоопределение и осознанный выбор вуза и будущей профессии.

Ценность данной сетевой модели образовательного пространства заключается, в частности, в том, что она делает каждую сетевую школу в определенной степени конкурентоспособной, отвечающей на потребности общества, государства, конкретного ученика.

Преимущества модели Ресурсного центра мы видим в следующем:

— каждая школа может предложить учащимся широкий спектр профилей и обеспечить его успешное освоение;

— компенсируются недостающие ресурсы отдельно взятой школы;

— конкретизируются назначение и механизм реализации вариативной части государственного стандарта среднего образования.

Научно-теоретическую значимость проекта составляют:

— модель сетевой организации профильного обучения, т. е. Ресурсного центра;

— варианты комбинаций компонентов учебного плана, курсов прикладных и по выбору (гибкая система обучения);

— нетрадиционные формы и безотметочная система обучения;

— широкий спектр образовательных услуг по потребностям учащихся с ориентиром на запросы рынка труда;

— центр обучения новым информационным технологиям и средство массовой профориентации в образовательном пространстве [3].

Социальное партнерство является действенным средством расширения спектра образовательных услуг по потребностям учащихся с учетом запроса рынка труда путем использования материально-технической базы образовательных учреждений, их кадровых и информационных ресурсов для учащихся и педагогов.

Ориентир Ресурсного центра на приоритеты развития вузов определяет новые направления в содержании его образовательных услуг, придавая им актуальность и востребованность. Такой механизм приобретает особую ценность в условиях мирового экономического кризиса, достойно выйти из которого возможно при активном взаимодействии школ и вузов. Сотрудничество с вузами региона обеспечит для всех школ качественный уровень преподавания профильных дисциплин и организацию индивидуальной творческой работы учащихся, создаст эффективную систему допрофессиональной, довузовской подготовки, подготовки к Единому национальному тестированию, дистанционного обучения с использованием элементов вузовского образования. Рыночно-ориентированная система образования вузов нуж-



дается в службе маркетинга, которая изучала бы спрос, создавала уникальное торговое предложение и отслеживала его продвижение на рынке образовательных услуг. Для школьного образования это также ориентир в рыночной среде.

Наиболее значимыми особенностями модели Ресурсного центра являются вариативность содержания образовательного процесса, широкий спектр образовательных услуг, ориентированных на потребности учащихся и рынка труда; развитие системы преемственности высшего и школьного образования; создание на стыке школьного и вузовского образования новой информационно-образовательной среды.

Сам факт использования сетевого проекта можно рассматривать как экономический, социальный результат. Для региональной системы образования сетевой проект — это эффективное использование имеющихся ресурсов городской системы образования, оптимизация управления, переход школ в режим развития. Для сетевых школ — это средство развития собственного содержания, повышения их инвестиционной привлекательности.

Ресурсный центр представляет собой новый управляемый механизм. Социальное партнерство с вузами способствует переходу РЦПО в режим ускоренного, опережающего саморазвития, т. е. разрабатывается реальный механизм, способный отслеживать и адекватно реагировать на динамику рынка труда, востребованные профессии, социально-культурные приоритеты, dictуемые современным обществом.

Под руководством ученых идет процесс мониторинга учебного процесса, выявляются факторы, влияющие на качество образования, совершенствуется нормативно-правовая база РЦПО.

В век высоких технологий сделать образование адекватным глобальному инновационному процессу возможно на основе постоянного роста профессионализма и креативности педагогов. Закономерно, что проблема формирования

личности учителя с инновационным мышлением, с психологической установкой на самообразование и совершенствование приобретает особую актуальность. Успешность перехода школ на 12-летнее обучение зависит от подготовки самих учителей [2]. В условиях Ресурсного центра создается особая творческая атмосфера, способствующая профессиональному росту педагогов, повышению их активности за счет разнообразия профессиональных контактов. Идет процесс концентрации интеллектуального потенциала, служащий основой для накопления наиболее ценного педагогического и управляемческого опыта, т. е. формирования педагога новой формации.

Таким образом, Ресурсный центр обеспечивает:

для педагогов — профессиональный и карьерный рост;

для учащихся — равные возможности для получения качественных образовательных услуг, опыт исследовательской деятельности, профессиональное самоопределение, довузовскую и допрофессиональную подготовку, подготовку к обучению в течение всей жизни;

для родителей — удовлетворенность качеством образования, профессиональное самоопределение учащихся, участие в соуправлении школой;

для руководителей сетевых школ — повышение качества знаний и востребованность школы, профессиональный рост учителя;

для городской сети образования — эффективное использование имеющихся ресурсов городской системы образования и оптимизацию управления ею.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авво, Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения / Б. В. Авво. — Санкт-Петербург : КАРО, 2005. — 90 с.

2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2010—2020 годы. — Астана, 2010.

3. Контаев, С. С. Ресурсный центр профильного обучения / С. С. Контаев, В. В. Егоров, Ж. О. Жилбаев, Б. К. Утемуратова. — Караганда, 2008. — 183 с.

Поступила 25.05.12.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

УДК 378.014.3:338.48

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ СЕРВИС И ТУРИЗМ»

*М. А. Жулина, Н. Е. Нехаева, Н. Ю. Прасалова,
С. В. Сарайкина, Н. А. Емельянова*

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

Раскрываются особенности использования инновационных технологий обучения в рамках реализации основной образовательной программы «Социально-культурный сервис и туризм». Приводятся примеры их применения в преподавании дисциплин на географическом факультете Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Ключевые слова: образовательная программа; инновационные методы обучения; учебный процесс; групповое проектное обучение; кейс-метод; деловая игра; балльно-рейтинговая система; социально-культурный сервис; туризм; компетенции студентов.

Главной задачей высшего учебного заведения на современном этапе является стремление к формированию компетенций студентов, направленных на подготовку будущего выпускника, способного нестандартно, гибко и своевременно реагировать на изменения, которые происходят в мире. Сочетание инновационных методов обучения с традиционными позволяет изменить роль преподавателя, который становится не только носителем знаний, но и наставником, инициирующим творческий поиск студентов.

Согласно федеральному образовательному стандарту третьего поколения реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью программы, особенностю контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин. Согласно ФГОС в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 % аудиторных занятий; занятия лекционно-

го типа для соответствующих групп студентов не должны превышать 40 % аудиторных занятий [1].

Из множества инновационных технологий обучения наибольшее распространение в учебном процессе получили групповое проектное обучение, кейс-метод, технология «Портфолио», метод развивающей кооперации, игровое обучение, балльно-рейтинговая система оценки знаний. Однако важно не просто применять инновационные методы в процессе обучения, а создавать возможности для их интеграции при организации занятий как в рамках отдельных дисциплин, так и при изучении комплексного учебного модуля [4]. Ниже приводятся примеры использования указанных технологий преподавателями кафедры межрегионального и регионального туризма географического факультета МГУ им. Н. П. Огарева в процессе организации обучения по специальности «социально-культурный сервис и туризм».

Групповое проектное обучение как педагогическая технология предполагает применение исследовательских, поисковых, проблемных и творческих методов. Разработка и реализация проектов формируют у студентов такие деятельностные и личностные свойства и качества, которые способствуют становлению их социальной мобильности.

© Жулина М. А., Нехаева Н. Е., Прасалова Н. Ю., Сарайкина С. В., Емельянова Н. А., 2012



Значение подготовки научно-исследовательских проектов состоит в овладении студентами умениями видеть, анализировать и формулировать проблему, ставить цель и определять задачи, обобщать информацию, выделять главное, прогнозировать ситуацию, делать выводы, готовить и проводить презентацию проекта, используя современные информационные технологии. Из носителя готовых знаний преподаватель превращается в организатора исследовательской, самостоятельной, творческой деятельности, выполняя роль компетентного консультанта [5].

На итоговом занятии по учебной дисциплине «Экономика и предпринимательство в социально-культурном сервисе и туризме» студентам предлагается выполнение бизнес-проектов, которые требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования их актуальности, обозначения источников информации, продуманных методов и результатов. Используя методику бизнес-проектирования, студенты составляют проекты самой разнообразной тематики, например, создания сети кинотеатров под открытым небом, кафе «Универ» в студенческом городке, турбазы «Пристань рыбака» и др. Все разрабатываемые проекты носят творческий и практико-ориентированный характер.

Методика проектного обучения используется и при изучении дисциплины «Маркетинг в социально-культурном сервисе и туризме». Студенты ориентируются на разработку исследовательских проектов по изучению маркетинговых стратегий туристских предприятий г. Саранска и Республики Мордовия; на основе SWOT-анализа, анкетирования и других методов высказывают конкретные предложения по улучшению маркетинговой политики предприятий социально-культурного сервиса, формированию имиджа предприятий и т. д.

В рамках изучения курса «Организация досуговой деятельности» создаются творческие групповые проекты. Они, как правило, имеют детально проработанную структуру совместной деятельности участников, каждый из которых

отвечает за определенное направление анимации. Подчиняясь принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта, работа оформляется в виде единой анимационной программы каждой творческой группы, рассчитанной для определенного учреждения отдыха (санатория, дома отдыха, детского лагеря и т. д.). Данная анимационная программа апробируется на занятиях. Такие проекты имеют практическую реализацию во время прохождения производственных практик студентов в летних детских лагерях Мордовии, российских регионах и зарубежных странах.

На учебных занятиях по дисциплине «Экскурсоведение» разрабатываются проекты туристских маршрутов, а в рамках курсов «Религиозный туризм» и «Этногеография» формируются этнические и религиозные маршруты.

Совместно с кафедрой геодезии, картографии и геоинформатики систематически создаются, активно апробируются в практической деятельности и применяются в учебном процессе проекты тематических туристских карт: «Этнический туризм Республики Мордовия», «Религиозные объекты Мордовии», «Достопримечательности Мордовии» и др.

В процессе подготовки специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма часто применяется *кейс-метод*, или метод учебных конкретных ситуаций. Суть кейс-метода состоит в том, что студентам предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для разрешения данной проблемы. Кейс представляет собой события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию, подвести аудиторию к обсуждению и анализу ситуации и принятию решения. Особенностью кейс-метода являются, с одной стороны, его образовательная открытость, а с другой — замкнутость и жесткость в результативности обучения. Грамотно изготовленный кейс провоцирует

дискуссию, привязывая студентов к реальным фактам, позволяет смоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике и обязательно найти пути ее решения [3].

Эффективным является использование кейс-метода при освоении дисциплины «Реклама в социально-культурном сервисе и туризме». В связи с проблемным характером и важностью профориентационных кампаний студентам предлагается кейс на тему «Организация рекламной кампании специальности „Социально-культурный сервис и туризм“». До начала занятия преподаватель подбирает кейс, определяет основные и вспомогательные материалы, разрабатывает сценарии. Обязанности студента — получить кейс, список рекомендуемой литературы и добросовестно готовиться к занятию. Во время занятий преподаватель организует предварительное обсуждение кейса, делит группу на подгруппы, руководит обсуждением кейса. Студенты задают вопросы, предлагают варианты рекламных кампаний, принимают решение относительно наиболее эффективного варианта.

Данная технология обучения используется также при освоении учебных дисциплин «Менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме» (анализ организационной структуры туристской фирмы, оценка стиля руководства туристского предприятия и др.), «Основы индустрии гостеприимства» (обсуждение примера из жизни в сфере обслуживания на предприятиях питания), «Психотехнологии продаж туристских услуг» (разбор процесса продажи тура) и др.

Достаточно интересна и проста в применении *технология «Портфолио»*. Это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов студента за определенный период обучения. Он позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, научно-исследовательской, внеучебной. Портфолио — это нечто большее, чем просто папка студенческих работ; это — заранее спланированная и

специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия и достижения студента в различных областях. Особенность данной технологии заключается в том, что она запускается до изучения темы, раздела или курса.

В результате составления портфолио студент должен научиться отбирать и оценивать информацию, точно определять цели, которые он хотел бы достичь, планировать свою деятельность, давать оценки и самооценки, отслеживать собственные ошибки и исправлять их.

Данная технология используется большинством преподавателей кафедры международного и регионального туризма. Портфолио составляются в таких курсах, как «Страноведение», «Основы индустрии гостеприимства», «Технология и организация внутреннего туризма», «Международный туризм» и др. Основная тематика портфолио связана с выполнением практических и семинарских занятий по изучаемым курсам. Довольно интересной является тема портфолио «Понятийно-терминологическая карта дисциплины». Данная тематика позволяет составить глоссарий учебной дисциплины, выстроить связи между ключевыми понятиями, выявить уровень освоения студентами понятийного аппарата.

Следующий этап работы — наполнение и оформление портфолио с использованием материалов периодической печати, фотографий, компьютерных технологий и т. д.

Необходимо отметить и *метод развивающей кооперации* (обучение через сотрудничество). Он используется для работы в малых группах и ставит своей задачей эффективное усвоение учебного материала, выработку способности воспринимать разные точки зрения. Это форма организационной деятельности, при которой студенты и преподаватель совместно участвуют в одном и том же или разных, но связанных между собой процессах. Важное место в нем занимают отношения между преподавателем и студентом, которые в процессе обучения должны действовать вместе и быть партнерами [2].



Данная технология используется в преподавании различных дисциплин. Например, при освоении курса «Технология и организация самостоятельного туризма» заключительное занятие целесообразно проводить в полевых условиях. Студенческая группа делится на подгруппы, каждая из которых получает определенные практические задания (поставить палатку, развести костер, составить схему маршрута и др.), оцениваемые на время и качество выполнения. Подобные занятия позволяют преподавателю выяснить, насколько студенты усвоили теоретические знания и как эти знания применяются при решении практических задач. Кроме того, успех выполнения каждого задания зависит от каждого члена подгруппы.

Особого внимания заслуживает *технология игрового обучения*. К основным задачам, реализуемым в процессе учебных игр, относятся развитие и закрепление умений самостоятельной работы, умение позитивно мыслить, принимать решение и организовывать его выполнение.

Наиболее апробированной является деловая игра, позволяющая моделировать жизненные ситуации: студенту предоставляется возможность побывать в роли экскурсовода, туроператора, руководителя гостиницы, работника организации питания, менеджера по продажам и т. д. Использование этой технологии значительно укрепляет связь «студент — преподаватель», раскрывает творческий потенциал каждого обучающегося. В процессе игры происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает студентов к творчеству. Чаще всего деловые игры используются в трех аспектах: игра-обучение, игра-тренинг, игра-исследование. Разработки деловых игр представлены в учебно-методических комплексах учебных дисциплин для основных образовательных проблем. Так, в курсе «Технология и организация внутреннего туризма» предлагается деловая игра «Комплексная программа развития туризма в регионе».

Перечисленные выше инновационные технологии активно применяются при организации учебных и производственных практик студентов, написании курсовых работ, а также итоговой государственной аттестации.

Приемы деловых или ролевых игр дают возможность активного и видимого участия в процессе обучения как можно большего количества студентов и ориентированы на применение в ходе практических занятий [2].

Постепенно в процесс образовательной деятельности входит *балльно-рейтинговая система* оценки знаний студентов. Она представляет собой комплекс мероприятий, обеспеченный учебно-методическими и контрольно-измерительными материалами, направленными на регулярный контроль и оценивание результатов обучения каждого студента на основе учета накапливаемых баллов за выполнение текущих учебных заданий. К преимуществам этой технологии относятся возможность организовывать и поддерживать как аудиторную, так и самостоятельную работу студентов в течение всего семестра; повышение посещаемости и дисциплинированности на занятиях; предсказуемость итоговой оценки; стимулирование творческого отношения к работе и студентов, и преподавателей.

Реализация балльно-рейтинговой системы осуществляется на практике в рамках курсов «Страноведение», «Экономика и предпринимательство в социально-культурном сервисе и туризме». Перед началом изучения дисциплины студентам выдается индивидуальный балльно-рейтинговый лист, где отражены все виды работ по курсу, поощрительные и штрафные санкции, которые способствуют регулированию общего количества баллов. Набрав необходимое количество баллов при выполнении всех видов работ, студент получает преимущества при сдаче экзамена.

В силу значительной практической ориентированности специальности в учебном процессе широко используются выездные обучающие семинары на

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 100103 «Социально-культурный сервис и туризм» от 27.03.2000.

2. Дерябина, Н. П. Инновационные методы обучения — новые пути развития школьного и вузовского образования [Электронный ресурс] / Н. П. Дерябина. — Режим доступа: <http://fb.ru/author/414/deryabina-natalya-petrovna>.

3. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. М. Долгоруков. — Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>.

4. Наумкин, Н. И. Интегрированная технология обучения общетехническим дисциплинам, обеспечивающая формирование у студентов способности к инновационной инженерной деятельности / Н. И. Наумкин // Вестн. Волгоград. пед. ун-та. — 2008. — № 6 (30). — С. 66—69.

5. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение — что это? / Н. Ю. Пахомова // Методист. — 2004. — № 1. — С. 42—45.

Поступила 30.05.12.

УДК 37.016:911:004.9

ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧЕСКИХ И ТРАДИЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

M. Е. Кондратьев (Краснодарский государственный университет культуры и искусств)

В статье теоретически обосновывается использование непараметрического многофункционального критерия ϕ^* в ходе диагностики эффективности модели и технологии педагогического процесса, направленного на подготовку студентов педагогического вуза к организации туристско-краеведческой деятельности учащихся в условиях общеобразовательной школы. Описывается применение данного критерия для обоснования достоверности результатов, полученных в ходе исследования.

Ключевые слова: туризм; туристско-краеведческая деятельность; критерий Фишера.

Туристско-краеведческая деятельность (ТКД) является одним из видов развивающей деятельности и неотъемлемой частью системы дополнительного образования РФ. Современная педагогическая наука и практика убедительно доказали, что ТКД представляет собой эффективное средство воспитания подрастающего поколения. Согласно

«Положению об инструкторе детско-юношеского туризма», только он может быть организатором ТКД в образовательном учреждении [3]. В настоящее время, несмотря на социальную и педагогическую востребованность ТКД, подготовка педагогов, способных ее профессионально организовать, осуществляется в недостаточном объеме.



В ходе своего исследования мы разработали и теоретически обосновали модель педагогического процесса по подготовке организаторов ТКД и технологию ее реализации в условиях педагогического вуза [1; 2].

В процессе диагностики эффективности указанных модели и технологии наряду с теоретическим анализом литературы, изучением и обобщением педагогического опыта, экспериментальными и социологическими методами были использованы математико-статистические методы обработки информации, и в частности непараметрический многофункциональный критерий ϕ^* (критерий Фишера, или угловое преобразование Фишера). Данный метод описан во многих руководствах (Н. А. Плохинского, Е. В. Гублера, Э. В. Ивантера, А. В. Коросова и др.). Мы опирались на тот вариант метода, который был разработан и изложен Е. В. Гублером.

Критерий Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. В нашем случае таким эффектом является наличие у студентов показателей готовности к организации ТКД в общеобразовательной школе. В разработанной нами модели пять показателей, которым соответствуют пять критериев сформированности у студентов готовности к организации ТКД. В данной статье мы остановимся лишь на одном — когнитивном — критерии «готовность к обучению школьников основам туризма и краеведения» и соответствующем ему показателе «наличие у студентов системы общих и специальных туристских знаний». Диагностика остальных критериев по своей процедуре аналогична.

Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект. Выборками в нашем случае являются студенты контрольной и экспериментальной групп.

Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который

измеряется в радианах. Большой процентной доле будет соответствовать больший угол ϕ , а меньшей доле — меньший угол, но соотношения здесь не линейные:

$$\phi = 2 \arcsin(\sqrt{P}),$$

где P — процентная доля, выраженная в долях единицы.

При увеличении расхождения между углами Φ_1 и Φ_2 и численности выборок (количество студентов в контрольной и экспериментальной группах) значение критерия возрастает. Чем больше величина ϕ^* , тем более вероятно, что различия достоверны.

Метод углового преобразования по сравнению с другими несколько более абстрактен.

Формула, которой придерживается Е. В. Гублер при подсчете значений ϕ , предполагает, что 100 % составляют угол $\phi = 3,142$, т. е. округленную величину $\pi = 3,14159\dots$ Это позволяет нам представить сопоставляемые выборки в виде двух полукругов, каждый из которых символизирует 100 % численности своей выборки. Процентные доли испытуемых с «эффектом» будут представлены как секторы, образованные центральными углами ϕ . С помощью критерия ϕ^* можно определить, действительно ли один из углов статистически достоверно превосходит другой при данных объемах выборок.

Ни одна из сопоставляемых долей не должна быть равной нулю. Формально нет препятствий для применения метода ϕ и в случаях, когда доля наблюдений в одной из выборок равна нулю, однако результат может оказаться неоправданно завышенным.

Верхний предел в критерии ϕ^* отсутствует — выборки могут быть сколь угодно большими. Нижний предел — два наблюдения в одной из выборок. Однако должны соблюдаться следующие соотношения в численности двух выборок:

а) если в одной выборке всего 2 наблюдения, то во второй должно быть не менее 30:

$$n_1 = 2 \rightarrow n_2 \geq 30;$$

б) если в одной из выборок всего 3 наблюдения, то во второй должно быть не менее 7:

$$n_1 = 3 \rightarrow n_2 \geq 7;$$

в) если в одной из выборок всего 4 наблюдения, то во второй должно быть не менее 5:

$$n_1 = 4 \rightarrow n_2 \geq 5;$$

г) при $n_1, n_2 \geq 5$ возможны любые сопоставления.

В принципе возможно и сопоставление выборок, не отвечающих этому условию, например, с соотношением $n_1 = 2$, $n_2 = 15$, но в таких случаях не удастся выявить достоверных различий.

Других ограничений у критерия Φ^* нет.

Возможности критерия Φ^* позволяют проводить следующие сопоставления:

1) качественно определяемому признаку;

2) количественно измеряемому признаку;

3) уровню и распределению признака;

4) использованию критерия Φ^* в сочетании с критерием Х Колмогорова — Смирнова в целях достижения максимально точного результата.

В нашем случае мы имеем дело с качественно определяемым признаком, а именно наличием у студентов экспериментальной и контрольной групп системы общих и специальных туристских знаний.

На этапе констатирующего эксперимента, состоящего из беседы и тестирования, был выявлен исходный уровень готовности студентов к организации ТКД в общеобразовательной школе (табл. 1).

Таблица 1

Исходный уровень готовности студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения, %

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	80,0	83,4
Средний	20,0	16,6
Высокий	—	—

Полученные результаты подтвердили наше предположение о том, что большинство студентов не готовы к обучению школьников основам туризма и краеведения; общий уровень сформированности знаний можно считать одинаковым

для контрольной и экспериментальной групп.

В ходе формирующего эксперимента уровень готовности студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения по всем показателям изменился, о чем свидетельствуют данные табл. 2, полученные в результате диагностического контрольного среза.

Таблица 2
Уровень готовности студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения по результатам формирующего эксперимента, %

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	6,6	33,5
Средний	36,6	20,0
Высокий	56,8	46,5

В экспериментальной группе общее число студентов, вышедших на высокий и средний уровень, составило 93,4 %, в контрольной — 66,5 %. Таким образом, в плане подготовки студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения авторская модель и технология оказались на 26,9 % эффективнее, чем традиционная.

Эффективность формирования готовности студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения проявлялась на основе сравнения процентных долей студентов в контрольной (29 чел.) и экспериментальной (45 чел.) группах, показавших высокий и средний уровень такого развития, с помощью непараметрического многофункционального критерия Φ^* . Для данного критерия оказались выполнены все ограничения, связанные с номенклатурой использованных шкал и объемом исследуемой выборки. Наличие достоверных различий между процентными долями по отношению к выделенному показателю в экспериментальной группе и отсутствие таковых в контрольной интерпретировались как достаточная эффективность предлагаемых педагогических решений в рассматриваемом ракурсе.

Основные статистические гипотезы:



H_0 : Доля студентов экспериментальной группы, показавших высокий и средний уровень готовности к обучению школьников основам туризма и краеведения, достоверно не превышает аналогичный показатель для контрольной группы.

H_1 : Доля студентов экспериментальной группы, показавших высокий и средний уровень готовности к обучению

школьников основам туризма и краеведения, достоверно превышает аналогичный показатель для контрольной группы.

Заполним 4-клеточную таблицу расчета критерия Φ^* при сопоставлении двух групп испытуемых по процентной доле студентов, показавших высокий и средний уровень готовности к обучению школьников основам туризма и краеведения.

Таблица 3

Таблица расчета критерия Φ^*

Группа	Уровень готовности студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения				Σ	
	высокий и средний		низкий			
	чел.	%	чел.	%		
Экспериментальная	27	93,4	2	6,6	29	
Контрольная	30	66,5	15	33,5	45	
Σ	57		17		74	

Определим по таблице углы, соответствующие процентным долям студентов, показавших высокий и средний уровень готовности к обучению школьников основам туризма и краеведения.

$$\varphi_1 (93,4 \%) = 2,622;$$

$$\varphi_2 (66,5 \%) = 1,907.$$

Подсчитаем $\varphi_{\text{эмп}}$ по формуле

$$\varphi_{\text{эмп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = \\ = |2,622 - 1,907| \sqrt{\frac{29 \times 45}{29 + 45}} = 3,01.$$

По таблице критических значений критерия Φ^* находим Φ_{kp} :

$$\Phi_{kp} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}.$$

Мы видим, что найденное эмпирическое значение критерия Фишера соответствует уровню статистической значимости $\rho \leq 0,01$. Значимость различий, как и предполагалось, статистически достоверная. Нулевая гипотеза отклоняется. Доля студентов экспериментальной группы, показавших высокий и средний уровень готовности к обучению школьников основам туризма и краеведения, достоверно превышает аналогичный показатель для контрольной группы. Посколь-

ку исходные сравнительные данные до начала эксперимента в обеих группах достоверно не различаются, можно говорить о достаточной эффективности предлагаемых педагогических решений в плане формирования готовности студентов к обучению школьников основам туризма и краеведения.

Использование математико-статистических методов обработки информации является неотъемлемой частью исследования: оно позволяет доказать эффективность авторской модели и программы, а также показать достоверность результатов, полученных в ходе формирующего этапа эксперимента. Непараметрический многофункциональный критерий Φ^* (угловое преобразование Фишера) — один из вариантов математико-статистических методов обработки результатов эксперимента — может быть заменен любым другим аналогичным либо использоваться в комплексе с иными математико-статистическими методами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондратьев, М. Е. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к организации туристско-краеведческой деятельности

учащихся в общеобразовательной школе / М. Е. Кондратьев // Интеграция образования. — 2009. — № 2. — С. 113—119.

2. Кондратьев, М. Е. Технология реализации модели по подготовке инструкторов детско-юношеского туризма в условиях педагогического вуза / М. Е. Кондратьев // Гуманитарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. — Переяслав-Хмельницький (Україна), 2010. — С. 321—332.

3. Сборник нормативно-правовых актов по туристско-краеведческой работе и организации отдыха детей и молодежи. — Москва : ФЦДЮТиК, 2006. — 386 с.

Поступила 16.03.12.

УДК 37.016:004.9

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ

E. A. Рябухина, O. A. Гущина

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

Статья посвящена предпосылкам, разработке, оценке и осуществлению проекта «Методическая система обучения информатике» (МСОИ), реализуемого в вузе. Рассматриваются составляющие и процессы управления проектом на этапах проектирования, моделирования и конструирования.

Ключевые слова: система обучения; обучение информатике; проект; управление проектами; качество; задача.

Решение любой задачи, как научно-технической, так и социально-экономической, представляет собой реализацию некоторого проекта. Знание теории проектирования, умение применять ее на практике наряду с использованием эвристических приемов способствуют более эффективному решению поставленной задачи.

При рассмотрении возможностей теории управления проектами применительно к обучению информатике в вузе будем использовать стандартные термины — «проект», «инвестиционный проект», «качество», «задача» и др.

Управление проектами (УП) есть методология организации, планирования, руководства, координации трудовых, информационных и материально-технических ресурсов на протяжении проектного цикла, направленная на эффективное достижение его целей путем применения современных методов, техники и технологий управления для достижения определенных в проекте результатов по структуре и объему работ, времени и качеству результатов.

Проект в наиболее общем смысле — это некоторая задача с определен-

ными исходными данными и предполагаемыми результатами, обусловливающими способ ее решения. Проект включает в себя задачу, средства ее реализации и анализ планируемых результатов.

Под задачей понимается деятельность, осуществляемая в рамках проекта, для достижения определенного результата. Задача очерчивает круг решаемых проблем, определяемых целями проекта. Она характеризуется перечнем проблем, логической последовательностью их выполнения (последовательное и/или параллельное решение поставленных проблем с указанием временных интервалов процесса), временными параметрами и требованиями к ресурсам. К ресурсам мы относим техническое, программное и методическое обеспечение, временные затраты, необходимые для выполнения задачи.

Полный процесс решения поставленной задачи складывается из следующих этапов: постановка задачи; построение математической модели; разработка алгоритма решения задачи; реализация этого алгоритма; анализ алгоритма и его сложности; отладка и исполнение алго-



ритма; анализ и обработка результатов тестирования решения задачи; его документирование и сопровождение.

Показателями эффективности реализации проекта являются объем работ, время реализации, качество выполненных работ, материальные затраты и их возможные изменения, время освоения результатов проекта, устойчивость результатов проекта, степень применения (реализуемости) результатов проекта, чувствительность результатов проекта к незапланированным изменениям. Важнейшие среди них — объем работ, время и качество. Изменение одного из данных показателей вызывает изменение двух других. Тройку «объем работ, время, качество» принято называть тройным ограничением или проектным треугольником. Это — одна из простых моделей, показывающая взаимозависимость характеристик проекта. «Тройное ограничение» приходится учитывать при согласовании разнообразных требований проекта. Проекты с высоким качеством организации дают продукт/результат, соответствующий содержанию проекта и выполненный в пределах установленного временного интервала.

В ходе обучения студентов вузов информатике первоочередной задачей является анализ содержания дисциплины на предмет соответствия образовательному стандарту с перспективой широкого применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности (в том числе в условиях быстро меняющихся требований к специалисту и с учетом применения в смежных областях науки и техники), т. е. востребованности полученных знаний.

Предпосылками к разработке проекта МСОИ выступают постоянное изменение отраслевой структуры производства в результате ее адаптации к новой структуре спроса; потребность в структурах, ориентированных на достижение определенной цели (например, профессиональное владение определенным программным обеспечением); наличие задач с определенными параметрами: проектным циклом, затратами, временными параметрами и прогнозируемыми резуль-

татами; динамичное окружение с элементами неопределенности; сложные и функционально интегрированные задачи с инновационными элементами и необходимостью полной завершенности работ; потребность в высшей квалификации исполнителей в различных областях деятельности, например, в маркетинге, проектировании и пр.; необходимость быстрого реагирования на изменения рынка с соответствующей долей проработки и решения задачи; наличие в действующей организации ряда проектов, не достигающих поставленных целей; необходимость координации действий двух или более подразделений в процессе реализации проекта.

Методы и средства УП позволяют оценить эффективность проекта с учетом факторов риска и неопределенности; осуществить системное планирование проекта на всех фазах его жизненного цикла; оценить возможность применения информационных технологий и программных комплексов на каждом этапе проекта с точки зрения методических характеристик и отобрать наиболее эффективные из них; определить материально-технические ресурсы, соответствующие заданным ограничениям; обеспечить эффективный контроль и регулирование, а также управление изменениями, неизбежными в ходе реализации проекта; организовать системное управление качеством продукции/услуги, получаемой при реализации проекта; в полной мере учесть так называемый человеческий фактор.

Существуют различные схемы УП, из которых наиболее эффективной для проекта МСОИ представляется схема «расширенного управления». Согласно ей руководитель проекта — преподаватель, разрабатывающий методическую систему (отвечающий за соответствующий курс), — принимает ответственность за проект в пределах поставленной проблемы в соответствии с внешними параметрами. Он обеспечивает управление и координацию процессов проекта по соглашениям между ним, заказчиком и участниками проекта. Заказчиком проекта могут выступать государство (задающее

образовательный стандарт), факультет в соответствии с установленными требованиями к модели специалиста, конкретное предприятие (осуществляющее заказ на специалиста, обучающегося по индивидуальному плану).

Поскольку система обучения является динамической, существующей в условиях некоторой неопределенности, то необходимо выделить в содержании обучения некоторый инвариант, позволяющий применять полученные знания в изменяющихся условиях производственной деятельности.

Неопределенностью называется ситуация невыявленности реального будущего. Для проекта МСОИ неопределенности могут быть связаны с начальным уровнем подготовки будущего специалиста (неопределенность, принадлежащая субъекту), постоянно меняющимися требованиями к специалисту (неопределенность, принадлежащая объекту) и с мотивацией будущего специалиста (неопределенность, возникающая в познавательном отношении субъекта к объекту).

Таким образом, МСОИ можно представить в виде функции $f(x, y, z)$, где x — группа внутренних параметров, y и z — группы выходных и внешних параметров. Этот подход соответствует принципу множественности описаний.

Для курса информатики группу внутренних параметров составляют, во-первых, содержание, включающее в себя базовые алгоритмы, основные виды математических моделей, методы вычислительной математики и программные средства реализации полученных моделей; во-вторых, формы и методы обучения; в-третьих, средства обучения. Средства обучения, с одной стороны, рассматриваются как источники информации, а с другой — как инструмент усвоения учебного материала. Они делятся на материальные (учебники, дидактический и тестовый материалы, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование) и идеальные (системы условных обозначений в информатике и вычислительной технике, учебные компьютерные программы и пр.).

Выходным параметром является модель специалиста как система знаний, умений и навыков, полученных студентом за время действия проекта — обучения.

Внешние параметры обуславливаются требованиями к процессу проектирования, их значения или характер изменения с той или иной точностью известны. К внешним параметрам относится содержание специальных технических курсов, для которых информатика — это инструмент, реализующий построенные в данных курсах модели.

Между выходными и внутренними параметрами существует связь корреляционного типа, так как изменение требований к модели специалиста влечет за собой трансформацию МСОИ. Между ними также имеются буферные компоненты (цели и уровни владения знаниями), которые обладают функциями нормирования, ориентирования, регулирования и т. д.

Другой группой функций являются функции управления, которые, в свою очередь, делятся на основные и обеспечивающие. К основным функциям управления относятся задающая, координирующая, регулирующая и контролирующая, к обеспечивающим — информационная, экспертно-аналитическая и нормативно-методическая.

УП включает следующие процессы: инициализацию, планирование; исполнение, контроль, анализ проекта; разработку и реализацию деталей проекта. Эта последовательность отвечает общей теории проектирования сложных систем, согласно которой в нем выделяются три этапа — проектирования (в узком смысле слова), моделирования и конструирования. Этап проектирования определяет миссию, цели и проблемы конкретной МСОИ в соответствии с моделью специалиста соответствующего профиля. На этапе моделирования осуществляется конкретизация ранее разработанной модели МСОИ для определенных педагогических условий: уточняются структура отдельных компонентов, взаимосвязи и противоречия между ними. Наконец, на этапе конструирования происходит детализация всех объектов проектирования.



К результатам этапа относятся описания лабораторных работ, инструкции по применению программ имитационного моделирования и др.

При разработке МСОИ процесс инициализации предполагает назначение ответственных за разработку учебного плана в соответствии с образовательным стандартом. В первую очередь это определение содержания обучения, сопоставление параметров модели специалиста с совокупностью компетенций, изучение имеющихся материально-технической базы и программного обеспечения. На данном этапе одной из наиболее сложных задач является прогнозирование возможных изменений модели специалиста, что связано с неопределенностями систем различного рода.

Процесс планирования включает в себя планирование целей каждого этапа проекта, последовательности операций, взаимосвязи операций, оценки длительности этапа, определение критериев успешности этапа. Здесь в качестве операции выступает изучение определенной дидактической единицы материала или подраздела дидактической единицы.

Процессы выполнения и контроля предусматривают детальную проработку методов и средств, необходимых для изучения каждого компонента содержания материала, определение четкой последовательности выполнения практических и лабораторных работ, индивидуальных заданий, разработку наиболее характерных примеров — компонентов содержания изучения каждой темы и т. д. В направлении проекта МСОИ процессы выполнения и контроля включают в себя выполнение каждой лабораторной работы с последующим отчетом, выполнение индивидуальных и контрольных работ, итоговую отчетность. Контроль осуществляется, с одной стороны, студентом при реализации задачи на компьютере (результат должен соответствовать ожидаемому), с другой — преподавателем в установленной форме. Контроль подразумевает анализ результатов и возможность оперативного внесения изменений в сроки и формы выполнения лабораторной работы.

Процесс анализа при разработке МСОИ включает в себя анализ сроков, затрат (материалов, машинного времени, времени для самоподготовки и т. д.), ресурсов, подтверждение качества результата каждой операции. Он начинается с анализа внешней и внутренней сред. К факторам внешней среды относятся: технологические (уровень существующих и наличие новых технологий); ресурсообеспеченность (наличие, доступ, время доступа к ним); нормативные; востребованность полученных знаний для успешного освоения последующих и параллельных предметов, а также для будущей профессиональной деятельности. Факторами внутренней среды являются базовая подготовка студентов на момент начала выполнения проекта; техническое и программное обеспечение; степень диверсификации содержания обучения применительно к широкому ряду специальностей.

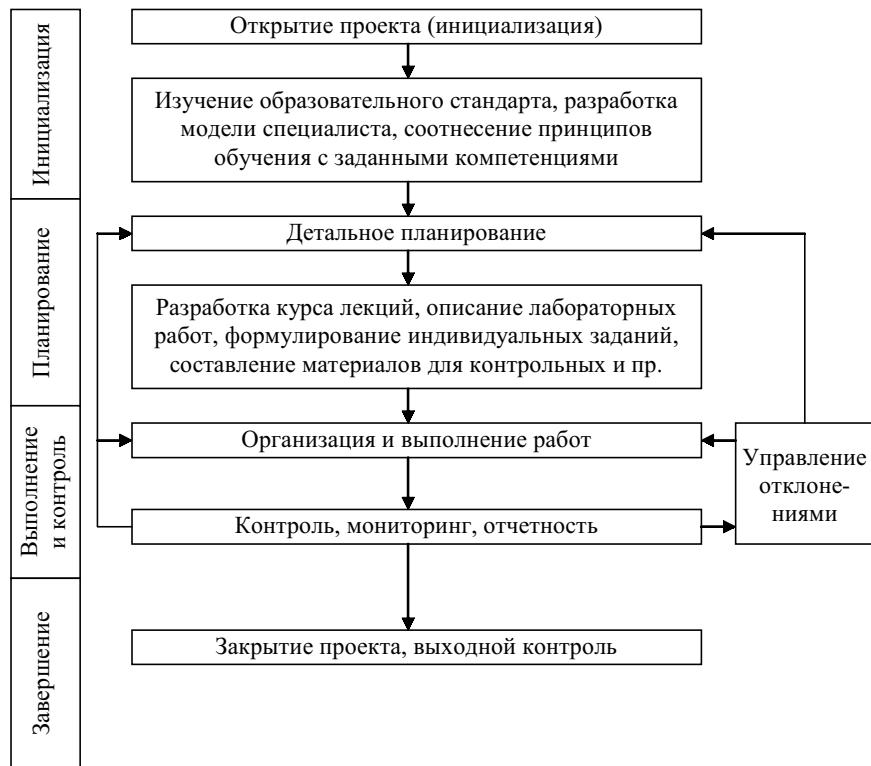
Завершение проекта подразумевает тестирование продукта, интеграцию проектов и взаимодействие с заказчиком [2, с. 150]. Для МСОИ наиболее значимым является интеграция проектов, подразумевающая взаимосвязь рабочих программ параллельных и последовательных курсов, наличие материально-технического и программного обеспечения и т. д.

Взаимосвязи процессов УП и их реализация по этапам показаны на рисунке.

Жизненный цикл проекта разделяется на фазы: прединвестиционную, инвестиционную и эксплуатационную. Дальнейшее разбиение зависит от специфики проекта. Что касается проекта МСОИ, то его жизненный цикл составляют следующие фазы:

— концептуальная фаза, включающая формулирование целей, анализ инвестиционных возможностей, технико-экономическое обоснование осуществимости и планирование проекта;

— фаза разработки проекта, включающая определение структуры работ и исполнителей, построение календарных графиков работ, разработку методических указаний, описание лабораторных работ и т. д.;



Взаимосвязи процессов управления проектом и их реализация по этапам

— фаза выполнения проекта, включающая работы по его реализации (т. е. реализацию МСОИ в учебном процессе);

— эксплуатационная фаза, включающая изменение и дополнение содержания в соответствии с изменившимися параметрами учебного процесса (обусловленная появлением новых информационных технологий), документирование и сопровождение результатов проекта.

Стратегия проекта — центральное звено в выработке направлений действий с целью получения обозначенных системой целей результатов проекта [1, с. 36]. Другими словами, *стратегия* — это всесторонний комплексный план, предназначенный для того, чтобы обеспечить достижение целей организации. Для МСОИ стратегия подразумевает определение внутренних, внешних и выходных параметров, установление связей между ними, а также оптимизацию ресурсов, форм и методов, применяемых для ее реализации.

При разработке стратегии следует учитывать наличие различных ее уровней:

1) общая стратегия, определяющая направленность обучения. Для нее характерен акцент на профессионально-прикладной направленности курса;

2) деловая стратегия, разрабатываемая в рамках общей стратегии. На этом уровне определяются наиболее характерные задачи, области и способы их решения, в том числе с применением информационных технологий; изучаются возможности как свободно распространяемого (MS Office, демо-версии и т. д.), так и лицензируемого программного обеспечения. При этом используются три основных подхода: стратегия лидерства в издержках (в нашем случае — разработка методологии преподавания, направленная на повышение качества знаний в условиях противоречий, например такого, как лимитированное аудиторное время при большом объеме содержания материала); стратегия дифференциации



(уникальности по какому-либо направлению, что характерно для разработки спецкурсов и курсов по выбору); стратегия концентрации на определенных направлениях;

3) функциональная стратегия, разрабатываемая для каждого компонента МСОИ — содержания, форм, методов, параметров модели специалиста.

При определении стратегии проекта МСОИ необходимо помнить, что:

1) проект (с процессом его реализации) является сложной системой, где проект — управляемая подсистема, управление проектом — управляющая функция;

2) реализация стратегии подразумевает необходимость определенных изменений, свойственных организационной структуре, что, в свою очередь, приводит к созданию специальных координационных механизмов, предусмотренных формами и методами текущего контроля;

3) управляемыми параметрами проекта МСОИ являются объемы и виды работ по проекту; техническое, методическое и программное обеспечение; временные параметры, включающие сроки, продолжительность и резервы выполнения работ, этапов, фаз проекта, взаимосвязь работ; качество проектных решений, применяемых ресурсов, компонентов проекта. В зависимости от метода оценки качества выбирается либо первый, либо наилучший из заранее определенного количества параметров системы, удовлетворяющих условиям оптимальности.

Проект имеет ряд свойств, помогающих методически правильно организовать работу по его реализации: он возникает, существует и развивается в определенном окружении (внешней среде); состав проекта не остается неизменным в процессе его реализации и развития (в нем могут появляться/удаляться элементы); в нем можно выделять новые элементы (между выделяемыми элементами должны поддерживаться установленные связи).

Применительно к проекту МСОИ можно говорить о следующих его преимуществах. В связи с введением в образовательный стандарт интегрированных учебных курсов, таких как «САПР», «Математическое моделирование технических объектов», «АСУ» и пр., межпредметные связи приобретают качественно новый характер, отражающий процесс политехнизации знания. Изменение характера межпредметных связей требует выделения инвариантной части математического аппарата для технических дисциплин, реализующих математические модели технических объектов и процессов. Инвариантная часть в материале включает алгоритмизацию, языки программирования, офисные технологии и универсальные численные методы. Моделирование в учебном процессе можно считать связующим звеном между обучением и исследованием.

Решение указанных задач в учебном процессе осуществляется в процессе компьютерного эксперимента, позволяющего за относительно небольшое время выполнить многофакторный анализ сложных систем.

Применение методов управления проектами к разработке МСОИ позволяет эффективно управлять временными, затратными, качественными параметрами создаваемой системы, в том числе разработать стратегию проекта, определить методы и средства его реализации, контролировать качество проекта на каждом этапе его разработки, что в конечном счете будет способствовать повышению качества обучения информатике в вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мазур, И. И. Управление проектами : учебное пособие / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге ; под общ. ред. И. И. Мазура. — 2-е изд. — Москва : Омега-Л, 2004. — 664 с.*

2. *Ньютон, Р. Управление проектами от А до Я / Р. Ньютон. — Москва : Альпина Бизнес Букс, 2007. — 180 с.*

Поступила 04.04.12.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 165.3/.5

КОМПЕТЕНЦИИ И ПОНИМАНИЕ

Ю. В. Карякин (Томский политехнический университет)

Осуществляется категориальный анализ терминов «компетенция» и «компетентность», результаты анализа интерпретируются на образовательную практику. Выявленная в ходе анализа взаимосвязь понятий «значение», «суждение», «понятие» и «знание», по мнению автора, создает условие для культивирования при постановке образовательных процессов инновационного онтогенетического подхода, сущность которого заключается в формировании учащимися понятийной платформы познавания взамен знаниевой.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; логика; понятие; знание; формы представления знаний в образовании; онтогенетический подход.

О компетенции и компетентности сказано и написано уже немало. Явление стало настолько активным и массовым, что побуждает осмыслить его с позиции отстраненности и в намерении увидеть природу и сущность, связь этих понятий с прочими атрибутами образовательного процесса в системной целостности.

Для начала обратимся к корням: *competentia* (лат.) — 1) согласованность частей, соразмерность, симметрия; 2) сочетание, связь [1, с. 217].

В интегральном восприятии словарных толкований существует указание на качество, относящееся к некоторому объекту, который может обладать согласованностью частей, соразмерностью, симметрией, сочетанием, связностью. Что же это за объект? Ответ на вопрос не лежит на поверхности. В самом деле, перечисленные признаки, в совокупности характеризующие «компетентность», с одной стороны, описывают нечто внешнее по отношению к познающему субъекту, т. е. они относятся к объекту, а с другой — их невозможно представить отдельно от субъекта. Обнаруженная двойственная зависимость совокупности признаков такова: совокупность признаков (компетенция) порождается в процессе восприятия и отражения субъектом некоего объекта. Она характеризует такое качество процесса восприятия-отражения, как адекватность. В ряду культурных ценностей компетентности принято отводить по праву почетное место потому, что если субъектом проявляется компетентность, то это свидетель-

ствует об адекватном восприятии-отражении им целостного мира, в котором все вещи связаны и составляют некое единство.

Понимая компетентность как такое восприятие-отражение реальности, при котором неискажается ее свойство связности, зададимся поиском способов культивирования компетенции в образовательном процессе. Обратимся к практике организации образовательных процессов. Традиционный подход в части постановки образования — педагогический, основанный на идее обучения как «передачи знаний». Рассмотрим механизм обучения, оценивая его способность соответствовать критерию адекватного восприятия-отражения реальности учащимися. Если пренебречь техническими операциями, путь «доставки» знаний от их источника к потребителю выглядит так: «исследователь» (познаватель) — «преподаватель» (передатчик) — «учащийся» (потребитель).

Формы знания

Представляет интерес не только путь, но и форма, в которой знания доставляются потребителю. Поскольку в просмотренных источниках нам не встретились попытки структурировать формы представления знаний с ориентацией на описание предметной образовательной среды, обратимся к оригинальной структуре собственного изготовления [2]. На основе анализа и систематизации содержания терминов «наблюдение», «демон-



стрия», «проблема», «модель», «константа» и др. и осмыслиения их значения предложены следующие вводные определения соответствующих понятий как элементов предметной образовательной среды:

— *демонстрация* (наблюдение) — научный результат, позволяющий являть изучаемое учащимся;

— *проблема* — научно-познавательная задача, сформулированная исследователем;

— *модель* — научный результат, являющий аспектированную часть ощущаемой реальности в предметной области определенной научной дисциплины, проявленность ее свойств и отношений в виде, претендующем на создание специфического виртуального аналога этой части;

— *константа* — характеристика объекта, явления, процесса, принятая научным сообществом как неизменяющаяся в известных (предполагаемых) условиях.

Проведенный анализ научно-педагогических текстов и опыта онтогенетического проектирования учебных курсов позволяет констатировать, что любой наугад взятый элемент научного содержания какой-либо учебной дисциплины соответствует требованиям включения в один и только в один из названных классов научных результатов.

Вернемся к способу обучения, к способу «доставки» научных результатов учащимся. Условимся считать, что знания или научные результаты предлагаются учащимся в форме *демонстраций*, *проблем*, *моделей* и *констант*. Обращение к практике образования показывает, что названные четыре формы представления знаний не являются равнопопулярными в деятельности преподавания. Наиболее часто используются, без сомнения, модели (включающие в свое «тело», как правило, и константы). Популярность и важность констант и моделей в учебных взаимодействиях подтверждается известным фактом, заключающимся в том, что процедура «включения обратной связи» (то, что принято называть контролем) обходится почти ис-

ключительно этими двумя формами представления знаний.

Если посмотреть на приведенную совокупность форм представления знаний как на некое единство, то может возникнуть вопрос об устройстве этого единства, о его структуре. Чтобы выявить возможную структуру множества форм, проранжируем их по какому-либо критерию, например по степени приближения к цели обучения. Умозрительный анализ употребления названных форм в практике обучения позволяет обосновать приведенную последовательность форм («демонстрация», «проблема», «модель», «константа») как ряд последовательных ступеней познания. Демонстрация используется для явления учащимся того, что исследователь выделил в природе для изучения, проблема формируется в результате осознания того, что с привлечением известных моделей реальности не разрешается проблемная ситуация, а модель есть результат разрешения проблемы, результат познания реальности, факт прибавления к образу мира очередного модельного конструкта.

Модель как результатная форма знания есть структурный элемент образа мира индивида.

Генез образа мира

Итак, результатная фаза познавания в обучении включает факт сопряжения модели нового объекта с образом мира познающего. Чтобы разобраться в том, как это происходит, необходимо представить себе и образ мира познающего, и то, что должно с ним сопрягаться. Обратимся к толкованию понятия «образ мира» А. Н. Леонтьевым, с которым принято связывать факт введения данного понятия в научный обиход.

«Защищаемая мной общая идея может быть выражена в двух положениях. Первое заключается в том, что свойства осмыслинности, категориальности суть характеристики сознательного образа мира, не имманентные самому образу, его сознанию. Они, эти характеристики, выражают объективность, раскрытою совокупной общественной практикой,

идеализированной в системе значений, которые каждый отдельный индивид находит как «вне-его-существующее» — воспринимаемое, усваиваемое — и поэтому так же, как то, что входит в его образ мира» [6, с. 5].

Попытаемся придать цитируемому суждению форму процессности, поскольку в нем просматривается некая временная последовательность фаз или состояний сознания познающего индивида. Обратим внимание на то, что в предполагаемой временной последовательности ранее прочих категорий, характеризующих фазы процесса, названа категория «значение». Совокупная общественная практика, идеализированная индивидом в некоей системе значений, способствует формированию характеристик «сознательного образа мира» индивида, и эти характеристики отражают свойства осмыслинности, категориальности мировосприятия индивида — примерно так, лишь опуская некоторые признаки, можно интерпретировать цитируемое суждение. Категория «значение» представляется стартовым элементом в искомой последовательности. Она предшествует, например, суждению. Для того чтобы индивид был готов к формулированию какого-либо суждения, он должен прежде «означить» некий объект, тот объект, ту отдельность окружающего целостного мира, в отношении которого возможны вообще суждения.

Значение, по Н. И. Кондакову, — это то, чем данный объект является для людей, находящихся в процессе житейской, эстетической, научной, производственной, общественно-политической и другой деятельности [5, с. 162]. Акцент в приведенном толковании сделан на наличии отношения субъекта к некоему внешнему объекту. Название же этого состояния индивида, состояния осознавания наличия отношения, или, лучше сказать, формирования этого состояния, дано на основе термина «знак», который несет собственную смысловую нагрузку. Означить — не только выделить объект среди окружающих его других предметов, но и наделить его неким именем, знаком. Означивание объекта —

необходимое предварительное условие для формирования какого-либо суждения о нем.

Если объект означен, то появляется возможность манипулировать им идеально, в частности, судить, выражать свои суждения. *Суждение*, снова по Н. И. Кондакову, — это форма мысли, в которой утверждается или отрицается что-либо относительно предметов и явлений, их свойств, связей и отношений и которая обладает свойством выражать либо истину, либо ложь [5, с. 503]. Могут ли суждения претендовать на роль характеристик «сознательного образа мира»? Представляется — нет, поскольку их сущность заключается в фиксировании некоего однозначного и, следовательно, частного отношения индивида к означившему объекту. Но, отправляясь от этой однозначности к поиску более общих категорий, характеризующих субъект-объектные отношения, можно увидеть, что таковыми являются понятия.

«*Понятие* — целостная совокупность суждений, т. е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которой являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта» [5, с. 393]. Отсюда понятие можно представить как статистическую характеристику множества возможных высказываний об отличительных признаках определяемого объекта. Будучи таковой, понятие представляет более устойчивую в смысле развития познавания, характеристику его состояния, чем, в частности, суждения. Суждения же, будучи инструментом формирования понятий и промежуточным звеном между значением и понятием в последовательности участия категорий в познавательном процессе, не проявляются в статусе конституционных элементов образа мира.

Итак, мы констатируем причастность к формированию образа мира, по крайней мере, двух категорий — «значение» и «понятие». Теперь снова обратимся к образовательному процессу в форме обучения, к той части его рассмотрения, где мы констатировали сопряжение мо-



дели как формы представления знания с образом мира познающего индивида. Другими словами, актуализируем вопрос о причастности категории «знание», в частности в форме «модель», к формированию образа мира. Что же есть категория «знание», как она трактуется в логике?

«Знание — целостная и систематизированная совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества и мышления, накопленная человечеством в процессе активной преобразующей производственной деятельности и направленная на дальнейшее познание и изменения объективного мира» [5, с. 162]. Достаточно скрупулезный анализ данной definции может способствовать проявлению связей и отношений категории «знание» с прочими элементами образа мира. Первое, что можно из нее извлечь: «знание» есть производное от «понятие». Существенно, что знание возникает не от одного какого-либо понятия, а от «целостной и систематизированной совокупности научных понятий». Другое существенное качество знания состоит в его непостоянстве, оно «направлено на дальнейшее познание», т. е. на самозамену, на обновление.

Итак, знание возникает на системе понятий и оно по определению переменчиво. Знание — это то, чем система понятий «выстреливает» в среду, окружающую индивида, чтобы испытывать уникальный персональный образ мира на его адекватность реальному миру и создавать посылы, стимулы и механизмы адаптации образа мира к изменяющемуся миру. Цикл, составленный из фаз «значение», «суждение», «понятие», «знание», отображает структуру познавательного акта. Такие акты повторяются много-кратно, порождая новые значения, суждения и знания, укрепляя, упрочивая и развивая образ мира индивида.

Опираясь на исследования А. Н. Лентьева [6], обозначим конструктивный аспект образа мира: образ мира — это структурная модель целостного мира, создаваемая индивидом в процессе жизни-познания из понятий и отношений между ними. Понятия и отношения суть фи-

лософские категории, теоретическая разработка которых основательно изложена в «Логическом словаре» Н. И. Кондакова [5].

Рассмотрим механизм сопряжения модели объекта, выделенного для изучения, с наличным образом мира познающего индивида, обратившись к ситуации конкретного познавательного акта: формирования понятия «аэросани».

В начале прошлого столетия в обиход вошло слово «аэроплан», означающее летательный аппарат тяжелее воздуха (планирующий в воздухе). Вскоре появилось и слово «аэросани», так как нашлись умелцы, приспособившие воздушный винт, вращаемый двигателем внутреннего сгорания, как тяговое устройство для передвижения по снегу и льду на древней конструкции — санях. На понятиях «аэроплан» и «санки» синтезировалось понятие «аэросани».

Можно привести сколько угодно подобных примеров формирования новых понятий. Важно при этом понимать, что речь идет о понятии как философской категории, включающей открытое множество существующих или возможных объектов, а не о термине как вербальной конструкции, символически замещающей фрагменты реальности.

Аксиома: необходимым условием сопряжения нового для индивида понятия с его образом мира является наличие среди понятий, образующих образ мира, таких, на которых возможно логически синтезировать новое понятие.

Новое понятие еще не родилось, индивиду еще предстоит его формировать, отправляясь от уже освоенных понятий, обладающих некоторыми признаками сходства с объектом, пока не включенным ни в одно из наличных понятий. В процессе такого поиска индивид либо включает объект-раздражитель в круг объектов, объединенных известным понятием, либо отвергает результат восприятия как не поддающийся сопряжению, либо пытается синтезировать новое понятие на основе известных понятий и восприятия нового объекта.

Приведенные суждения иллюстрируют известные из практики факты. Эти

факты говорят о том, что приращение образа мира индивида происходит, в частности, в понятиях и что новое понятие синтезируется на исходных понятиях, уже «живущих» в образе мира, под воздействием новых обстоятельств и стимулов.

Компетенция как признак целостного миропонимания

Вернемся к словарному толкованию компетенции как характеристике такого восприятия и понимания действительности, при котором воспринимающий индивид видит реальные объекты, процессы и явления такими же взаимосвязанными, взаимозависимыми и взаимопроникающими, как они есть в действительности. В ходе проведенного нами испытания «знаний» и «понятий» на обладание ими ответственности за формирование связного образа мира мы приняли суждение в пользу наличия такой ответственности у понятий. Что означает данный факт для тех, кто озабочен поиском способов формирования компетенций в ходе образовательного процесса? Размышление над этим фактом побуждает критически посмотреть на традиционную знаниевую культуру образования. Установка на «передачу знаний» не согласуется с нашим пониманием механизма познавания и с задачей формирования компетенций. Компетенции могут выражаться естественным путем, без затребования их внешними силами, если образовательный процесс естественен, если он зиждется на природной данности индивида познавать. Познавать — не означает «узнавать знания», познавать — значит прибавлять к образу мира новые понятия. Знания суть формы и способы формирования понятий, понятия же — конституирующие элементы образа мира. Есть система понятий, значит, есть понимание; есть понимание, значит, есть компетенция. Знание же — лишь инструмент отображения понимания, инструмент манифестиации компетентности.

Отход от знаниевой культуры постановки образовательных процессов возможен, если предложить ему соответствующую замену. На роль такой заме-

ны претендует онтогенетический подход [3; 4]. Его суть в аспекте постановки образовательного процесса заключается в выполнении преподавателем определенной последовательности операций. Первой, основной и в то же время подготовительной является операция «выращивание дерева понятий учебного курса». Использование дерева при общении с учащимися в качестве стартовой платформы познавательного движения мысли позволяет организовать в общении круговые движения этой мысли от общего к частному и обратно, а демонстрация в учебных взаимодействиях процессов открытия известных науке законов и закономерностей — формировать культ понимания как замену «знанияевого культа».

Можно ожидать, что культивирование онтогенетического подхода в постановке образовательных процессов чревато подготовкой как специалистов, так и просто образованных членов общества, обладающих такими качествами, которые востребованы перестроечными процессами сегодня. Специалисты и выпускники образовательных учреждений, освоившие онтогенетический метод в своей познавательной деятельности, будут отличаться от тех, кто получает образование на основе традиционного педагогического подхода. Отличия возможны в аспектах миропонимания, социализации и профессионализма.

1. Отличия в миропонимании выражаются в обладании специалистом, освоившим онтогенетический метод, восприятием мира целостным. Это означает, что все частные отдельности мира, все его объекты, как доступные чувственному восприятию, так и только воображаемые, составляют единство, которое можно отобразить в научном стиле на каком-либо языке посредством логических операций.

2. Социальные отличия заключаются в том, что онтогенетически мыслящий индивид представляет себя неотделимой частью общества, природы, мира; сущностью, которая связана со всем, что есть, и ответственна за все происходящее.

3. Профессиональные отличия специалиста, мыслящего онтогенетически,



могут иметь экономический или производственный характер.

3.1. Отличия экономического характера выражаются в том, что для такого специалиста знания есть продукт интеллектуального труда, который поддается оцениванию и коммерциализации. Следствием этого понимания является готовность к включению профессиональной деятельности в рыночные отношения и процессы товарообмена.

3.2. Отличия производственного характера заключаются в том, что такой специалист свободен от «знанияевых ограничений», заключающихся в психологическом сдерживании научного поиска по причине веры в знания, обличенные в известные формы. Онтогенетическое мышление, ставящее в основу мирапонимания не знания, а понятия, воспринимает все научные знания, как известные и проверенные, так и еще не добывшие, в статусе преходящих представлений, актуальность которых изменчива.

Что же касается «компетенции» и «компетентности», выращенных в культуре онтогенетического мышления, то

обладание такими качествами обеспечит их носителям преимущество не догонять, а опережать научно-технический прогресс и находиться всегда в зоне сопряжения новейших достижений науки с неизвестным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. — Москва : Русский язык, 1976. — 1096 с.
2. Карякин, Ю. В. Инновационная модель организации учебного процесса в системной парадигме / Ю. В. Карякин // Инженерное образование и наука в мировом пространстве : сб. тр. междунар. конф., 1—2 июня 2006 г. — Томск, 2006. — С. 279—283.
3. Карякин, Ю. В. Объект и предмет науки / Ю. В. Карякин // Философия образования. — 2008. — Спецвып. № 1.
4. Карякин, Ю. В. Учебный процесс в вузе / Ю. В. Карякин. — Томск : Дельтаплан, 2006. — 131 с.
5. Кондаков, Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. — Москва : Наука, 1971. — 655 с.
6. Леонтьев, А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1979. — № 2. — С. 5—6.

Поступила 10.04.12.

УДК 165.18

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА

Г. Р. Водяненко (Пермский государственный педагогический университет)

Автором предпринята попытка выявить сущность понятий «информация», «информационная среда», «информационное пространство» и на этой основе предложить трактовку информационного пространства человека. Рассмотрены его компонентный состав, ключевые характеристики и возможности установления его наличия.

Ключевые слова: информация; информационная среда; информационное пространство; информационный подход; взаимодействие; информационное пространство человека.

Современный этап развития общества характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, представляющей собой совокупность информации, информационной инфраструктуры, субъектов, осуществляющих сбор, формирование, распространение и использование информации, а также системы ре-

гулирования возникающих при этом общественных отношений.

Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии вызывает сегодня повышенный интерес к определению понятий, в выражении которых так или иначе присутствует слово «информация», таких как «информацион-

© Водяненко Г. Р., 2012

ная среда», «информационное пространство», «информационные ресурсы», «информационная культура», «информационное мировоззрение» и пр., многократно увеличивая разнообразие их интерпретаций. Целью нашего исследования являются выяснение сущности понятий «информация», «информационная среда», «информационное пространство», соотнесение их между собой и на основе аналитического подхода отыскание наиболее адекватной трактовки понятия «информационное пространство человека».

Ключевая позиция в ходе наших дальнейших рассуждений и выводов состоит в выявлении сущности понятия «информация», которое, и без того необычайно широкое, продолжает раскрываться все шире и глубже, вставая в один ряд с такими фундаментальными категориями, как «материя» и «энергия». В Большом энциклопедическом словаре термин «информация» (от лат. *informatio* — разъяснение, изложение, осведомленность) трактуется как одно из наиболее общих понятий науки, обозначающее некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и пр. [2]. В зависимости от области исследований информация имеет множество определений: обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему (Н. Винер); коммуникация и связь, в процессе которой устраняется неопределенность (К. Шеннон); передача разнообразия (У. Р. Эшби); отрицание энтропии (Л. Бриллюэн); мера сложности структур (Х. Моль); вероятность выбора (А. М. Яглом и И. М. Яглом) [1, с. 161].

Каждая из приведенных трактовок раскрывает ту или иную грань многоаспектного понятия информации. Мы остановимся на наиболее общем понимании информации как сведений об объектах, явлениях и событиях окружающей среды (реального мира), их параметрах, свойствах и состояниях, которые воспринимаются информационными системами (в том числе человеком) в процессе жизнедеятельности (жизни и деятельности). Эти сведения (информация) представляют собой продукт взаимодействия данных (сигналов от объектов окружа-

ющей среды) и соответствующих им методов (способов распознавания и обработки сигналов).

Объекты реального мира находятся в состоянии непрерывного движения и изменения, что сопровождается обменом энергией и ее переходом из одной формы в другую. Все виды энергообмена связаны с появлением сигналов о состоянии объектов. Наблюдая, измеряя или иными способами фиксируя такие сигналы, человек получает данные. Следовательно, данные есть не что иное как зарегистрированные (воспринятые) человеком сигналы, которые несут в себе информацию (сведения) о событиях, произошедших в реальном мире, поскольку они являются регистрацией сигналов, возникших в результате этих событий. Однако данные не тождественны информации. Наблюдая явления или события окружающей информационной действительности, человек получает определенный поток данных, но станут ли эти данные информацией (сведениями), зависит, в частности, от методов, которые используются для работы с ними. Другими словами, методы выступают посредниками превращения данных в информацию. Адекватность (соответствие) применения методов определяет не только количество (объем) и качество (ценность) получаемой информации, но и само наличие информации, которая не является статичным объектом — она динамически меняется и существует лишь в момент взаимодействия данных и методов, т. е. в период протекания информационных процессов. Одни и те же данные могут поставлять разную информацию в зависимости от степени адекватности взаимодействующих с ними методов как способов практического и теоретического действия человека, направленного на овладение объектом [8].

Таким образом, информация (сведения), являясь продуктом взаимодействия данных и соответствующих им методов, возникает и существует в момент протекания информационных процессов, характер и эффективность которых предопределяются используемыми методами.



Далее, ориентируясь на вышеизложенную интерпретацию понятия «информация», необходимо выявить сущность понятий «информационная среда» и «информационное пространство», кратко пояснив особенности используемого метода (информационного подхода).

Информационный подход — это современный фундаментальный метод научного познания, причиной возникновения которого стало осознание главенствующей роли информации в природе и социальных явлениях (практически все существующие в природе отношения и взаимосвязи имеют информационный характер). Суть этого метода заключается в том, что при изучении любого объекта, процесса или явления в природе и обществе в первую очередь выделяются и анализируются наиболее характерные для них информационные аспекты, которые существенным образом определяют их состояние и развитие [4]. Научная практика показывает: использование метода информационного подхода позволяет увидеть в совершенно новом свете многие, казалось бы, уже хорошо изученные объекты, процессы и явления, что оказывается крайне важным для понимания их глубинной сущности и определения возможных тенденций их дальнейшего развития на основе использования общих свойств и закономерностей проявления информационных процессов [3].

Существование в современной науке понятий «информационная среда» и «информационное пространство», их содержательная близость не только обуславливают необходимость соотнесения их между собой и с вышеизложенным подходом к пониманию «информация», но и заставляют обратиться к истокам — категориям «среда» и «пространство».

В Толковом словаре русского языка термин «среда» определяется как окружающие человека условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [11]. Среда, с одной стороны, оказывает решающее воздействие на развитие человека (формирование его личности), а с другой — сама изменяется под влиянием деятельности человека, другими в процессе пре-

образований становятся и люди [9]. В любом случае «среда» трактуется как некие объективно данные обстоятельства (условия), которыми можно более или менее успешно управлять при наличии конкретной цели.

Категория «пространство» рассматривается, во-первых, как одна из основных объективных форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; во-вторых, как место, способное вместить что-либо; в-третьих, как множество объектов, между которыми установлены отношения. Заметим, что свое отношение к окружающему человек начинает выстраивать по мере того, как, воздействуя на объекты реального мира и испытывая, в свою очередь, их ответные воздействия, он начинает воспринимать многочисленность и многообразие этих объектов (процессов и явлений), обнаруживать их существенные свойства, осмысливать и понимать наличие связей и взаимосвязей между ними. Отношения и реальные связи (как особый вид устойчивых, прочных отношений) между человеком и окружающим его миром (средой) устанавливаются через деятельность, которая «и является реальным отношением индивида к миру, к другим людям» [2, с. 15]. В результате сложного процесса взаимодействия человека с реальным миром (объектами и событиями окружающей среды) начинает проявляться и оформляться особое пространство жизнедеятельности (жизни и деятельности) человека, изменение границ которого сопряжено с его интеллектуальным личностно-деятельностным развитием.

Опираясь на приведенные рассуждения, сделаем вывод, что центральным моментом в общеначальном понимании среды выступает выполнение ею контекстной функции по отношению к любому существующему в ней объекту и развивающемуся в ней процессу, а пространство обуславливает бытийные характеристики, конституирует объект (устанавливает состав, содержание).

Теперь для определения сущности информационной среды и информационного пространства представляется важ-

ным обратить внимание на понятие «взаимодействие».

Любое «взаимодействие» с точки зрения философии есть фундаментальная категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход [8]. Вместе с тем понятие «взаимодействие» неотделимо от понятия «отражение». С одной стороны, взаимодействие происходит на основе отражения, а с другой — отражение как свойство материальной системы запечатлевать и сохранять в своей структуре следы воздействия другой системы происходит в процессе взаимодействия. Отражение, в свою очередь, неотделимо от понятия «информация». Так, в современной философии существует определение информации как «передающейся части отражения» (У. Р. Эшби, А. Д. Урсул). В этой связи с достаточной долей уверенности можно предположить, что взаимодействие есть не только функция отражения, но и функция информации. Иначе говоря, взаимодействие всегда является информационным. Взаимодействие находится также в глубинной связи с понятием «структура» и выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности, которая может быть названа системой. Отдельные элементы системы обусловливаются взаимодействиями, и, следовательно, она сама (система) также является информационным образованием [5]. Стоит отметить, что один из основных принципов формирования пространства системы — взаимодействие со средой, поэтому, логично предполагая информационную сущность пространства, будем называть его информационным пространством, а среду, с объектами и в условиях которой осуществляются взаимодействия, — соответственно информационной средой.

Исходя из вышеизложенного, для реализации цели нашего исследования примем следующие дефиниции.

Информация — это сведения об объектах, явлениях и событиях окружающей среды (реального мира), их пара-

метрах, свойствах и состояниях, которые воспринимаются информационными системами (в том числе человеком) в процессе жизнедеятельности (жизни и деятельности).

Информационная среда — это системная совокупность объектов, событий и явлений окружающей среды, потенциально содержащих в себе информацию и представляющих собой условия, в которых человек осуществляет свою жизнедеятельность (жизнь и деятельность).

Информационное пространство — это пространство отношений и связей, которое формируется как результат процесса взаимодействия людей друг с другом в ходе деятельностного освоения ими потенциала информационной среды (объектов, событий и явлений реального мира).

Теперь рассмотрим трактовку понятия «информационное пространство человека», стараясь выяснить: насколько объективно существование этого пространства, каким может быть его компонентный состав, каким образом возможно установление его наличия и насколько вероятно формирование этого пространства извне.

Как было показано выше, объекты, явления и события реального мира служат для человека источниками информации, создающими в его сознании образ действительности, а совокупность этих объектов и явлений окружающей реальности есть среда, в которой живет и действует человек, воспринимая, осознавая и осмысливая поступающую к нему информацию. Поэтому существующий вокруг человека мир с позиции информационного подхода мы называем информационной средой, любой объект которой потенциально содержит в себе информацию. В свою очередь, пространство жизни и деятельности, формируемое человеком вокруг себя, мы называем его информационным пространством. Это пространство человек создает, вступая во взаимодействие с реальными объектами информационной среды (включая и других людей), выстраивая с ними взаимоотношения на основе оценки жизненного значения для себя возникающих



объективных обстоятельств и своих действий в этих обстоятельствах (т. е. придавая личностный смысл реальным условиям своего существования).

Таким образом, *информационное пространство человека* представляет собой полисистемное образование, формирующееся в процессе деятельностного освоения им потенциала информационной среды и выстраивания своего отношения к окружающему и с окружающими на основе возникновения понимания и личностных смыслов, строящихся в ходе взаимодействия.

В качестве компонентов информационного пространства человека логично будет определить следующие:

1) информационная среда — база для формирования информационного пространства;

2) коммуникативное пространство — сфера взаимодействия людей друг с другом и с информационной средой;

3) понятийно-смысловое пространство — сфера личностных смыслов;

4) пространство деятельности — сфера присвоения способов действий, приобретения опыта и развития способностей.

Тот факт, что реальный мир воспринимается человеком субъективно и представляет собой некую совокупность «отдельных миров» (семья, друзья, коллеги, соседи и пр.), позволяет предполагать, что и информационная среда конкретного человека объединяет в себе различные информационные среды, дифференцированность (изолированность) или интегрированность которых им самостоятельно регулируется. В свою очередь, каждая из информационных сред включает источники информации (объекты, явления, события) и продуцируемые ими информационные потоки, под влиянием которых формируется информационное пространство человека как субъективное пространство его объективных информационных взаимодействий с окружающей средой на основе развитости его психических процессов (восприятия, внимания и пр.) и степени сформированности понятийно-смысловой сферы личности.

Информационное пространство человека строится в процессе сложной, прежде всего интеллектуальной, деятельности, в ходе которой он начинает адекватно воспринимать явления действительности и соответственно на них реагировать; осознавать и осмысливать реальность, проникая в суть происходящих событий и давая им оценку; усваивать значения и придавать им личностные смыслы.

Структура информационного пространства человека создается им под воздействием различных информационных сред, отличающихся друг от друга количеством и качеством не только источников информации, но и самой информации. Каждый элемент подобной структуры также является информационным пространством, которое будем называть подпространством. Множественность информационных подпространств, обнаруживающихся в ходе различных взаимодействий человека с объектами окружающей информационной среды, позволяет говорить о многомерности его информационного пространства. Циркулирующую в каждом подпространстве информацию думающий человек постоянно «просматривает», осмысливает, оценивает, обновляет, структурирует и перестраивает в процессе активной интеллектуальной деятельности. Соответственно рассмотрению и оценке подвергаются и источники информации (объекты и явления действительности), входящие в состав того или иного подпространства. А поскольку все подпространства существуют в едином информационном пространстве человека, управляемом его мыслительной системой, они не могут быть совершенно изолированы друг от друга. Обрабатывая воспринимаемые потоки информации, интеллектуальная система человека заставляет различные информационные подпространства вступать в некий «диалог» между собой. Такой процесс, инициируя изменение в одном информационном подпространстве, влечет за собой модификации в других, что вызывает трансформацию всей структуры информационного пространства человека.

Необходимо подчеркнуть, что структурная организация информационного пространства — важное условие устойчивости процессов взаимодействия, в ходе которых постепенно складываются отношения человека к реальности, возникают устойчивые связи и взаимосвязи, указывающие на то, что структуризация — процесс созидательный. Следуя философским законам структурности, можно говорить о качественном изменении пространства при выстраивании структуры, поскольку «структурные изменения, накапливаясь в объекте до определенной меры и ее границы, неизбежно... приводят объект изменения к коренному преобразованию качества данного объекта» [6]. Стабилизация, расширение, сужение информационного пространства человека связаны с динамикой его интеллектуально-личностно-деятельностного развития, поскольку мир обретает пространственное измерение по мере становления личности.

Следовательно, для становления личности человека, реализации заложенного природой потенциала конструируемое им информационное пространство должно быть не просто местом бытия, а неким полем напряженности (как совокупной взаимосвязи потребностей и мотивов, желаний и интересов, целей, смыслов и ценностей), которое инициирует развитие личности и этой же развивающейся личностью, в свою очередь, структурируется. Такое пространство образовывается человеком, с одной стороны, как пространство включенности в широкий, реально существующий информационный мир, а с другой — как пространство, ограничивающее негативные влияния внешнего мира. Основой для формирования информационного пространства человека служит широкая информационная среда окружающего мира, а его состав и содержание определяются в процессе деятельностного освоения человеком объектов, событий и явлений этой среды и регулируется уровнем развития его личности.

Убежденность в том, что деятельностное освоение человеком соответствующей информационной среды есть клю-

чевое условие создания им своего информационного пространства, позволяет предполагать, что информационное пространство человека репрезентируется его деятельностью, т. е. оно начинает проявляться, оформляться, строиться и развиваться в процессе и посредством деятельности. Следовательно, «увидеть» это пространство — определить его структуру, выявить связи и отношения компонентов, установить степень разветвленности коммуникативных процессов — возможно только сквозь призму деятельности, оценивая и уровень владения разнообразными умениями, составляющими операциональную сферу деятельности, и степень самостоятельности, осознанности и мотивированности осуществления ее целенаправленного процесса.

В качестве главных «маркеров» нахождения границ информационного пространства человека выступают методы деятельности (как способы выполнения деятельности и как способы ее организации), отслеживая (выделяя, фиксируя, классифицируя) которые можно обнаруживать динамику его развития. Иным способом зафиксировать наличие и степень изменения такого пространства практически невозможно, поскольку информационное пространство человека — это его субъективное отношение к информационной действительности, способ и форма его собственного существования и действования в реальном информационном мире на основе особенного информационного восприятия и понимания действительности и сложившегося информационного мировоззрения.

Опираясь на исследования К. Левина [5], который считал основными характеристиками жизненного пространства личности степень его структурированности и интегрированности, широту временной перспективы, а также степень проницаемости его границ, и принимая во внимание все вышеизложенное, назовем ряд основных характеристик информационного пространства человека, имея в виду, что они могут изменяться под влиянием средовых и внутриличностных факторов (в частности, интеллектуаль-



но-личностно-деятельностного развития человека):

— протяженность (определяется по количеству тех областей информационной среды, которые нашли отражение в информационной картине мира человека, послужили основой формирования его информационного мировоззрения);

— структурность (связана с восприятием связей между объектами, событиями и явлениями информационной среды и их категоризацией по степени значимости для субъекта);

— дифференцированность и интегрированность (разделение и объединение отдельных компонентов пространства, регулируемое самим субъектом);

— многомерность (задается субъективным видением и восприятием человеком информационной реальности);

— проницаемость границ (открытость информационному потоку извне и ответному потоку со стороны субъекта пространства; может быть двухсторонняя хорошая или плохая либо односторонняя, при которой информация в одну сторону поступает хуже, чем в другую).

Все вышесказанное позволяет сделать вывод об объективности существования информационного пространства человека, основными характеристиками которого служат протяженность, структурность, дифференцированность и интегрированность, многомерность, проницаемость границ. Формируется такое пространство непосредственно самим человеком: его самостоятельной деятельностью, выстраиванием его отношений к окружающему и с окружающими, его пониманием и личностными смыслами, приобретаемыми в процессе личного взаимодействия с миром. Извне можно только помочь человеку в конструировании этого пространства, вовлекая его в процесс активного познания мира, поддерживая его стремления к исследованию и преобразованию действительности путем деятельностного освоения им потенциала информационной среды.

Очевидно, что человек в состоянии самостоятельно постигать сложность реального информационного мира, выстраивая свое отношение к нему, осваи-

вая различные виды деятельности, постепенно продвигаясь в своем развитии. Вместе с тем можно не только ускорить процесс познания, но и существенно изменить его качество, используя возможности специально создаваемых с этой целью условий образования — такого образования, которое воспитывает в человеке умение вдумываться, оценивать и понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней, не теряя самостоятельности своего мышления, «соблюдая возможное беспристрастие в своей оценке и стремясь проникнуть мыслю не только в форму явлений и даже не только в формы жизни вообще, а в ее глубины, ее основы» [7, с. 249].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. — Москва : Владос, 1994. — 336 с.
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.vedu.ru/BigEncDic/>.
3. Зинченко, В. П. Живое Знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций [Электронный ресурс] / В. П. Зинченко. — 2-е изд. — Самара, 1998. — Ч. 1. — 216 с. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/ZZH-1998/ZJZ-001.htm>.
4. Колин, К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания [Электронный ресурс] / К. К. Колин // Межотраслевая информационная служба / ВИМИ. — 1998. — Вып. 1 (102). — С. 3—17. — Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/scm/TEZ/25.doc>.
5. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. — Санкт-Петербург : Речь, 2000. — 368 с.
6. Нехаев, С. А. Основные определения и понятия прикладной информетики [Электронный ресурс] / С. А. Нехаев, Н. В. Кривошеин. — Москва : ВЭБ-ПЛАН Групп. — 2001. — 24 с. — Режим доступа: <http://www.upgrav.biz/materials/info/view/2185.html>.
7. Разумовский, О. С. Структура [Электронный ресурс] / О. С. Разумовский. — Режим доступа: <http://www.chronos.msu.ru/>.
8. Рубакин, Н. А. Письма к читателям о самообразовании / Н. А. Рубакин // Мудрость воспитания. — Москва, 1988. — 288 с.
9. Словарь терминов. Философия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.slovarti.info/philosophical/641.html>.
10. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров — Москва : Советская энциклопедия, 1984. — 1600 с.
11. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Н. Ю. Шведовой. — Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/34225.shtml>.

Поступила 11.01.12.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.111:159.9

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

R. Атаканов, Г. М. Ложкова

*(Тобольская государственная социально-педагогическая академия
им. Д. И. Менделеева)*

Описывается структура модели психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы, включающая организационно-методический, диагностический, содержательный и контрольно-оценочный блоки. На эмпирическом уровне определяются критерии результативности психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей вуза — сформированность гностического, организаторского, коммуникативного компонентов профессиональной педагогической деятельности; результативность научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Ключевые слова: психологическое сопровождение; модель психологического сопровождения; инновационная педагогическая деятельность; гностический, организаторский, коммуникативный компоненты профессиональной педагогической деятельности.

Изменение целей высшего образования, связанное с возросшими многообразием и сложностью задач формирования современных специалистов, приводит к возникновению новых проблем, разрешение которых обусловлено наличием педагогов, обладающих соответствующими психолого-педагогическими знаниями и высоким уровнем профессионального мастерства. Позиция преподавателя быть не только носителем и передатчиком научной информации, но и организатором учебной и самостоятельной работы обучающихся, их научных исканий все более актуализируется.

Современный этап развития общества характеризуется расширением инновационных процессов, что определяет еще одно требование к преподавателю высшей школы — наличие умения организовывать собственную инновационную деятельность. Работа педагога в этом направлении предполагает усвоение новых знаний, приобретение соответствующих умений и навыков, развитие профессиональных и личностных качеств. Это, в частности, побуждает исследователей к разработке модели деятельности преподавателя высшей школы, к привлечению и обеспечению эффективного психологического сопровождения его профессиональной деятельности.

Продуктивность труда преподавателя высшей школы во многом обусловлена его готовностью как личности к использованию нововведений в учебном процессе и наличием потенциала творческой активности. Продуктивность труда будет более значимой, если у преподавателя есть возможность опираться на достижения психологической науки и педагогических технологий как базовых по отношению к педагогической деятельности, к конкретным методикам ее осуществления.

Преподавателю не всегда удается самостоятельно ориентироваться в психологических проблемах организации образовательного процесса. Возникает проблема оказания психологической помощи специалистам, в частности педагогам, или их психологической поддержки, как пути разрешения противоречия между практикой (привычным способом деятельности) и теорией (научным обоснованием этой деятельности). Особенностью процесса психологического сопровождения является то, что при его осуществлении охватываются все сферы личности, запускаются механизмы саморазвития, актуализируется потенциал сопровождаемого и он приобретает опыт решения проблем собственного личностного роста и совершенствования профессиональной деятельности.



Психологическое сопровождение инновационной деятельности преподавателя высшей школы — это непрерывный и системный процесс изучения, формирования и совершенствования его профессиональной и инновационной деятельности, осуществляемый психологом в ситуации взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Психологическое сопровождение направлено:

1) на изучение сути создавшейся ситуации и проведение диагностической работы для определения основных проблемных точек в жизни и деятельности, послуживших основанием для вмешательства психолога;

2) формулирование возникших психологических задач и поиск источников информации и методов, которые могут способствовать успешному их решению;

3) обсуждение возможных вариантов решения выделенных задач со всеми заинтересованными субъектами образовательного процесса и выбор наиболее целесообразного пути решения, консультирование по возникшим проблемам каждого участника сопровождения;

4) оказание сопровождаемому вспомогательных воздействий, способствующих регулированию возможных отношений и решению психологических задач на всех этапах реализации плана психологического сопровождения [1—3; 6].

Сохраняются определенные противоречия между сложившимися теоретическими представлениями и конкретными формами практической организации психологического сопровождения как важного требования ФГОС высшего профессионального образования. Разрешение такого противоречия позволило бы обоснованно считать психологическое сопровождение образовательного процесса продуктивным путем повышения качества профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Одним из ключевых моментов обеспечения успешности инновационной деятельности и оценки ее эффективности являются разработка и реализация модели психологического сопровождения. В психологической литературе и практи-

ческих приложениях соответствующих трудов представлены разные модели психологического сопровождения [4; 5; 8—10].

Нами предложена и реализована система работы по психологическому сопровождению инновационной деятельности преподавателя высшей школы. Инновационная деятельность преподавателей вуза сначала находит отражение в работе творческих групп: определяется перспектива развития коллектива с учетом социального заказа общества, формулируется и принимается цель инновационной деятельности. В зависимости от уровня развития коллектива и межличностных отношений преподавателей психологическое сопровождение может быть организовано психологом в различных формах и во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса.

Психологическое сопровождение инновационной деятельности преподавателя определено нами как интегральное направление в деятельности психологической службы, способствующее предупреждению и преодолению проблем в профессиональном становлении субъекта образования [2]. Поскольку в нашем случае речь идет об инновационной деятельности, то субъектом может выступать как отдельный педагог, так и группа педагогов данного образовательного учреждения. Основная цель практической работы психолога в сопровождении состоит в том, чтобы в сотрудничестве с другими участниками образовательного процесса сфокусировать внимание на главном — личности и профессиональной деятельности педагога, направленной на активизацию инновационной деятельности. Деятельность психологов в рамках модели психологического сопровождения предполагает организацию сотрудничества между ними и преподавателями в целях развития профессиональной компетентности педагогов, а также осуществление совместного анализа особенностей профессиональной деятельности преподавателя.

Сравнив особенности профессиональной педагогической деятельности препо-

давателей вуза, занимающихся и не занимающихся инновационной деятельностью, мы выявили факторы успешности профессиональной деятельности педагогов первой группы. Такая работа была проведена на основе анализа особенностей проявления трех компонентов педагогической деятельности — гностического, организаторского, коммуникативного (по концепции Н. В. Кузьминой).

Для получения соответствующих данных был использован большой набор исследовательских методик: тест вербальной креативности С. Медника, методика диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка, методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана, методика оценки психологической атмосферы в коллективе А. Ф. Фидлера и др.

В результате были выявлены следующие особенности проявления компонентов педагогической деятельности преподавателя, занимающегося инновационной деятельностью (рисунок):

— *гностический компонент*, включающий вербальную, невербальную креативность, общий интеллект, невербальный интеллект: результативность инновационной деятельности оказывается связанный с высоким уровнем вербальной и невербальной креативности, общего и невербального интеллекта;

— *организаторский компонент*, охватывающий внутреннюю, мотивацию достижения успеха, эмоциональное выгорание, тип поведенческой активности: результативность инновационной деятельности зависит от мотивации достижения успеха, типа поведенческой активности. Следует отметить, что в деятельности преподавателя высшей школы особое место занимает синдром эмоционального выгорания. Данное явление существенно препятствует преподавателю при организации инновационной деятельности;

— *коммуникативный компонент*, представленный дружелюбием, увлечен-

ностью, согласием, сотрудничеством в коллективе, успешностью, продуктивностью коллектива, типом эмоционального реагирования, социальной фрустрированностью и др.: результативность инновационной деятельности зависит от низкого уровня социальной фрустрированности, типа эмоционального реагирования, благоприятного психологического климата в коллективе, умения работать в команде.

Выявленные факторы послужили основой при создании программы работы по психологическому сопровождению инновационной деятельности преподавателя высшей школы.

Структура модели психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы в нашем варианте включает четыре блока. Первый, организационно-методический, блок содержит формулировки объекта, предмета, цели, функций, принципов, субъекта, средств, условий, результатов и критериев результативности психологического сопровождения. Например, предметом является психологическое сопровождение профессионального и личностного развития преподавателя в условиях инновационной деятельности; средствами выступают активные методы обучения, оказывающие конструктивное воздействие на процессы самопознания, самооценки и саморазвития, самосовершенствования; критериями результативности могут служить показатели научно-исследовательской и инновационной деятельности преподавателя.

Содержание второго, диагностического, блока составляют организация и методы изучения особенностей гностического, организаторского и коммуникативного компонентов профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшей школы, выявление психологических особенностей, способствующих или препятствующих инновационной деятельности.

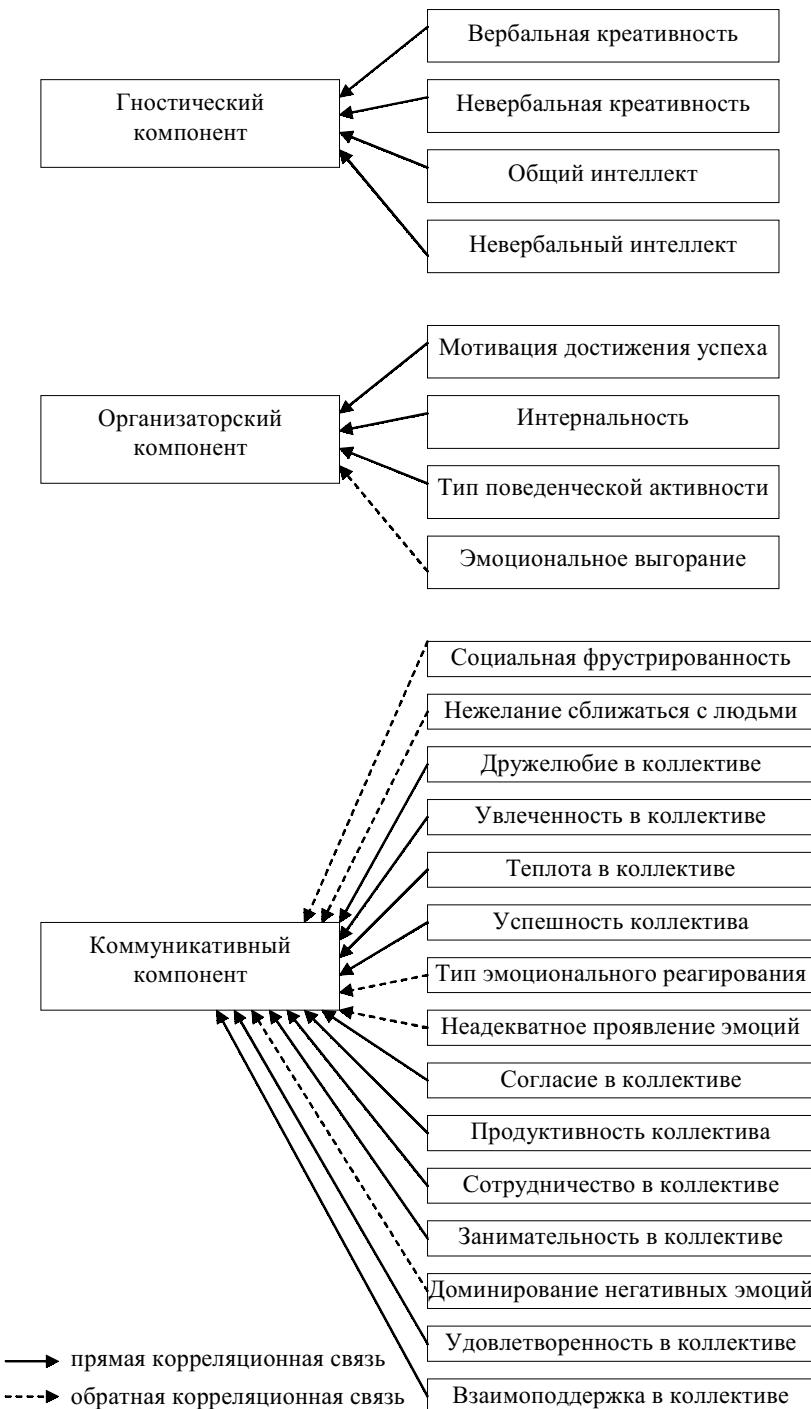
Третий, содержательный, блок включает программу «Основы самосовершенствования», целью реализации которой является развитие профессионализма преподавателей. В рамках программы решаются задачи переосмысления



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

представлений о себе, изменения стереотипных представлений об окружающих людях и мотивах их поведения, актуализации жизненных и профессиональных

планов, развития эмоциональной культуры, отработки индивидуальных тактик эффективного и гибкого общения, развития креативности.



Особенности проявления компонентов профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшей школы, занимающегося инновационной деятельностью

При определении содержания программы учитывались имеющиеся теоретические и методические разработки многих авторов (М. Р. Битянова, Г. А. Гуртовенко, А. А. Деркач и др.). Программа психологического сопровождения «Основы самосовершенствования» реализуется путем проведения восьми самостоятельных тренинговых занятий: по командообразованию, профессиональному саморазвитию, социально-личностной рефлексии, конфликтной компетентности, креативности, уверенному поведению, «профилактике профессионального выгорания», коммуникативной компетентности и самопрезентации.

Программа ориентирована на групповую работу с преподавателями, характеризующимися разной степенью включенности в инновационную деятельность. На занятиях создаются условия для саморазвития, самосовершенствования и оптимизации инновационной деятельности за счет формирования психологических компонентов педагогической деятельности [7]. Например, на тренинговых занятиях по командообразованию формировалось представление о характеристиках эффективной команды; отрабатывалось командное взаимодействие, определялись сильные и слабые стороны рабочей команды; разрабатывались конкретные шаги для повышения эффективности командного взаимодействия в рабочей ситуации. У участников образовывался ресурс положительных эмоций для командной работы, определялись собственные стратегии поведения, сотрудничества и доверия и т. п., что позволяло образовать единое видение целей профессиональной деятельности и развивать навыки кооперации. На занятиях по профессиональному саморазвитию с использованием разных психотехнических упражнений у преподавателей формировалась соответствующая потребность, происходило их знакомство с методами саморазвития: развития способности к адекватному и наиболее полному восприятию и познанию себя и партнеров по общению в профессии; преодолению психологических барьеров, мешающих са-

мовыражению личности в профессии и жизни; содействие становлению устойчивой и позитивной профессиональной «Я-концепции» и прогнозированию возможностей дальнейшего совершенствования.

Четвертый, контрольно-оценочный, блок предполагает оценку результативности внедрения модели психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы. Результативность определялась при помощи следующих критериев: 1) сформированность гностического, организаторского, коммуникативного компонентов профессиональной педагогической деятельности преподавателя; 2) продуктивность научно-исследовательской и инновационной деятельности. Показателями результативности психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя служили:

- развитость творческих способностей, мотивация достижения и избегания неудач, готовность к риску, тип поведенческой активности, уровень субъективного контроля, эмоционального выгорания, фрустрированности, особенности межличностного общения, психологический климат в коллективе;

- включенность преподавателей в научно-исследовательскую и инновационную деятельность.

Ниже приводятся характеристики компонентов педагогической деятельности преподавателей после выполнения ими обучающей программы «Основы самосовершенствования».

Сформированность гностического компонента инновационной деятельности преподавателя обусловлена возрастанием способности к созданию нового, нестандартного продукта как на вербальном, так и на невербальном уровне.

Сформированность организаторского компонента инновационной деятельности преподавателя обусловлена повышением деловой активности, напористости, целеустремленности и увлеченности работой, желанием добиться успеха в трудовой деятельности, умением сочетать деловую активность с отдыхом, а также

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

продуманным риском в профессиональной деятельности, что является неотъемлемой частью инновационной деятельности.

Сформированность коммуникативного компонента инновационной деятельности преподавателя обусловлена снижением уровня фрустрированности и «помех» в установлении эмоциональных контактов. Положительные изменения данного компонента произошли за счет повышения способности успешно преодолевать моменты неадекватности своих эмоциональных состояний, придавать им коммуникабельную форму; возрастания способности преподавателей находить соответствующий тон общения в разных ситуациях, формирования благоприятного психологического климата, повышения уровня самоконтроля эмоциональной сферы и доминирования положительного фона настроения в профессиональной деятельности, адекватности, степени открытости, эмоциональности преподавателей в повседневном общении, возрастания уровня доверия к коллегам.

Таким образом, можно утверждать, что реализация модели психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей высшей школы способствует повышению результативности их деятельности. Это подтверждается, во-первых, изменением основных характеристик развития компонентов профессиональной педагогической деятельности, во-вторых, заметной положительной динамикой участия преподавателей в разработке инновационных идей и проектов в конкурсах на финансирование региональных инновационных проектов, увеличением количества публикаций результатов разработки инновационных идей, повышением активности преподавателей в публичном освещении результатов и участии в конкурсах инновационных проектов разного уровня.

1. Атаканов, Р. Задачи психологического сопровождения образовательного процесса / Р. Атаканов // Модернизация образования в условиях глобализации : Круглый стол «Инновационное образование на современном этапе», 14—15 сентября 2005 г. / под ред. Е. И. Видт. — Тюмень, 2005. — С. 68—71.

2. Атаканов, Р. Психологическое сопровождение образовательного процесса в структуре службы практической психологии образования / Р. Атаканов // Педагогическая психология : психология обучения : учеб. пособие для студентов. — Тюмень, 2009. — С. 154—167.

3. Битянова, М. Р. Проблема саморазвития личности в психологии / М. Р. Битянова. — Москва : Флинта, 1998. — 46 с.

4. Долганова, В. В. Психологическое сопровождение формирования коллектива учащихся профильного класса : дис. ... канд. психол. наук / В. В. Долганова. — Ставрополь, 2007. — 176 с.

5. Душкин, А. С. Модель психологического сопровождения профилактической деятельности сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел / А. С. Душкин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2010. — № 9. — С. 38—43.

6. Казакова, Е. И. Результативность инновационной деятельности в системе образования / Е. И. Казакова // Проблемы результативности педагогической деятельности. — Санкт-Петербург, 1997. — С. 49—54.

7. Ложкова, Г. М. Содержание психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя высшей школы / Г. М. Ложкова // Компетентности и компетенции персонала отраслевых организаций : структура и содержание, технологии развития : сб. науч. ст. II междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 25 марта 2011 г. — Екатеринбург, 2011. — С. 232—235.

8. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Слюсарев. — Санкт-Петербург, 1992. — 24 с.

9. Тришина, О. Ю. Психологово-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Тришина. — Кемерово, 2006. — 24 с.

10. Филонова, А. С. Модель психологического сопровождения младших школьников из экологически загрязненных районов в условиях оздоровительного санатория : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. С. Филонова. — Москва, 2005. — 22 с.

Поступила 02.05.12.

УДК 378:005.12

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ

Т. Т. Сидельникова (Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Раскрываются особенности такого инновационного метода обучения творчеству, как акмеологический тренинг, направленный на мобилизацию внутренних ресурсов личности, прежде всего креативности. Описываются результаты тренинга: осознание и преодоление барьеров креативности, снятие страха неопределенности, преодоление тормозящих профессиональных стереотипов.

Ключевые слова: креативность; акмеологический тренинг; метод погружения; творческое мышление.

Окружающий нас мир исключительно динамичен. Практически постоянно, вне зависимости от сферы нашей деятельности — будь то образование, медицина, управление, работа, учеба или неформальные личные контакты — мы сталкиваемся с новыми ситуациями. Соответствие им требует от человека быстроты реакции, способности к импровизации, созданию инноваций, уверенности в принятии решений, предвосхищении грядущих перемен. В свою очередь, это предполагает мобилизацию творческого потенциала личности, развитие ее креативности.

Все перечисленное — составляющие профессионализма руководителя, но превратить творчество в неотъемлемое и постоянно совершенствуемое качество можно, только развивая его, владея соответствующим инструментарием. Знание этого инструментария и навыки владения им могут быть получены человеком в процессе обучения. Адекватным методом обучения творчеству является *акмеологический* (от греч. akme — вершина, точка расцвета, пик профессионального мастерства) *тренинг* как совокупность специализированных приемов общения и обучения, сориентированная на рост профессионализма человека и направленная на мобилизацию его внутренних ресурсов, в числе которых креативность занимает лидирующие позиции.

Тренинг представляет собой вид дополнительного образования. К другим его видам относятся курсы повышения квалификации для различных категорий пер-

сонала, система второго высшего образования, программы МВА, великое множество учебных курсов по различным предметам обучения и т. п. Специфика тренинга заключается в том, что он направлен на получение в первую очередь конкретных практических навыков и умений за короткое время (тренинги рассчитаны обычно на 1—3 полных учебных дня).

Занятия проходят в режиме погружения с применением специальных интенсивных методик обучения взрослых (модификации мозгового штурма, деловая игра, дискуссия и т. д.). В отличие от традиционных классических образовательных методик с помощью интерактивных методов участники тренинга наряду с тренером (ведущим) сами начинают играть активную роль в учебном процессе, переосмысливают и систематизируют собственный опыт.

Обязательным атрибутом тренинга служат ролевые игры, сценки, розыгрыши: для того чтобы опыт и полученные знания преобразовались в новые умения и навыки, нужен позитивный настрой.

Процедуры тренинга способствуют проявлению различных видов активности слушателей:

— *физической*: участники меняют рабочее место, пересаживаются, пишут, делают схемы, рисунки, репетируют выступление;

— *коммуникативной*: обсуждают вопросы, высказывают идеи, задают и отвечают на вопросы, дискутируют, устанавливают и поддерживают контак-



ты в групповой работе, настраиваются на партнера по общению, говорят и слушают;

— *познавательной (интеллектуальной)*: вносят дополнения или поправки в монолог преподавателя или выступавших коллег, делятся собственным опытом, выявляют проблему;

— *собственно креативной*: индивидуально и коллективно генерируют идеи, критикуют их, селекционируют, продумывают исчерпывающую аргументацию.

Использование принципа активности в тренинге опирается на общеизвестный факт, согласно которому человек усваивает 10 % из того, что слышит, 50 — из того, что видит, 70 — из того, что проговаривает, и 90 % из того, что делает сам.

Основная часть тренинга представляет собой разбор теоретического материала, который излагается предельно кратко и поддерживается подготовленными раздаточными материалами. Опорные сигналы, блок-схемы, дайджесты выступают концептуально необходимым методическим обеспечением тренинга. Эти материалы не просто экономят время, затрачиваемое обычно на лекции, — будучи структурированными, сжатыми до «сухого остатка», сопровождаемыми дополнительным визуальным рядом (рисунками, карикатурами, фотографиями, картинами), они обеспечивают полифоничность передачи и восприятия информации, выступают связующим звеном диады «знания (информация) — действия». Без них тренинг резко теряет свой коэффициент полезного действия.

В ходе тренинга участники имеют возможность отрабатывать новые способы поведения, экспериментировать с ними. В группе создаются творческая обстановка и доверительная атмосфера, что способствует раскрытию каждого участника, более эффективному усвоению знаний, выработке умений и навыков. Иногда для усиления результативности того или иного упражнения оно снимается на видеокамеру; позднее участники вместе просматривают полученный материал, обсуждают его, определяя потенциал и ограничения своей подготов-

ки. Причем обратная связь отслеживается на всем протяжении тренинга, по завершению каждого из заданий. Осуществляется это методами включенного наблюдения и обязательной ежедневной и пошаговой рефлексии, что позволяет зафиксировать как плюсы, так и минусы в полученных результатах, оперативно реагировать на ситуацию. (В частности, материал, который лег в основу данной статьи, был собран автором во время проведения занятий с различными категориями государственных служащих в Академии государственной службы при Президенте Республики Татарстан, подготовки управленческих кадров систем образовательных учреждений Приволжского федерального округа, обучения председателей республиканских комитетов Федерации независимых профсоюзов РТ.)

С традиционной точки зрения, чем больше знаний, тем выше качество образования. С точки зрения инновационного подхода важен не сам по себе объем знаний, а сбалансированность граней «знание — незнание», когда, с одной стороны, специалист обладает достаточными знаниями, чтобы осуществлять профессиональную деятельность, а с другой — его уровень незнания таков, что стимулирует интерес к постижению новой, постоянно изменяющейся профессионально значимой информации. Это происходит тогда, когда по разным причинам обучающийся усваивает только минимально достаточный объем материала, сохраняя равновесие между тем, что он уже знает, и тем, что может узнать.

Иными словами, приобретение знаний (в широком смысле слова) — это динамичный баланс «компетентность — некомпетентность», постоянное движение от неосознанной некомпетентности к неосознанной компетентности. Обучение в тренинге характеризуется интенсификацией этого перехода.

Объем информации, обрабатываемой человеком, зависит от состояния, в котором он находится. В сознательном состоянии человек организует и оценивает новую информацию сосредоточенно и направленно. В подсознательном —

идет процесс осмыслиения полученной информации и оценки того, насколько она согласуется с тем, что уже человек знает. При этом наблюдается «эффект ма-ятника»: человек может находиться в состоянии, диапазон которого — «боеготовность — оцепенение». В бессознательном — все «впитывается», информация встраивается в рамки имеющихся знаний, усматривается связь с опытом, ситуация воспринимается в целом.

В повседневной практике руководитель далеко не всегда представляет уровень своих знаний. Пока они не востребованы, не возникло противоречия между «надо сделать» и «не знаю, как», человек пребывает в состоянии неосознанной (бессознательной, неосознаваемой) некомпетентности: «вроде бы все нормально» (1-й этап).

Когда противоречие обнажается, человек переходит на 2-й этап — осознанной некомпетентности. Этот этап на начальной стадии может носить характер смутного томления, состояния неопределенности: «здесь что-то не так...».

Став участником тренинга, руководитель обнаруживает, какие пробелы у него есть, что и в каком минимальном объеме ему необходимо знать и уметь, чтобы продолжать начатое обучением на рабочем месте. Происходит переход к 3-му этапу — осознанной компетентности: «знаю, как делать!»

И наконец, 4-й этап — неосознанной (бессознательной) компетентности. Уме-

ния, возникшие на 3-м этапе, переходят в навыки, определенный автоматизм поведения, когда руководитель действует уже по привычке, не задумываясь, и действует грамотно.

Однако жизнь ставит новые вопросы, рождаются новые ситуации, с которыми человек еще не встречался, и он вновь оказывается на этапе неосознанной некомпетентности. Один цикл обучения завершается, начинается другой. Понятно, что чем выше потенциал креативности руководителя, тем быстрее меняются эти циклы, тем нестандартнее его решения и действия.

В достижении динамизма и креативности и состоят эффективность и результативность тренинга как для самих участников, так и для организаций, в которых они работают, в целом. В процессе обучения на тренинге участники усваивают, по оценкам специалистов, не менее 80 % материала программы, тогда как на лекции, семинаре — от 10 до 40 %.

Тренинг развития креативного мышления и поведения — это освобождение от стереотипов мышления, формирование навыков генерирования новых, нестандартных идей, изобретательности, наблюдательности, воображения, повышение степени доверия своей интуиции, освоение новых психотехник. Цель тренинга — развитие творческого мышления и практической креативности в принятии решений и их реализации — требует решения комплекса задач (рисунок).





Образовательные технологии, применяемые в тренинге, сами по себе выступают методическим инструментарием обеспечения креативности, что дает возможность слушателям овладевать не только информацией, но и процедурами организации креативного процесса. В их числе — модерация, мозговой штурм и его разновидности (метаплан, метод «635», «утопические игры», метод «за» — «против» и др.), дискуссия, визуализация (перевод текстового материала в иную знаковую систему), видеотренинг, ролевые игры, метод «шести шляп» Э. де Бено и др.

Как показала практика, эффективность тренинга по развитию креативности возрастает, если ему предшествует тренинг по технологиям эффективных коммуникаций «Слово предоставлено Вам» [1; 2]. Знания и умения, приобретенные на этом этапе, позволяют слушателям грамотно формулировать свои мысли, оперировать понятиями и категориями, импровизировать, «калибровать» состояние партнеров по общению, читая «язык тела» и мимику, эффективно вести диалог.

Тема и содержание занятий, формы их проведения подчиняются сформулированной «цели-результату», а выявление поля проблем аудитории, инструментами которого выступают включенное наблюдение, анкетирование, описание слушателями собственных конкретных ситуаций востребованности нестандартных решений, коллективная «мозговая атака», проведенная в первый день занятий, позволяет найти «болевые точки», иметь достаточно полное представление об имеющихся проблемах, чтобы сразу начинать работу с ними.

Результаты тренинга могут быть рассмотрены в дилемме «От чего отказались» — «Что приобрели».

Если вести речь о том, что мешало слушателям в развитии творческого потенциала, с чем прежде всего нужно было работать, то следует отметить осознание и преодоление барьеров проявления креативности. Проявилось подобное преодоление в снятии страха пе-

ред неопределенностью, неизвестностью или перед дилеммой, в осознании руководителями наличия профессиональных стереотипов и установок, тормозящих инновационную деятельность.

Если же говорить о приращении полученных в тренинге компетенций, то можно указать на осознание и развитие креативности, мобилизацию творческих возможностей, формирование навыков и умений, управление как собственным креативным процессом, так и инновациями в организации. Проявилось и проявляется это (поскольку процессы, «запускаемые» в тренинге, носят пролонгированный характер) в совершенствовании навыков управления личным и профессиональным опытом, в желании и готовности мыслить и действовать вне привычного мыслительного шаблона, видеть многообразие вариантов решения проблем и задач.

Участники тренингов отмечают появление у себя открытости к восприятию новых понятий, образов, идей, алгоритмов поведения, увеличение поведенческой гибкости и ролевого репертуара как в стандартных, так и в непривычных ситуациях. При этом особо подчеркивается повышение стрессоустойчивости, что обнаруживается в успешном принятии решений и сохранении эмоционального фона в ситуациях неопределенности (при отсутствии информации или наличии противоречивой информации), в условиях дефицита времени, в условиях критики. Суммой этих приобретений выступает улучшение взаимодействия за счет того, что участники тренинга начинают лучше понимать точки зрения других людей и соединять их, разрешая противоречия.

К сожалению, реальность вносит печальные корректизы в описанную выше картину: обученные специалисты возвращаются на рабочее место полные оригинальных идей, но высшее руководство, которое на тренинги не ходит, отвергает их идей с порога. У сотрудников происходят разрушение мотивации и обесмысливание действий. Однако это не может считаться неэффективностью тренинга. Известно, что выпадение лю-

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сидельникова, Т. Т. Акмеологические тренинги : путь к профессионализму / Т. Т. Сидельникова. — Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2004. — 108 с.
2. Сидельникова, Т. Т. Инновации в обучении социальным и гуманитарным дисциплинам : вопросы теории и практики на примере курса «Политология» : монография / Т. Т. Сидельникова. — Казань, 2009. — 320 с.

Поступила 20.03.12.

УДК 159.928.235:004.9

ДИНАМИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ЭНЕРГОИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ

***Ю. В. Ахметшина (Хабаровская государственная академия
экономики и права)***

Доказывается, что человек как энергетическая структура является носителем энергоинформационной сущности и развивает свою социальную компетенцию через обмен информацией с другими людьми. Рассматривается практико-ориентированная модель развития социальной компетенции у студентов, включающая три этапа: информационно-аналитический, эмоционально-оценочный, проектно-деятельный.

Ключевые слова: социальная компетенция; энергоинформационная система; практико-ориентированная модель; динамический процесс.

Мир пронизан энергией, имеет энергоинформационную сущность. Сознание человека — суть энергоинформационной структуры. Многие цели легко достижимы с помощью правильной циркуляции энергии, которой наполнена истинная сущность человека. Человек живет и развивается в социуме, он изменяет социальное окружение с помощью энергоинформационных потоков: создает в нем гармонию энергетическими методами, внедряет свою идею, использует свою энергию, нейтрализует отрицательного лидера, самоисключается из происходящих неблагоприятных событий. Как энергетическая структура человек является носителем энергоинформационной сущности, он взаимодействует в социуме; развивает свою социальную компетенцию через обмен информацией с людьми в социальном окружении.

Социальная компетенция обеспечивает понимание и выстраивание жизни на

глубоких межличностных отношениях; человек стремится понять и принять другого человека; признает ценность другого человека, анализирует ситуацию, делает выводы и принимает решения. Психолого-педагогическая модель развития социальной компетенции студентов рассматривается нами как динамический процесс, ориентированный на создание педагогических условий, которые способствуют преобразованию интеллектуальной, мотивационной и поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю.

Данная модель является практико-ориентированной, так как ее целью служит построение эффективной практики развития социально-личностной компетенции студентов в педагогическом процессе. Она включает три этапа: информационно-аналитический, эмоционально-оценочный, проектно-деятельный, для



каждого из которых характерны определенные задачи, условия и результаты. Любой этап студент может проходить в сжатые сроки, определяя зоны своего ближайшего развития и возвращаясь к закреплению уже достигнутого.

Выделенные в модели этапы носят условный характер, так как в живом педагогическом процессе они находятся в единстве и недооценка одного из них деформирует весь процесс. Подчеркивая взаимопересечение и взаимообусловленность всех этапов психолого-педагогической модели, В. И. Слободчиков пишет: «По сути, в разворачивающемся процессе развития любой его результат — это всегда средство (инструмент) для осуществления следующего шага развития» [3, с. 146].

С опорой на современную научную литературу под понятием «компетенция» мы понимаем поддающиеся изучению, когнитивно закрепленные (основанные на знаниях) умения и навыки, которые способствуют успешному преодолению разнообразных ситуативных задач. В понятии «компетенция» соединены знания и умения, оно охватывает также интересы, мотивационную сферу, ценности и социальные готовности» [4, с. 6]. Социальная компетенция рассматривается нами как ключевая, которая развивается наряду со специальными компетенциями в учебном процессе: через рассмотрение предметного содержания и вместе с этим через освоение предметных компетенций культивируются ключевые компетенции.

Многие немецкие ученые занимались исследованиями компетенций (Я. Хартиг, Е. Климе, У. Клингер и др.). Идеи о развитии компетенции нашли отражение в различных документах: DeSeCo 2005 (Definition and Selection of Key Competencies), PISA (Programm for International Student Assessment), INES (Indikators of Educational Systems), Kerncurriculum 2010. Вопросы социальной компетенции разрабатывали М. Бромм, Х. Кастан, Х. Рот и др.

На сегодняшний день известно несколько теоретических моделей, разработанных с целью концептуализации со-

циальной компетенции. Модель социальной компетенции Л. Роуз-Крэснор представлена в форме пирамиды, в которой фундамент (основание) состоит из когнитивных и эмоциональных навыков личности, а также ценностей и целей. В модели А. Хальберштадта, С. Дэнхам и Д. Дюнсморе внимание уделяется сферам получения, направления и переживания чувств. Ф. Петерман включает в модель социальной компетенции адаптивное поведение, социальные навыки, одобрение ровесников. В трехуровневую модель, разработанную Т. Мальти и С. Перрон, интегрированы интрапсихические процессы, социальное поведение и психологическое приспособление. М. Шмидтермэс разделяет социальную компетенцию на 4 больших модуля (я; я + ты; я + мы; я + организация). У. П. Каннинг включает в нее 5 факторов: социальное восприятие, поведенческий контроль, способность проведения, социальную ориентацию и способность к коммуникации.

Нами в социальной компетенции выделяются 4 области: личностная компетенция, ориентация действия, социальная ориентация, общественная ориентация.

Задачей нашего исследования был сравнительный анализ мнений российских и немецких студентов о сущности социальной компетенции. Вначале был проведен опрос с целью выявить мнение респондентов о центральных аспектах социальной компетенции. Затем им предлагалась модель социальной компетенции, состоящая из различных аспектов, в которой нужно было отразить по шкале значимость каждого отдельного аспекта. В опросе приняли участие 1 000 российских студентов-младшекурсников экономической специальности (780 девушек и 220 юношей) и 1 000 немецких студентов педагогической специальности: 700 младшекурсников (340 девушек и 360 юношей) и 300 старшекурсников (160 девушек и 140 юношей). Исследование проходило на базе Хабаровской академии экономики и права и Университета имени Филиппса в г. Марбург (Германия).

Реализация практико-ориентированной модели на первом этапе (информа-

ционно-аналитическом) сориентирована на осмысление человеком сущности и роли феномена «социально-личностная компетенция».

В нашем понимании социально-личностная компетенция — это ключевая образовательная компетенция, сложное интегративное личностное образование, проявляющееся в понимании и выстраивании жизни на глубоко гуманных межличностных отношениях, основанных на стремлении субъекта понимать и принимать другого человека в его человеческой универсальности. Социально-личностная компетенция студентов связывается нами с пониманием и решением проблем профессионально-ориентированных взаимоотношений на основе социальных норм, задач личностного саморазвития и гуманистических ценностей [1].

Педагогическая сущность данного феномена заключается в том, что содержательное наполнение и осмысление базовых универсалий осуществляются в процессе самообразования студентов, позитивного эмоционально-ценостного отношения к диалогичному восприятию личности, мотивационной направленности и позволяет им занимать осознанную позицию с целью реализации жизненных и профессиональных задач. В педагогических исследованиях отмечается глубинная связь социально-личностной компетенции с ценностными ориентациями личности носителя компетенции. Так, О. Л. Жук пишет: «Социально-личностные компетенции обеспечивают культурно-ценостные ориентации личности, принятие общечеловеческих, идеологических, нравственных ценностей и норм общества и государства и готовность следовать им» [2, с. 101].

На информационно-аналитическом этапе развития социальной компетенции человек приобщается к определенной группе, обществу, цивилизации, образованию, культуре, труду. Процесс приобщения должен приобрести для него личностную значимость. Задача преподавателя на данном этапе — помочь студенту осознать и вербализовать чувственные переживания, которые в конечном счете должны стимулировать процесс развития

компетенции студентов в своем личностном становлении.

Мы выявили разные представления российских и немецких студентов о социальной компетенции. У российских студентов на первом месте стоит способность к сотрудничеству (32 %), на втором — справедливость (25 %). Последние позиции занимают индивидуальные потребности (12 %), толерантность (9), понимание (8), уверенность в себе (7), целевая ориентация (4) и эмпатия (3 %). У немецких студентов, напротив, толерантность играет самую важную роль (37 %), за ней следуют эмпатия (24) и способность к сотрудничеству (19 %). Только немногие студенты упомянули коммуникацию (7 %), знание (6), ответственность (3), справедливость (2 %).

Около 74 % российских младшекурсников имеют средний балл показателя принятия других. Ответы большинства студентов позволяют сделать вывод, что они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать, общительны, быстро устанавливают контакты с окружающими, стараются не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Однако они не всегда аккуратны в точной работе, им постоянно нужно социальное одобрение. 68 % российских студентов получили низкий показатель принятия других: они с трудом устанавливают контакты с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании, многие поступки других людей им непонятны, они отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, иногда чувствуют свое одиночество. Именно поэтому на первом этапе важно выявить и устраниТЬ «разрывные зоны» в собственных стереотипах. Чтобы помочь преодолеть барьер, таким участникам необходимо дать время для адаптации и возможность приглядеться к окружающим. Удачные попытки публичного артикулирования своей проблемы, обращение к их опыту ускоряют процесс самораскрытия. Важно организовывать групповую деятельность, включать студентов в ситуации, где каждый принимает участие в разрешении проблемы.



На эмоционально-оценочном этапе практической модели принципиально важными являются закрепление уже достигнутого и поиск новых резервов развития социально-личностной компетенции. Наибольший эффект в преодолении коммуникационных и личностных барьеров достигается усилиями самого студента. Это происходит в условиях деловой игры, в процессе неформальной беседы, учебного диспута, через организацию публичной защиты рефератов, круглых столов. Главными действующими лицами становятся коллеги, имеющие значительный опыт, высокий профессиональный и общественный статус. В процессе такого диалогового общения они получают возможность сообщить о способах и нюансах профессиональной самореализации. Возникающее у студентов понимание несовпадения их ценностей побуждает к преодолению коммуникационных барьеров. На данном этапе студенты принимают ценность следующих универсалий: 1) личностная идентичность (осознание своего «Я»); 2) социальная идентификация в частной и общественной жизни (семья, соседи, государство); 3) отношения партнерства (дружба, любовь); 4) ценностная ориентация студента в окружающем его социуме; 5) работа (полноценная и обеспеченная жизнь в обществе); 6) воспитание (ориентация ценностей в обществе); 7) основа существования (питание, одежда); 8) свобода и культура (организация досуга).

Российские студенты обоих полов персональную компетенцию оценивают только на 64 %, тогда как немецкие — на 94 %. Из этого мы можем сделать общий вывод, что немецкие студенты более личностроены, чем российские. 100 % немецких студентов получили такие аспекты личностной компетенции, как саморазвитие, самовосприятие, способность к рефлексии, совестливость. Студенты сильно мотивированы в начале учебы, проявляют активный интерес к саморазвитию.

Показатель личностной компетенции у немецких мужчин в процессе обучения повышается с 42 до 71 %. Это объясня-

ется тем, что мужчины созревают физиологически позже, их амбиции медленно возрастают вместе с растущей уверенностью в себе благодаря успешному преодолению трудностей и задач различного рода.

Немецкие студенты-юноши отдают предпочтение позитивной самоконцепции (100 %), что говорит о стремлении к самоуважению и самопризнанию. Для них крайне важно быть в единстве, содружестве, поэтому они выделяют такие аспекты, как способность к кооперации (93 %) и взаимопомощь (100 %). В процессе взросления у немецких студентов увеличиваются стремление к преодолению конфликтов с 87 до 100 % и проявление социальной ответственности с 79 до 92 %, что позволяет нам акцентировать внимание на наполнении социальной направленностью, а именно способностью нести ответственность за результат, преодолевая конфликты. У российских студентов соответствующие показатели составляют 57 и 50 %.

Выделение проектно-деятельного этапа является логическим завершением практико-ориентированной модели.

Социальная ориентация получает наивысшую оценку: 99 % у немецких студентов, 73 % у российских. Из этого можно сделать вывод, что немецкие студенты более социально ориентированы, чем российские. Ориентация действия сохраняет среднее положение: 78 % у российских студентов, 65 % у немецких. При этом значение ориентации действия возрастает у немецких студентов с 43 до 78 % в течение учебы в связи с приобретением опыта в процессе самообразования и жизни в студенческой общности. Такие аспекты ориентации действия, как способность к кооперации, солидарность, внимательное отношение, взаимопомощь и дружелюбие во всех областях оцениваются от 88 до 100 %. Ценностная направленность занимает самую низкую ступень в области общественной ориентации.

Картина социальной компетенции у студентов двух стран различна. Если у немецких студентов доминируют способность к ведению дискуссии (27 %) и так-

тичность (уважительное отношение) (24 %), то у российских — солидарность (35 %) и ответственность (27 %). Из представленных ответов мы можем сделать вывод, что единство важно как для российских, так и для немецких студентов, однако понимается оно по-разному. Единство у немецких студентов выражается в способности дискутировать, не теряя внимания к участнику дискуссии, при этом допускаются существование различных мнений и выражение собственной позиции в беседе. Для российских студентов единство существует в солидарности, которая не предусматривает расхождения во мнениях (один за всех, и все за одного); доминирует коллективная ответственность — каждый отвечает за результаты в групповой работе.

В процессе нашего исследования было установлено, что после проведения проектных заданий, тренингов, круглого стола, дискуссии, модульного задания показатели развития социальной компетенции увеличиваются. Студенты проявляют теплое эмоциональное отношение, внимательны в общении, стараются понять больше, чем сказано словами, предпочтуют деликатно не высказывать

свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята, пытаются прогнозировать развитие отношений между людьми, так как считают, что их поступки могут оказаться неожиданными. Немецкие студенты концентрируются на конкретном человеке, а российские — ожидают солидарности от участников группы, отдавая предпочтение таким ценностям, как справедливость и коллективная ответственность. Эти различия опираются на исторические и социальные предпосылки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметшина, Ю. В. Реализация проектной деятельности как инструментальный ресурс развития социально-личностной компетенции студентов (на примере занятий по иностранному языку в экономическом вузе) / Ю. В. Ахметшина // Интеграция образования. — 2010. — № 3 (60). — С. 42—46.
2. Жук, О. Л. Беларусь : компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 99—105.
3. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва, 1995. — 396 с.
4. Lersch, R. Wer nichts weiß, ist nicht kompetent... / R. Lersch // Bildung bewegt. — 2010. — Nr. 9. — AfL Hessen. — S. 4—7.

Поступила 09.02.12.

УДК 159.928.235

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

*E. B. Сохан (Университет Российской академии образования,
Нижегородский филиал)*

Автором дается определение социальной креативности. Рассматриваются основные психологические условия развития социальной креативности будущего психолога: характеристики творческой среды; роль и место контроля в процессе творчества; роль педагога в развитии социальной креативности. Предлагается дидактическая модель психолого-педагогического пространства, направленная на развитие в вузе социальной креативности студентов.

Ключевые слова: социальная креативность; творческий потенциал; коммуникативный потенциал; характеристики творческой среды; дидактическая модель психолого-педагогического пространства.

Значимость развития *социальной креативности* будущих психологов обусловлена усложнением ситуаций социального взаимодействия, повышением

их нестандартности, усилением требований к продуктивности общения. При этом очевидна недостаточная теоретическая разработка вопросов, касающихся поня-

© Сохан Е. В., 2012



тия, структуры и функций социальной креативности; налицо недостаточная методическая разработанность данной проблемы.

Под *социальной креативностью* в нашем исследовании будем понимать способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия. Основой для целенаправленного развития данной способности является система свойств, составляющих мотивационно-ценностный компонент, компонент социальной перцепции и коммуникативный компонент.

Современные исследования по проблеме креативности личности убедительно показывают, что для ее развития необходимо создание определенных условий, и прежде всего особой, творческой, среды (И. А. Зимняя, Д. В. Черниловский и др.), так как, согласно данным современных генетических исследований, креативность (в отличие от интеллекта) в большей степени зависит от средовых факторов [2].

В работах отечественных и зарубежных авторов представлены некоторые основные характеристики творческой среды. Так, *неопределенность* выступает мощным стимулом поиска собственных моделей решения творческой задачи, а не принятия готовых образцов. *Многовариативность* обеспечивает возможность их нахождения. Исследователи отмечают и такую характеристику среды, как *нерегламентируемость* поведения субъекта творчества. *Предметная обогащенность* среды требует учета большого количества малопредсказуемых переменных, что делает процесс нахождения правильного решения более трудным. Такая характеристика среды, как *свобода выбора*, предоставляет каждому участнику коллективного или индивидуального творчества свободу деятельности во всех ее проявлениях. Особая роль в развитии творческой среды принадлежит *внутренней мотивации* творческой личности. Как отмечает Е. Виннер, «после определенного этапа способность как таковая играет

менее значимую роль, чем личностный и мотивационный фактор» [5, р. 122].

Важным психологическим условием, влияющим на развитие социальной креативности студентов, является модель творческого поведения преподавателя. Этот фактор тоже может быть включен в число условий, составляющих творческую среду. Например, Дж. Чэмберс, проанализировав взаимоотношения студента и преподавателя, вывел ряд личностных характеристик последнего, которые способствуют или, напротив, затрудняют развитие креативности у студентов. Важное значение в ее развитии, по мнению автора, имеют такие характеристики личности преподавателя, как самодостаточность, лидерский потенциал, интроверсия. Особую роль он отвел индивидуальной поддержке инициатив студента преподавателем. Е. Л. Вестби и В. Л. Доусон в работе «Креативность: счастье или слезы в обучении?» обнаружили обратную зависимость: чем выше был творческий потенциал ученика, тем ниже была его оценка преподавателями [4].

Одним из наиболее противоречивых вопросов креативной педагогики признается вопрос о роли и месте контроля в процессе творчества. С одной стороны, введение жесткого контроля над творческим процессом неизбежно ставит под сомнение сам факт его «творческости», с другой — неконтролируемое развитие креативного процесса неизбежно приведет к анархии и дестабилизации. Дж. Баркер отмечает, что оптимальную творческую среду отличают отсутствие именно *жесткого, непосредственного* контроля (в противовес контролю «направляющему») и каких-либо норм поведения, регламентирующих ее. Наставник творчества лишь определяет те границы творчества, в которых предстоит творить креативной личности, выбор же средств и методов достижения поставленной цели находится полностью за последней [3].

Нельзя не обратить внимание на исключительную значимость сотрудничества педагога и ученика в контексте совместной творческой деятельности. Обобщив многочисленные исследования

профессионально важных качеств педагога, выделим личностные черты, стимулирующие развитие творческого потенциала студентов: 1) открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость; 2) эмпатия, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; 3) аутентичность поведения, т. е. способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания; 4) энтузиазм и оптимизм, вера в способности учеников к изменению и развитию; 5) уравновешенность, терпимость к фruстрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции; 6) уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка; 7) богатое воображение, интуиция; 8) высокий уровень интеллекта [1].

Проделанный нами анализ позволяет сформулировать основные психологические условия развития социальной креативности студентов — будущих психологов:

- направленность психологической подготовки на целостную личность студента — будущего психолога в совокупности мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и ценностно-смысовых характеристик; важным условием при этом является учет главнейших возрастно-психологических особенностей;

- создание в учебной формирующей работе со студентами — будущими психологами предметно обогащенной, не жестко регламентированной, многовариативной коммуникативно-творческой среды, которая предоставляла бы обучаемому максимальные возможности свободы выбора;

- превращение учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную, характеризующуюся особой профессионально направленной мотивацией и наличием системы учебно-профессиональных действий (аналитических, диагностических, диагностических).

Кроме того, важнейшим фактором создания творческой среды следует признать личность педагога, система профессионально важных качеств которого (стиль общения и преподавания, професионализм общения, эмпатийные способ-

ности, конгруэнтность, необходимый уровень социальной креативности и др.) является катализатором творческого развития студентов.

Целью нашего исследования стали разработка, обоснование и экспериментальная проверка психолого-дидактической модели педагогического пространства вуза по развитию социальной креативности будущих психологов. Объектом исследования явилась психолого-дидактическая модель педагогического пространства вуза по развитию социальной креативности будущих психологов, предметом — психологическая структура, условия и механизмы развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Нами был подобран и использован приведенный ниже комплекс диагностических методик, позволяющий выявить уровень развития и специфику проявления основных структурных компонентов социальной креативности у будущих психологов.

1. Включенное наблюдение.

2. Изучение способности к самоактуализации. Мы использовали самоактуализационный тест (САТ) с целью изучения способности к самоактуализации как первого из выделенных нами компонентов в структуре социальной креативности.

3. Диагностика социальной мотивации. С целью изучения особенностей социальной мотивации как компонента в общей структуре социальной креативности испытуемых мы использовали тест Ю. М. Орлова «Потребность в общении».

4. Диагностика коммуникативной сензитивности. Для диагностики тех структурных компонентов социальной креативности, которые обозначены нами как коммуникативная сензитивность, использованы отдельные субтесты теста социального интеллекта Гилфорда — Салливена.

5. Диагностика поведенческой сензитивности. Для изучения характеристик поведенческой сензитивности у студентов изучаемой выборки мы использовали субтест «Истории с дополнением». Целью применяемой методики яв-



ляется изучение способности субъекта распознавать структуру межличностных отношений в динамике.

6. *Диагностика социального воображения.* Для изучения способностей к прогнозированию развития социальной ситуации взаимодействия и диагностики того компонента социальной креативности, который обозначен нами как социальное воображение, мы использовали субтест «Истории с завершением» теста социального интеллекта Гилфорда — Салливена.

Полученные в ходе диагностического исследования на констатирующем этапе эксперимента результаты позволили сделать вывод о преобладании у будущих психологов выборки средних и низких уровней развития социальной креативности (от 85 % студентов — по показателям поведенческой сензитивности, до 90 % — по показателям способности к самоактуализации). При этом средний уровневый показатель ни по одному из компонентов социальной креативности не

достигает среднего балла, равного 2. На основе этих данных мы предположили, что в существующей системе профессиональной подготовки будущих психологов недостаточно условий для развития у них социальной креативности как системообразующей характеристики профессионализма, и необходима специальная психолого-дидактическая модель образовательного пространства вуза для активизации потенциальных возможностей будущих психологов за счет создания особых психолого-педагогических условий, позитивно влияющих на развитие социальной креативности.

Нами разработана и внедрена в образовательный процесс вуза дидактическая модель психолого-педагогического пространства, направленная на развитие социальной креативности студентов. Данная модель успешно функционирует в Нижегородском филиале Университета Российской академии образования на протяжении нескольких лет. В табл. 1 показаны ее основные компоненты.

Таблица 1

**Составляющие психолого-педагогического пространства
по развитию социальной креативности будущих психологов**

Этап	Цель	Учебная работа	Внеклассовая работа
1-й	Развитие психологической готовности к профессии психолога	Система структурированных учебных предметов в соответствии с целями развития профессиональной личности	Изучение современных детских организаций. Волонтерская работа
2-й	Развитие профессиональной гибкости	Интегрированный курс «Психологические теории развития личности»	Психологические тренинги «Школа вожатского мастерства». Факультативные занятия. Психологический кружок
3-й	Развитие творческой профессиональной личности психолога	Содержание практик в соответствии с заданиями развития профессиональной личности будущего психолога. Профильная тематика научных исследований	ФПК: «Бизнес-тренер», «Менеджер по персоналу», «Психологическое консультирование», «Эрготерапия»

Для изучения динамики исследуемого показателя под влиянием психолого-дидактической модели проведена контрольная диагностика уровня развития социальной креативности и ее компонентов на той же выборке студентов экспериментальной группы (ЭГ), а также повторная диагностика студентов контрольной группы (КГ).

Содержание и методика повторного диагностического исследования были идентичными диагностике, проведенной на констатирующем этапе эксперимента. Анализ результатов осуществлялся по выделенным ранее компонентам и уровням развития социальной креативности у студентов изучаемой выборки.



В табл. 2 представлены результаты диагностики всех компонентов социальной креативности студентов и общего уровня развития в виде средних уровней

вых показателей (СУП) для ЭГ до и после формирующего эксперимента в сравнении с соответствующими показателями КГ.

Таблица 2

Результаты диагностики компонентов социальной креативности студентов ЭГ до и после формирующего эксперимента в сравнении с данными КГ ($N_s=100$, $N_k=100$, СУП, р)

Диагностируемые способности	СУП	
	до	после
Способность к самоактуализации	1,78	2,28**
Социальная мотивация	1,82	2,42**
Вербальная сензитивность	1,85	2,36**
Невербальная сензитивность	1,90	2,43**
Поведенческая сензитивность	1,71	2,25**
Социальное воображение	1,82	2,40**
В целом по экспериментальной группе	1,81	2,36**
В целом по контрольной группе	1,85	2,01

Значимость различий ** $p \leq 0,01$

Анализ фактических данных, приведенных в табл. 2, свидетельствует о том, что по всем изучаемым компонентам социальной креативности у студентов ЭГ произошли существенные позитивные изменения по уровню развития самоактуализации, социальной мотивации, коммуникативной и поведенческой сензитивности, социального воображения и прогноза.

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования психологических условий и механизма развития социальной креативности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки позволяют говорить о том, что получили подтверждение, развитие, конкретизацию в теоретическом анализе и обосновании экспериментальными данными следующие положения, лежащие в основе исходных гипотез исследования:

— о том, что профессиональная деятельность психолога относится к социonomическим специальностям и предполагает интенсивное межличностное взаимодействие, поэтому социальная креативность будущего психолога является системообразующей категорией;

— о том, что важнейшими компонентами психологической структуры социальной креативности будущего психолога являются мотивационно-ценностный компонент, компонент социальной перцепции и коммуникативный компонент;

— о том, что психологическим механизмом развития социальной креативности будущего психолога выступает система условий учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающих постепенное формирование мотивационно-ценностного компонента, социальной перцепции, коммуникативного компонента до уровня высоких характеристик;

— о том, что важнейшим психологическим условием развития социальной креативности будущего психолога является превращение учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную, характеризующуюся особой профессионально направленной мотивацией и наличием системы учебно-профессиональных действий (аналитических, диагностических).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Г. С. Абрамова. — Москва : Академический Проект, 2000 ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 624 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — Санкт-Петербург : Питер, 1999. — 368 с.
3. Barker, J. Bright lights / J. Barker // Sales & Marketing Management. — 1995. — Vol. 147. — P. 524—527.
4. Westby, E. L. Creativity : Asset or burden in the classroom? / E. L. Westby, V. L. Dawson // Creativity Research Journal. — 1995. — Vol. 8. — P. 1—10.
5. Winner, E. Gifted children : Myths and relatives / E. Winner. — New York : Basic Books, 1996. — 252 p.

Поступила 11.05.12.



УДК 378.014.5

КРАУДСОРСИНГ КАК МЕХАНИЗМ АКТИВИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕСТВА

С. В. Полутин (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева),

А. В. Седлецкий (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Пензенский филиал))

Раскрывается сущность краудсорсинга как социального процесса, направленного на выявление идей и их реализацию инноваторами-энтузиастами. Приводятся результаты исследований, показывающих результативность коллективного разума. Рассматриваются проблемы и перспективы применения краудсорсинга в России.

Ключевые слова: краудсорсинг; использование ресурсов; коллективный разум; эмиссия; фильтрация; концепция Web 2.0; краудсорсер; инновационное развитие; научный потенциал; инновации; инновационный процесс; внедрение инноваций.

На протяжении долгого времени профессиональный научный мир, а вместе с ним и высшие учебные заведения всячески замалчивали «любительские корни» искусств и наук, развивавшихся во многом благодаря достижениям людей, не относящихся к профессионалам.

Ф. Бэкон в конце XVI — начале XVII в. выдвинул тезис о том, что научное исследование должно начинаться с наблюдений, а не с теоретических рассуждений. При этом сама научная деятельность была для Ф. Бэкона второй профессией. В глазах современников он был более известен как юрист, писатель, политический деятель и придворный чиновник, нежели как ученый.

Помимо всего прочего Ф. Бэкон был аристократом, а в Англии, как и во всей Европе, аристократия негативно относились к тем, кого мы сегодня называем профессионалами; работа ради денег считалась уделом представителей низшего класса. Стремление же к знаниям из любви к ним вызывало всеобщее восхищение и признание. Естественно, единственными людьми, которые могли позволить себе неоплачиваемую умственную работу, были люди высших слоев общества. Коллективная научно-исследовательская работа существовала в виде неких джентльменских клубов. Академических журналов в то время не было.

В 1646 г. группа философов, медиков, астрономов и математиков под воздействием сочинения Ф. Бэкона «Новый органон» создала свое «учебное заведение» под названием «Незримая коллегия». Заседания проводились дистанционно, посредством почтовой переписки. Члены «Незримой коллегии» не видели никакой необходимости привлекать к своей затее учебные заведения, которые тогда были заняты подготовкой юристов и священников. Основная цель «Незримой коллегии» состояла в том, чтобы «получать знания через экспериментальные исследования». В числе ее «студентов» были ведущие интеллектуальные светила эпохи, включая Р. Гука, К. Рена и Р. Бойля. Их называли дилетантами, правда, в те времена это слово имело скорее положительную окраску. Просвещенное дилетантство особенно ярко проявляло себя в искусстве. Например, Жан-Жак Руссо, прославившийся своими философскими трактатами, которые в определенном смысле стали провозвестниками Великой французской революции, был известен и своими комическими операми, и литературными произведениями.

К 1660 г. «Незримая коллегия» была переименована в Королевское общество. На протяжении последующего столетия члены Королевского общества, каждый из которых вполне подходил под определение непрофессионала или любителя,

© Полутин С. В., Седлецкий А. В., 2012

сделали величайшие открытия в различных областях знаний. Однако образ любителя-ученого просуществовал в обществе относительно недолго. Уже на первом этапе промышленной революции в конце XVIII — начале XIX в. стала возрастиать потребность в специализированных навыках. Центральным тезисом работы А. Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов» стал принцип разделения труда. «Разделение труда в любом ремесле, каких бы размеров оно ни было, вызывает соответствующее увеличение производительности труда», — писал он. Расширение процесса индустриализации, как и предсказывал А. Смит, привело к тому, что работа каждого человека стала сводиться к «одной простой операции».

К XIX в. университеты начали постепенно вытеснять аристократию как первоисточник финансирования исследовательских работ, в Америке и Европе стал формироваться класс профессиональных ученых. Этот процесс привел к распространению более строгой методологии научной работы и, как следствие, к негативному отношению к традициям дилетантизма. То же происходило и в области искусства. В 1830 г. математик Ч. Бэббидж в своих «Размышлениях об упадке науки в Англии и некоторых причинах этого упадка» высказал мысль, что Королевское общество скатывается в пропасть мещанства и что в Англии наукой занимаются лишь те, кто в состоянии самостоятельно финансировать свои занятия. В противоположность такому подходу Ч. Бэббидж привел деятельность Наполеона Бонапарта, который способствовал развитию системы образования, основанной на профессионализме, при котором высшие учебные заведения были обязаны своим существованием не нескольким меценатам-покровителям, а государственным субсидиям.

Рассуждения Ч. Бэббиджа имели большой эффект. В 1831 г. в противовес «джентльменскому» Королевскому обществу была образована Британская ассоциация содействия развитию науки, управление которой на совершенно безвозмездной основе взяли на себя люди,

заявлявшие о том, что их единственное требование к аккредитации учебного заведения — заинтересованность в преподаваемом предмете.

С течением времени теория А. Смита о необходимости разделения труда находила все больше подтверждений. В XIX в., с развитием промышленности, люди стали активно мигрировать в города, где от них все чаще требовалось выполнение определенной специализированной работы. Потрясающее эффективное апогея разделение труда достигло в виде конвейера Г. Форда в Детройте. В начале XX в. оно пришло и в научные академии. Это привело к образованию современных исследовательских центров. Появились четкие различия между академическими учебными курсами. Профессура должна была осваивать и преподавать все большее число специальных дисциплин. Однако даже после того, как гуманитарные и естественные науки разделила пропасть, высшее образование продолжало делать упор на идеалы Ренессанса «доиндустриальной» эпохи.

Образование — движущая сила современной постиндустриальной экономики, начиная с финансовых услуг и заканчивая маркетингом. Однако специализация, все чаще требуемая в большинстве фирм, вступает в разрез с принципами «ренессансного гуманитарного образования». Хотя в последнее время и наблюдается тенденция к получению более прикладного образования, будь то инженерные специальности или информационные технологии, по данным профессора из Университета Джорджии Ш. Слотера, более 50 % будущих выпускников выбирают для своих курсовых работ темы по факультативным предметам. Студенты, сфокусированные на изучении предпринимательской деятельности, обнаруживают в себе склонность к изучению истории искусств, а приверженцы гуманитарных дисциплин проявляют интерес к метеорологии. «Университеты не поощряют чрезмерную специализацию. Это проявляется в организации „игровых площадок“, на которых студентам представляется возможность проводить разнообразные эксперименты, — говорит



Ш. Слотер, отмечая, что факультативный предмет, как правило, скоро превращается в объект внеурочного интереса молодежи, перерастающего в страстное увлечение, особенно если оно поддерживается другими энтузиастами-единомышленниками на интернет-форумах [цит. по: 6, с. 42].

Такая работа обеспечивает приток в наше общество интересных, увлекающих людей, стремящихся к тому, чтобы жизнь была наполнена смыслом. Их желание заниматься интересным и полезным делом послужило толчком к возникновению такого явления, как краудсорсинг.

Термин «краудсорсинг» введен писателем Д. Хау и редактором журнала Wired М. Робинсоном в 2006 г. Он предполагает, что необходимую работу делают неоплачиваемые или малооплачиваемые профессионалы-любители, которые тратят свое свободное время на создание контента, решение задач или даже на проведение НИОКР [4, с. 49].

Приведем определение из Википедии, которая сама по себе является самым известным краудсорсинговым проектом современности: «краудсорсинг (англ. crowdsourcing, crowd — толпа, sourcing — использование ресурсов) — передача определенных производственных функций неопределенному кругу лиц. Решение общественно значимых задач силами множества добровольцев...».

В социальном кotle с его законом больших цифр запускается процесс, который трудно воспроизвести в лабораторных условиях. Подобная интерпретация инноваций отличается от популярной точки зрения, в соответствии с которой новшества считаются вычисленными и спроектированными в единственном числе. На самом деле рождение инноваций — двухтактный процесс, включающий эмиссию и фильтрацию. Первая фаза — производство попыток, вторая — их коллективный отбор. Творчество также двухтактно по природе: идеи приходят человеку в голову, и он сам их мысленно просеивает, пока его не посетит озарение. Затеять «разговор», вынести его на суд общества — половина дела,

за которую отвечает изобретатель, творец. Не менее важен второй акт — выхватить один конкретный «разговор» из множества. На этом этапе в игру вступают социальные импринты.

Представляется интересным выявить количественные характеристики импринтинга, в частности определить то количество людей, которое необходимо, чтобы привести маховик инноваций в движение. Социология моды (moda теснейшим образом связана с импринтингом) позволяет прикинуть численность групп, выступающих потенциальными распространителями инноваций. Новаторы в моде составляют около 2—3 %, за ними идут ранние последователи — 10—15 %, затем раннее большинство — до 35, и, наконец, позднее большинство — 35 %. Последние две группы, набирающие в сумме 70 %, — это те, кто подхватит тенденцию в течение года-половины. Оставшиеся 13 % — консерваторы, пребывающие вне игры. Не исключено, что 2—3 % (или около того) — это и есть та универсальная цифра, которая определяет размер целевой группы, восприимчивой к обсуждению инноваций не только в моде, но и в других областях. Дальше новшество способно к самопротивльному расширению.

Если предположить, что обозначенных 2—3 % достаточно для запуска разнообразных процессов, то возникает вопрос, почему именно это число адептов способно сработать как катализатор последующего устойчивого роста? Можно предположить, что если новшество увлекло каждого второго-третьего из сотни, то о нем, так или иначе, узнает ближний круг этих людей. Поскольку в норме он у каждого насчитывает несколько десятков человек, то через прямые межличностные контакты известие о новации дойдет до всей сотни и все, кто хочет, к ней присоединятся. Таким образом, для создания критической массы необходимо столько людей, чтобы с помощью изустной молвы они могли оповестить большую часть общества. Если сказанное верно, то определяющую роль в судьбе обсуждений новаций играет непосредственная коммуникация между

людьми. Вертикальный поток информации тоже оказывает влияние. Если задействованы мощные каналы оповещения (например, телевидение), то для запуска горизонтального каскада может потребоваться менее 2 % людей, если нет — более 3 % [1, с. 180].

Возможности коллективного разума, по крайней мере, когда речь заходит о догадках, были продемонстрированы в ходе серии экспериментов, которую провели американские социологи в период между 1920-м и серединой 1950-х гг., во времена расцвета исследований групповой динамики. Все началось с Х. Найт, социолога из Колумбийского университета, которая в 1920-х гг. организовала и провела серию исследований. В ходе одного из них студентам предлагалось угадать температуру воздуха в помещении. Затем выводилось среднее арифметическое всех предположений: оно было равно 22,44 °C, тогда как в действительности температура составляла 22,2 °C. Разумеется, это открытие не было из ряда вон выходящим, поскольку температура в аудитории постоянна и трудно представить себе, чтобы предположения студентов слишком сильно расходились между собой. Однако в последующие годы появились куда более убедительные подтверждения мудрости толпы.

В дальнейшем к участию в исследованиях, включающих решение головоломок и шарад, выполнение тестов на интеллект и т. д., привлекались студенты и военнослужащие по всей Америке. В ходе одного из испытаний социолог К. Гордон попросила 200 студентов оценить массу разных предметов и обнаружила, что коллективная оценка была верна в 94 % случаев, что значительно опережало точность всех индивидуальных ответов, за исключением пяти. В другом эксперименте студентов попросили взглянуть на 10 горсток картечек (разного размера), приkleенных к белому картону, и определить их размеры. На этот раз группа была точна в 94,5 % случаев. Классическая демонстрация возможностей коллективного разума — это эксперимент с мармеладным драже в банке, в котором предположение группы о чис-

ленности конфет превзошло по точности подавляющее большинство индивидуальных догадок.

Проанализировав результаты экспериментов американских социологов, можно сделать два важных замечания. Во-первых, участники не обсуждали возможные ответы друг с другом и не работали над проблемой сообща. Они делали индивидуальные предположения, на основании которых и выводился усредненный итог. Во-вторых, общая догадка группы не всегда была успешнее результата каждого участника. Во многих случаях несколько человекправлялись с задачей лучше группы в целом. Это особенно характерно для ситуаций, когда у людей есть стимул стремиться к лучшим индивидуальным результатам. Кроме того, в экспериментах не было представлено доказательств того, что самые точные ответы давали одни и те же люди. Самыми проницательными все время оказывались разные участники. Тем не менее в серии из 10 экспериментов наиболее точными оказывались общие результаты группы. Значит, простейший способ получить максимально достоверный ответ — это всегда обращаться к группе [7, с. 23].

Краудсорсинг в рекламе, маркетинге и социологических исследованиях стал привычным явлением. Обсуждение конституции или пенсионной реформы, высказывание идей по поводу реформирования системы образования, предложения относительно названия улицы или города — все это примеры краудсорсинга. Маркетологи компаний, предлагающих пользователям призы за лучший рассказ об использовании ее продуктов или за идею рекламы нового товара, по сути используют идеи толпы для построения рекламной стратегии.

С помощью краудсорсинга можно не только получить обратную связь с пользователями, но и на основе их мнения и представления о новом продукте скорректировать свою рекламную стратегию и даже снизить расходы компаний, например, на маркетинг и рекламу. Схема проста: фирма выкладывает в Сети задание, в реализации которого могут



принять участие все желающие. Таким заданием может быть название для нового продукта, слоган для рекламной кампании или идея по улучшению качества обслуживания и т. д.

Краудсорсинг — это прогрессивный метод организации труда и решения инновационных задач, однако использовать его стоит с осторожностью, помня обо всех его преимуществах и недостатках [2]. Ограничения, накладываемые на область применения коллективного разума, очень значительны: во-первых, нельзя говорить ни о какой конфиденциальности данных, передаваемых для работы неограниченному числу исполнителей; во-вторых, «толпе» нельзя поручать задания, от качества выполнения которых зависят жизнь и здоровье людей; в-третьих, бессмысленно ставить сложные задачи, требующие высокой квалификации: затраты на контроль результатов будут слишком велики. Также нельзя забывать о том, что при выполнении задачи «толпой» всегда найдутся те, кто захочет испортить работу. Несмотря на все эти ограничения, краудсорсинг предоставляет незаменимые возможности для тех, кто сумеет правильно мотивировать «толпу» и грамотно поставить перед ней цель. Мотивация играет главную роль в успехе таких проектов.

Представляет интерес выявление мотивов каждого отдельно взятого человека, включающегося в совместную работу, а также возможностей коллективного разума. Для решения этих задач имеет смысл разделить проекты использования коллективного разума на категории.

Первая категория — проекты для государственного сектора. В данном случае мотивом для людей является естественное желание помочь своей стране и другим людям. Использование возможностей коллективного разума представляет для государства большой интерес. В качестве примера приведем сайт <http://zakonoproekt2010.ru>, на котором любой желающий мог подключиться к обсуждению проекта Федерального закона РФ «О полиции».

Еще один сценарий использования краудсорсинга — распределенные вычисления. Существуют сложнейшие научные задачи, которые требуют огромной вычислительной мощности, превышающей возможности имеющихся ученых суперкомпьютеров. На помощь может прийти коллективный разум. Схема хорошо отработана на практике: пользователи устанавливают на свои компьютеры программу, которая делает их частью большой вычислительной сети, предоставляя ресурсы для различных расчетов в интересах науки.

Одним из самых известных проектов распределенных вычислений является *Folding@home* (<http://folding.stanford.edu>). Среди его задач — моделирование свертывания молекул белка, что необходимо для изучения таких болезней, как рак, склероз, болезнь Альцгеймера, болезнь Паркинсона. Количество процессоров, входящих в сеть *Folding@home*, постоянно увеличивается и уже превысило 350 тыс.

В качестве дополнительного мотива для участников подобных проектов иногда используют престиж в виде начисления баллов за обработку определенного объема данных и публикации списков лидеров [5, с. 89].

Вторая категория краудсорсинга — превращение ресурса коллективного разума в прибыль коммерческих компаний. Команда из тысяч, а то и миллионов исполнителей способна создать значимый продукт за минимальное время. Каждый участник, конечно, должен быть заинтересован в выполнении работы, получая за нее ту или иную награду. Причем наградой могут быть не только деньги, но и осознание собственной значимости, важности помощи другим людям, тот же престиж. Часто крупная компания обращается к аудитории с просьбой бесплатно поделиться интересной идеей, которая затем будет воплощена в жизнь. Обычно речь идет о создании слогана, дизайна логотипа или нового продукта — от футболки до автомобиля. Наградой для участников конкурса служит возможность самореализации и саморекламы.

Воплотить свои идеи в жизнь и получить доверие в среде профессионалов хотят многие. Краудсорсинг дает равные шансы всем, и хотя далеко не у всех получается реализовать свой шанс, этот способ работает. Coca-Cola с его помощью разработала новый дизайн банок, LG — телефона, а Nike — кроссовок. Во всех случаях удалось почти бесплатно получить желаемый результат, одновременно проводя почти бесплатную рекламную кампанию.

Заметим, однако, что конкурс дизайн-проектов или слоганов — не лучший пример эффективности использования коллективного разума. По сути, ничего масштабного участники не создают, и труд подавляющего большинства не приносит результата. В то же время ресурс «толпы» можно использовать так, чтобы из действий каждого ее участника складывалось единое целое.

Одно из самых поразительных социальных явлений нашего времени — это концепция Web 2.0, т. е. полное или частичное создание контента интернет-сайтов самими пользователями. Чем больше пользователей у сайта Web 2.0, тем лучше он становится. В Интернете появляется все больше полноценных средств массовой информации, от начала и до конца наполняемых читателями. Некоторые из них достигают серьезного профессионального уровня. Кроме уже упоминавшейся Википедии к подобным проектам относятся, например, форум российских ИТ-специалистов <http://habrahabr.ru> [5, с. 89].

Таким образом, коллективный разум мобилизуется для решения не только технических, но и творческих задач. В этих случаях ставка делается на мозговой штурм, от которого ожидается гораздо большее разнообразие в подходах, чем обычно по силам штатным сотрудникам. Так, компания Procter&Gamble вывешивает на сайте стоящие перед ней задачи, приглашая стоящую армию добровольцев поломать голову над ними и обещая в случае успеха денежное вознаграждение. Известными формами краудсорсинга являются программистские проекты с открытыми исходными кода-

ми, такие как Linux, MySQL или браузер Firefox. В Википедии тоже используется этот принцип. В ряде случаев люди участвуют в краудсорсинг-проектах помимо своей воли и желания. Например, посещая те или иные сайты, каждый из нас помогает работе поисковых алгоритмов.

Представляет интерес изучение российского опыта краудсорсинга. Экспертами выдвигаются разные тезисы о непопулярности или неэффективности краудсорсинга у нас в стране. Однако этот вопрос явно спорный. На сегодняшний день среди краудсорсеров — и Сбербанк, и МТС; в социальных сетях устраивают конкурсы многие фирмы — от региональных банков до туристических агентств. Поскольку все эти проекты новые, то и существенных результатов пока нет, а значит, говорить об эффекте от использования «идей толпы» пока рано. К тому же не так уж много людей — как любителей, так и профессионалов — знают о подобных мероприятиях, и еще меньше тех, кто готов в них участвовать.

Условия жизни в России таковы, что потенциальный инноватор должен большую часть времени тратить на зарабатывание необходимых денег. Времени и сил на отвлеченную деятельность у многих не хватает. Не каждый сможет применять умения и навыки просто так, если можно их продать.

Значимым фактором является и недоверие к бизнесу, оставшееся со времен построения коммунизма. Если у человека есть идея и он может ее развить, то у него нет желания делиться с другими будущими выгодами. А если сил не хватает на проталкивание идеи и поиск ресурсов для реализации задуманного, тогда это сделают другие. Понятно, что такие мысли мешают россиянам генерировать идеи [3].

Можно надеяться, что преодолеть недоверие получится со сменой поколений. Кроме того, участие в конкурсах для молодого специалиста — шанс разорвать порочный круг; когда без опыта не берут на хорошую работу, без хорошей работы не получишь опыт. Время покажет, поможет ли краудсорсинг поднять уровень жизни в стране.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгин, А. Манифест новой экономики. Вторая невидимая рука рынка / А. Долгин. — Москва : ACT, 2010. — 256 с.
2. Краудсорсинг [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://businessoptimizing.ru/crowdsourcing/21-whatiscrowdsourcing.html>.
3. Краудсорсинг в России : быть или не быть? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-50221/>.

4. Рыцарева, Е. Локальная мудрость / Е. Рыцарева // Эксперт. — 2012. — № 17. — С. 49—51.
5. Тарасов, К. Краудсорсинг — власть толпы / К. Тарасов // CNews. — 2010. — № 50. — С. 86—89.
6. Хай, Дж. Краудсорсинг : Коллективный разум как инструмент развития бизнеса / Дж. Хай ; пер. с англ. — Москва : Альпина Паблишер, 2012. — 288 с.
7. Шуровьески, Дж. Мудрость толпы. Почему вместе мы умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство / Дж. Шуровьески ; пер. с англ. — Москва : ООО «ТД Вильямс», 2007. — 304 с.

Поступила 03.09.12.

УДК 159.928.235:004.738.5

РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ РЕПУТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСТВА

*A. B. Данилов (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Автор обращается к проблеме формирования системы ценностных ориентаций личности. В центре его внимания — механизмы влияния на ценностные ориентации студентов — пользователей Интернета творческих reputаций активных пользователей.

Ключевые слова: ценностные ориентации; комьюнити; творческие reputации; reputационные иерархии; интернет-коммуникации; социальные сети.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, ему «транслирует» именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в современной ситуации, когда под воздействием прогресса отмечается все нарастающая «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются нарушенными, исчезают социальные структуры норм, в постулируемых обществом идеалах появляются противоречия.

Система ценностных ориентаций как психологическая характеристика зрелой личности выражает содержательное отношение человека к социальной деятельности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры

личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения.

В современном обществе центробежные силы информационных процессов все сильнее видоизменяют форматы освоения социокультурных и ценностных ориентаций молодежи. Студенческая молодежь в большей степени, нежели другие социальные группы, стремится овладеть информационным полем, используя различные каналы информации для выбора поведенческих действий. Это приводит к изменению сознания, мышления индивида, способствует определению им смысла и цели жизнедеятельности, выбору средств моделирования жизненного пространства и проектирования социальной реальности на стратегию, тактику самореализации личности.

Рассмотрим существенные связи между ценностными ориентациями мо-

© Данилов А. В., 2012

лодежи и формирующими их творческими репутациями пользователей Интернета.

Репутация — это оценка (мнение) группой людей достоинств и недостатков кого-либо или чего-либо: человека, институции, фирмы, товара или любого предмета потребления [2]. Для людей репутация (социальная оценка) является весьма весомой частью их символического капитала, представляя собой его проекцию на ту или иную сферу деятельности, и значимой в рамках заинтересованного сообщества. Как инструмент потребительского взаимодействия репутация выполняет важнейшую функцию — она прогнозирует и гарантирует качество: любой информации при принятии решений доверяют настолько, насколько источник зарекомендовал себя в прошлом. Уровень доверия вырастает из отношения к былой активности — он прямо пропорционален степени оправдания ожиданий в прошлом. Таким образом поддержка репутации является ее лучшей гаранцией — ее обладатель десять раз подумает, прежде чем сказать или предпринять нечто, способное навредить репутации.

Предмет нашего исследования — репутации в формализованных коммуникативных системах, прежде всего в социальных сетях, где коммуникации документируются и где их можно структурировать по видам.

Репутационные иерархии — сравнительное представление комьюнити о ценности мнения того или иного индивидуума — сильно зависят от того, какие транзакции между участниками принимаются в расчет, насколько они отражают реальные отношения и что остается за рамками учета. Естественно, чем презентативней зафиксированные транзакции и чем точней они интерпретированы, тем релевантней репутация.

Поисковые интернет-системы на данный момент сильно продвинулись в вопросах составления репутационной иерархии множества разноплановых источников. Результаты поиска — список адресов сайтов и страниц по запросу пользователя. Последний основывается на репутации этих источников, а следо-

вательно, должен уметь ее определять. Например, алгоритм компании Google PageRank рассчитывает значимость той или иной интернет-страницы таким образом: если одна страница ссылается на другую, то первая «отдает» за вторую свой голос, и чем больше голосов собрано страницей, тем она важнее. При этом учитывается и вес (ценность мнения) того, кто отдает свой голос. Так же в поисковых системах решена проблема взаимных накруток. Следует отметить, что пока неизвестно, как именно работают поисковые роботы, — эта информация тщательно охраняется, чтобы минимизировать вероятность их обмана. Эффективность такой тактики весьма сомнительна, поскольку практически одновременно с появлением поисковых систем были разработаны и до сих пор совершаются различные схемы продвижения ресурсов. Тем не менее обозначенные принципы оправдали себя в работе и могут использоваться при расчете персональных репутаций в сообществах.

Для интересующих нас социальных сетей репутация имеет важное практическое значение, ведь она указывает на «качество» собеседника. Потребность в такой классификации чрезвычайно велика. Но все же в наиболее посещаемых мировых и российских интернет-сетях этот инструмент практически не развит. Исторически сложился лишь один элемент данной системы — количество «друзей», основанное на пересечении связей между ними. Иными словами, пользователь N дружит с X , Y и Z , следовательно, он может быть интересен и вам. Такое положение объяснимо разве что сознательным нежеланием разглашать, кто есть кто, боязнь отпугнуть часть пользователей, указав им на их место во внутренней иерархии.

Для рекомендательных систем репутации, по понятным причинам, особенно важны, причем для их определения имеется гораздо больше данных. Если в обычных социальных сетях фиксируются только «спасибо» и/или «+/-» за запись, то на рекомендательном сайте может учитываться целый ряд транзакций:



поблагодарил, последовал совету, со- слался, положительно или отрицательно оценил комментарий, текст или фотографию, запросил рекомендацию, переслал запись и т. д.

Ярким примером сообщества с в内- дренной комплексной системой расчета непрофессиональных репутаций может служить Имхонет. Принципы его функционирования заключаются в следу- ющем. Каждому из стандартизованных действий присвоен определенный разряд, соответствующий вкладу в репутацию. (Всего выделяется более 12 различных транзакций. Как и в поисковых системах, из уравнения исключаются взаимные накрутки.) Репутация, подсчитанная таким образом, маркирует и интерес к пользователю, и его благонадежность — так называемый *goodwill*. Последнее слу- жит еще одной степенью защиты соци- альной сети от фейков (фактивных под- ставных пользователей), задача кото- рых — манипулировать данными в инте- ресах различных групп [1].

В общепринятых навигационных си- стемах (рейтингах, чартах и т. д.) отсут- ствуют сведения об источнике информа- ции, из-за чего существенная ее часть теряется. По рейтингам непонятно, чье мнение они отражают; по чартам, по- строенным на данных о продажах, неяс- но даже, положительно или отрицатель- но люди в итоге оценили продукт. Логика в данном случае проста: чем выше количественная характеристика, тем лучше предмет, которому она соотве- тствует [2]. Это нужно тем, кто заинте- ресован в его продвижении, но совершен- но бесполезно и даже вредно тем, кто хочет выбрать лучшее для себя. В ре- комендательных системах все прозрач- но: видно, кто доноры репутации, из чего она складывается.

Уровень доверия к суждениям чело- века должен рассматриваться не только в целом, но и в отдельных сегментах (ли- тературе, кино, винах, фотографии) и/или в сообществах, для которых (и в рамках которых) она важна [3]. Это принципи- альный момент, поскольку пользователь с непрекаемым авторитетом в обла- сти кино может совершенно ничего не

смыслить в литературе и, чтобы к его мнению прислушивались, должен со- здать себе соответствующую репута- цию. Можно вычислить и суммарную репутацию сообщества в глазах более широкого социума (или какой-то опре- деленной его части).

Благодаря многофакторному расче- ту репутации у участников сети появля- ется возможность количественно выра- зить свое отношение к действиям/вы- сказываниям друг друга. Уже упоминав- шийся PageRank хотя и учитывает плот- ность транзакций, но упускает информа- цию о том, сколько репутации передает- ся в каждой из них. Порядок, в котором поисковые машины выдают источники информации в ответ на пользовательские запросы, не отражает репутацию в точ- ном смысле этого слова. Конечно, им можно доверять, но с течением времени ре-презентативность таких простых вы- борок будет только падать.

Только оперируя однозначно тракту- емыми сигналами людей, воспроизведя логику, в соответствии с которой репу- тации складываются в офлайне, возмож- но построить ориентированную на пользова-теля систему творческих репу- таций. Учитывая трудности машинной интерпретации целей запросов, можно усовершенствовать качество получае- мых поисковых результатов. Для этого поисковую и рекомендательную техноло- гии следует объединить, образовав не- кую надстройку над поисковой системой. Сначала надо осуществлять поиск при- вычными способами, а затем фильтро- вать найденные источники с помощью прогнозирующего алгоритма, поднимая в верхние строчки для конкретного поль- зователя то, что ранее удовлетворяло за- просам его референтной группы. Таким образом может быть создан поисковик следующего поколения, способный не только подбирать источники информа- ции, но и расфасовывать их в зависи- мости от приоритетов каждого человека [4].

Благодаря техническому прогрессу многие хорошо изученные процессы при- обрели новое измерение, новую форму, но, тем не менее, в целом не изменили своей сути. Так и формирование лично-

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болескина, Е. Л. Потребители игровой компьютерной культуры / Е. Л. Болескина // Социологические исследования. — 2000. — № 9. — С. 80—87.
2. Грязнова, В. В. Виртуальная реальность : анализ смысловых элементов понятия / Е. В. Грязнова // Философские науки. — 2005. — № 2. — С. 125—143.
3. Иванов, М. А. Возможности самореализации личности в пространстве компьютерной игровой деятельности [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук / М. А. Иванов. — Москва, 2003. — 166 с.
4. Кравченко, С. А. Играизация российского общества : (К обоснованию новой социологической парадигмы) / С. А. Кравченко // Общественные науки и современность. — 2002. — № 6. — С. 143—155.

Поступила 13.06.12.

УДК 37:314.6

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРА ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕНДЕРНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ДОМАШНЕГО ТРУДА В ГОРОДСКОЙ СЕМЬЕ

*Г. Г. Евстифеева (Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ (Владимирский филиал))*

Анализируется влияние фактора образования на гендерное распределение домашнего труда в семье. Опираясь на данные социологического исследования, автор выявляет показатели, определяющие характер гендерного разделения домашних обязанностей супружеских пар в городской семье.

Ключевые слова: фактор образования; гендер; гендерное разделение домашнего труда; эгалитарное распределение обязанностей; гендерная социализация; гендерные установки; гендерные ценности.

Происходящие в современном мире изменения в сфере гендерного равенства, несомненно, имеют определенную направленность, а именно усиление эгалитарных тенденций. Когда говорят о гендерном равенстве, то чаще всего речь идет о возможной дискриминации женщин в профессиональной сфере, о недостаточном их количестве в органах законодательной и исполнительной власти, а также среди высшего управленческого состава самых доходных компаний. В этой области прогрессивными правительствами развитых стран принимаются законы, препятствующие дискриминации. Однако не во всех сферах нашей

жизни на данную проблему можно воздействовать только через законодательство. Социологи уже давно обратили внимание на то, что ядром существующего гендерного неравенства является сфера домашнего хозяйства, где традиционно обязанности разделены неравным образом и основной груз ложится на плечи женщин независимо от их занятости в профессиональной сфере. Представляется актуальным оценить влияние фактора образования на формирование и поддержание гендерного равенства в распределении домашнего труда.

Первые наблюдения и осмысления гендерного характера распределения

© Евстифеева Г. Г., 2012



домашнего труда можно найти уже у классиков социологии. К. Маркс, Ф. Энгельс, Г. Спенсер, К. Леви-Стросс так или иначе касались в своих трудах этих проблем. Изучение гендера как стратификационной категории, подразумевающей анализ власти и доминирования, утвержденных в обществе через гендерные отношения, базируется на классических теориях социального неравенства и социальной стратификации М. Вебера и П. А. Сорокина. Стоит отметить и исследования феномена гендерной системы в работах современных западных ученых Г. Рубин, Р. Коннелла, И. Хирдман.

В России асимметрию гендерных отношений в семье изучали М. Ю. Арутюнян, В. В. Бодрова, Т. А. Гурко, О. А. Здравомыслова и др. Проблемам гендерного распределения домашнего труда посвящены исследования Е. С. Балабановой, Т. М. Дадаевой, Т. С. Лыткиной и др.

Российские ученые неоднократно отмечали влияние уровня образования членов семьи на гендерное равенство. В работах Т. М. Дадаевой, Т. С. Лыткиной была показана положительная корреляция между уровнем образования супругов и эгалитарными тенденциями распределения домашнего труда [1; 3]. Например, высокий уровень образования мужа обычно сопровождается развитием у него более эгалитарных взглядов на гендерные проблемы. Для женщин же высшее образование выступает не просто важнейшей предпосылкой успешной самореализации в профессиональной сфере или условием карьерного роста, фактически оно становится пропуском в другую, более насыщенную и яркую жизнь, другую социальную среду, где отношения между мужчиной и женщиной, мужем и женой, друзьями имеют качественно иной характер [2].

Цель данной статьи — проверить гипотезу о влиянии фактора образования на гендерное разделение труда в домашнем хозяйстве. Для этого мы предполагаем, во-первых, выявить взаимосвязь между уровнем образования членов семьи и характером распределения домашних

обязанностей (с использованием данных исследования, посвященного домашнему труду и затратам времени); во-вторых, оценить роль дополнительных факторов, которые в совокупности с образованием оказывают влияние на гендерную социализацию граждан, привитие им эгалитарного отношения ко всем членам общества независимо от пола, что, безусловно, сказывается на взаимоотношениях в семье.

Прежде всего проверим гипотезу о влиянии уровня образования на разделение домашнего труда на материалах социологического исследования, проведенного в городских семьях г. Владимира в 2011 г. Целью исследования было выявление тенденций трансформации гендерной структуры домашнего труда в городской семье. Объектом исследования служил домашний труд в современной городской семье, предметом — его гендерное разделение. Методология исследования предполагала проведение анкетного опроса по репрезентативной выборке (более 300 респондентов), а также интервьюирование с представителями основных категорий населения (82 интервью), т. е. в исследовании применялись как количественные, так и качественные методики.

Изучение соотношения уровня образования респондентов и характера распределения домашнего труда в их семьях показало, что уровень образования респондентов женского пола выше аналогичного у мужчин: 66 % женщин из всех респондентов женского пола имеют высшее или неполное высшее образование против 54 % мужчин. Однако средний уровень доходов женщин ниже, чем у мужчин: соотношение доходов в среднем составило 38 против 62 % соответственно. Это может означать, что высшее образование не обеспечивает для большинства женщин более престижной и высокооплачиваемой работы, что само по себе является крупнейшей проблемой, влияющей на гендерное неравенство, в том числе в сфере домашнего труда.

В соответствии с указанными выше исследованиями российских ученых

можно было бы предположить, что в семьях, где оба супруга имеют высшее/послевузовское образование, наблюдается более эгалитарное распределение обязанностей. Однако исследование не выявило заметных различий в характере распределения домашнего труда в семьях супружеских с высшим образованием и в семьях, в которых хотя бы один супруг не имеет высшего образования. Расхождения между такими семьями лежат в пределах статистической погрешности. У мужчин с высшим образованием есть тенденция к более эгалитарному распределению домашних обязанностей, однако эта тенденция практически сходит на нет у тех, кто много времени уделяет собственной карьере или имеет высокий профессиональный статус.

Полученные данные заставляют более внимательно посмотреть на сопутствующие образованию факторы, влияющие на эгалитарные тенденции распределения домашнего труда. Уровень образования — это не изолированный фактор, в одиночку определяющий уровень эгалитаризма в гендерных отношениях в семье. Наибольшую значимость он приобретает только в сочетании с двумя другими. Речь идет, во-первых, об объективном факторе, связанном с рабочим временем женщины и социальным статусом этой работы, а во-вторых, о гендерных установках и в целом гендерных ценностях супруга, т. е. гендерном восприятии мира, которое было заложено в результате социализации еще в родительской семье.

Как показало исследование, в семьях, в которых супруги имеют примерно одинаковое время оплачиваемого труда и получают примерно одинаковый доход, фактор высшего образования практически не влияет на гендерное распределение домашнего труда. Вообще нет никаких отклонений среди таких семей у респондентов старше 50 лет. Изменения в сторону более эгалитарного распределения обязанностей заметны только в семьях, где супруги отмечают более равномерное распределение обязанностей у своих родителей или друзей, коллег по работе, где эта тема обсуждается в се-

мье (почти 10 % семей, в которых супруги имеют высшее образование). Особенno это касается обязанностей по уходу за детьми. Время, которое тратят такие родители на своих детей, практически одинаково у обоих супругов. Отклонение касается приготовления пищи, стирки, уборки, где жены тратят времени больше мужей.

В семьях супружеских с высшим образованием, где жены зарабатывают больше мужей и проводят больше времени на работе, распределение обязанностей хотя и неоднозначное, но более эгалитарное. Женщины в таких семьях тратят на домашний труд меньше времени, чем в среднем по результатам исследования, однако нельзя с большой уверенностью сказать, какой фактор играет в этом решающую роль. Качественное исследование включало множество переменных, которые могут влиять на распределение обязанностей. Результаты показали, что имеют значение образование и воспитание, полученное респондентами в родительской семье, опыт обсуждения гендерных проблем в семье или с коллегами и друзьями. В семьях, где родители, друзья, коллеги и сами супруги придерживаются положительных взглядов на равное разделение домашнего труда, соотношение между домашней нагрузкой мужа и жены более уравновешенное и достигается без конфликтов. Таковых оказалось 20 % из семей, состоящих из супружеских с высшим образованием и с большей занятостью жены в оплачиваемой сфере. В остальных 80 % наблюдаются напряженность и конфликты по поводу распределения домашнего труда, неудовлетворенность женщин таким распределением, потребность в помощи со стороны третьих лиц.

В семьях супружеских с высшим образованием, где муж больше времени проводит на работе, чем жена, и вносит больший финансовый вклад в бюджет семьи, распределение домашнего труда носит в основном традиционный характер и практически совпадает со средним значением по результатам исследования. Отклонения в значениях гендерного распределения домашнего труда между эти-



ми семьями связаны с возрастом респондентов (более равномерное распределение домашних обязанностей в группе моложе 50 лет), с наличием детей или родственников, нуждающихся в уходе (нагрузка у жены больше), а также с традициями распределения домашнего труда в семьях родителей супружеских, друзей, коллег. Половина респондентов женского пола в таких семьях испытывает неудовлетворенность существующим распределением и указывает на наличие конфликтов по этому поводу.

Исследование выявило, что на распределение ролей в семье оказывает влияние не столько формальный уровень образования супружеских, сколько сочетание уровня образования и характера гендерных установок и ценностных ориентаций супружеских, полученных в результате социализации в родительской семье, а также под воздействием других агентов социализации: школы, вуза, СМИ, окружающих людей.

При сравнении семей, в которых супруги имеют высшее образование, и тех, в которых никто из супружеских его не имеет, количественные данные исследования не дают существенных отклонений в гендерном распределении домашнего труда, качественное же исследование позволяет увидеть некоторые различия. Во-первых, в семьях с супружескими без высшего образования респонденты проявляют большую лояльность к традиционному распределению домашних обязанностей. Эта тема редко обсуждается, хотя такое распределение не удовлетворяет практически всех женщин (около 90 %) и 15 % мужчин. Напротив, в семьях с супружескими высшее образование, тема распределения домашнего труда нередко обсуждается и внутри семьи, и с друзьями и коллегами. Результатом часто бывает движение в сторону более эгалитарного разделения труда, если женщина «выторговывает» себе уменьшение доли своей домашней нагрузки путем переговоров либо муж сам склоняется в сторону более равномерного распределения обязанностей. Во-вто-

рых, в семьях супружеских с высшим образованием, особенно если его имеют оба, респонденты сами высоко оценивают роль образования, их вклад в образование и воспитание детей практически равнозначен. Исключение составляют семьи, где мужья много времени уделяют своей профессиональной деятельности. В-третьих, самое равномерное распределение домашних обязанностей наблюдается в семьях супружеских с высшим образованием, у которых и родители имели высшее образование, в сочетании с эгалитарными гендерными взглядами.

По всей видимости, фактор гендерной социализации в определении назначения мужчин и женщин, начиная с самого рождения детей и до зрелого возраста, намного перевешивает фактор приобретенного статуса, связанного с высшим образованием. К сожалению, в большинстве своем процессы, ценности и объекты, через которые происходит социализация, навязывают членам общества традиционные стереотипы о предназначении мужчин и женщин.

Таким образом, проведенное исследование показало, что фактор высшего образования влияет на гендерный характер распределения домашнего труда в городских семьях не линейно, а опосредованно, в сочетании и в совокупности с другими факторами, к которым можно отнести следующие: а) рабочее время женщины и социальный статус этой работы; б) гендерные установки и ценности, полученные супружескими в родительских семьях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дадаева, Т. М. Кто выносит мусор, или Парadoxы гендерного разделения труда / Т. М. Дадаева // Социс. — 2005. — № 6. — С. 120—126.
2. Женщина новой России. Какая она? Как живет? К чему стремится? / под ред. М. К. Горшкова, Н. Е. Тихоновой. — Москва : ИКСИ РАН, РНИСиНП, РОССПЭН, 2002. — 168 с.
3. Лыткина, Т. С. Трансформация семьи и домашнего хозяйства. Опыт социоэтнологического описания жизни табасаранцев / Т. С. Лыткина // Социс. — 2008. — № 5. — С. 119—125.

Поступила 14.08.12.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

2012 г. был объявлен Годом российской истории. В этом году мы отмечаем 1150-летие образования Русского государства, 400-летие освобождения Москвы ополчениями Минина и Пожарского, 200-летие Бородинской битвы, 90-летие образования СССР... Достойное место в этом ряду занимает еще один юбилей — 1000-летие единения мордовского народа с народами Российской государства. Торжества в честь знаменательной даты под девизом «Все мы — Россия!» прошли в г. Саранске. Этот праздник, по праву названный Президентом Российской Федерации В. В. Путиным общероссийским, стал прежде всего смотром культур больших и малых народов нашей страны. Редакция журнала не может остаться в стороне от столь огромного для маленькой Мордовии события и посвящает рубрику «Культура и образование» вопросам культуры, истории, языков и литературы мордовского народа.

УДК 027(470.345)(=511.1)

ПУБЛИЧНЫЕ БИБЛИОТЕКИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФИННО-УГОРСКОГО МИРА: СОЦИАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

*A. A. Булычева (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Статья дает объективное представление об интеграции информационно-библиотечных учреждений Республики Мордовия. Раскрываются взаимосвязи и взаимодействие традиционных и инновационных подходов библиотек в информационном пространстве финно-угорского мира.

Ключевые слова: интеграция; регион; библиотека; финно-угорский мир; культура; информация; сотрудничество; инновации; пользователь.

В современный период нельзя переоценить роль библиотек в развитии гражданского общества. Они вносят весомый вклад в интеллектуальное и нравственное формирование человека, имеют возможность организовывать постоянное языковое общение, обеспечивающее наиболее действенное «погружение» в информационно-образовательную среду.

Библиотека — уникальный социальный институт, отличительными чертами которого являются востребованные сегодня в высокой степени адаптационный характер библиотечной деятельности, стабильность и общедоступность, создаваемые бесплатно использование информации-библиотечных ресурсов. Известно, что на развитие страны в целом и каждого региона в отдельности влияет множество факторов: природно-климатический, географический,

политический, экономический, наличие коммуникационных связей, привлечение новых технологий. Велика роль и социально-культурных факторов — уровня урбанизации, образованности населения, наличия научных и культурных центров и т. п.

Мордовия — многоязычная республика. Здесь проживают представители различных народов: мордва (мокша и эрзя), русские, татары, украинцы и др. Долгие годы совместного проживания различных этнических групп привели, с одной стороны, к сближению и ассимиляции культур, с другой — к стремлению сохранить свои корни, свою национальную и культурную самобытность. При этом значение русского языка как языка межнационального общения постоянно увеличивается. Мордва — один из немногих народов России, который



1 000 лет находится в единстве с Россией. В соответствии с указом Президента РФ от 13.01.09 в 2012 г. Республика Мордовия торжественно отметила 1000-летие единения с Русью [7]. В процессе многовекового сотрудничества у русских и мордвы сложилось много общего в культуре, образе жизни, быту, религии и др. Публичные библиотеки РМ осуществляют библиотечно-информационное обслуживание населения, проживающего на территории Мордовии, и в соответствии с этим комплектуют свои фонды, занимаются образовательной, просветительской деятельностью и др. Работают также с мордовской диаспорой, проживающей в других регионах РФ.

Национальная библиотека им. А. С. Пушкина Республики Мордовия (НБ РМ) — крупнейшая библиотека, целенаправленно занимающаяся вопросами комплектования, изучения, сохранения и распространения мордовской (мокша и эрзя) книги о республике по всем отраслям знаний. Будучи единственной библиотекой России, где с исчерпывающей полнотой собирается духовное наследие мордовского народа, она выступает как центр книжной национальной культуры мокши и эрзи, как хранительница памяти этноса, его самобытности, являющейся частью общечеловеческих ценностей. Для поиска зарубежных изданий о Мордовии и пополнения фондов финно-угорской литературы установлены связи с национальными библиотеками Венгрии, Финляндии, Эстонии, Великобритании, Германии, Японии, США. С 1999 г. совместно с национальными библиотеками республик Карелия, Коми, Марий Эл, Удмуртия НБ РМ участвует в создании Сводного электронного каталога документов на финно-угорских языках народов России в рамках сетевой библиотечной программы ИОО. В депозитарном фонде библиотеки имеются практически все издания произведений мордовских писателей, собраны все изданные на мордовских языках произведения классиков русской и мировой литературы, учебники для мордовских школ, произведения мордовских авторов на русском языке, а также литературо-

ведческие и лингвистические труды мордовских ученых.

НБ РМ осуществляет информационно-библиотечное обслуживание и через систему межбиблиотечного абонемента. С принятием Федерального закона РФ «О библиотечном деле» (1994 г.) библиотека получила право на международный книгообмен. Сегодня он осуществляется с Национальной библиотекой Венгрии им. Сечени, библиотеками Эстонии (Национальной библиотекой и библиотекой Тартуского университета), Финляндии (Национальной библиотекой, библиотекой института России и Восточной Европы, библиотекой финно-угорского Общества М. А. Кастрена), библиотекой конгресса США, с национальными библиотеками Республики Беларусь, Украины, Франции, Германии, Японии, Азербайджана. Библиотека ведет внутригосударственный книгообмен с национальными библиотеками республик Татарстан, Коми, Марий Эл, Башкортостан, Удмуртия, Чувашия, Карелия, Государственной библиотекой Югры (г. Ханты-Мансийск); научными библиотеками педагогических институтов Пензы, Арзамаса и др. [6].

Реабилитационная направленность пронизывает всю деятельность Мордовской республиканской библиотеки для слепых. Постановлением Правительства РМ от 24.12.07 библиотеке был присвоен статус особо ценного объекта культурного наследия народа, проживающего на территории РМ. В условиях глобализации особую остроту приобретают вопросы сохранения национальной самобытности и культуры, фольклора, изучение родной литературы, истории и др. Библиотека не просто дает читателям информацию, но и влияет на человеческое мировоззрение, на понимание и знание истории нации. Однако литература, поступающая в фонды библиотеки из Центральной студии звукозаписи ИПТК «Логос» Всероссийского общества слепых, не может полностью удовлетворять тематические запросы незрячих читателей. Чтобы полнее обеспечивать их информационные потребности, в середине 1990-х гг. при финансовой поддержке

Министерства культуры РМ библиотека пользовалась услугами дикторов Мордовского телерадиовещания, которые озвучивали книги на русском и мордовских языках. Об этом положительном опыте свидетельствуют результаты III Всероссийского конкурса на лучшееrepidуцированное издание 2001 г. В номинациях «Лучшее издание для детей на национальном языке» и «Лучшее издание сказок» за книги «Мокшанские сказки» и «Мордовские народные сказки», изданные на CD-ROM, библиотека получила дипломы II степени. Из-за недостаточного финансирования выпуск таких книг в последующем был прекращен, так как это — дорогостоящая отрасль издательской деятельности.

По мнению сотрудников библиотеки, сегодня существует необходимость в специальном издательском комплексе. Создавая и сохраняя уникальный фондrepidуцированных изданий краеведческого содержания, библиотека будет способствовать интеграции незрячих пользователей Республики Мордовия в социальную и культурную жизнь региона. Также появится возможность обслуживания инвалидов по зрению мордовской национальности, проживающих в других регионах России [3]. В сложившихся условиях приоритетной становится работа библиотеки по возрождению и сохранению культурно-исторических, национальных, образовательных традиций среди незрячих пользователей.

Одним из значимых направлений деятельности Мордовской республиканской юношеской библиотеки является приобщение молодежи к сохранению культурного наследия мордовского народа. Молодежь призвана стать хранителем богатого духовного и культурного достояния Республики Мордовия. С целью формирования в молодежной среде таких мировоззренческих категорий, как толерантность, гражданственность, укрепление государственных основ Российской Федерации и в преддверии празднования 1000-летия единения мордовского народа с народами Российской государства библиотека в 2010 г. разработала проект «Русь и Мордва — ты-

сячу лет вместе!». Основными целями проекта стали сохранение историко-культурного наследия и культурных традиций мордовского народа; воспитание у юношества чувства патриотизма и любви к малой Родине, высоких художественных вкусов и культурных навыков, моральных качеств и идеалов; формирование у молодых пользователей бережного отношения к языковым традициям, воспитание сознательного отношения к языку как к национально-культурной ценности; организация культурно-массовых мероприятий для юношества по продвижению чтения книг краеведческого содержания, популяризация произведений мордовских писателей; совершенствование поисково-исследовательской деятельности на локальном материале; оказание научно-методической, организационной помощи библиотекам республики по продвижению литературы краеведческого содержания среди юношества; координация деятельности библиотеки с организациями и учреждениями, занимающимися вопросами образования, культурного досуга молодежи, и др. [4].

Еще один объект внимания библиотеки — молодые таланты Республики Мордовия. Сотрудники стремятся к тому, чтобы пользователи воспринимали юношескую библиотеку как место притяжения всего лучшего и интересного, что есть в Республике Мордовия. Литературные встречи «Мон эрян сембода павазу мастиорлангса» («Я живу на самой счастливой земле») с членом Союза писателей России, заслуженным поэтом Республики Мордовия Р. К. Орловой; «Одонь вайгяльхть» («Молодые голоса») с молодыми авторами слова — М. Аникиной, М. Агеевой, И. Пятиной; «Эрьва морось Монь чачи седесэм...» («Каждая песнь рождается в моем сердце...») с О. Сусоревой, пишущими на мордовских языках, способствуют развитию стойкого интереса к изучению родного языка и литературы.

Таким образом, реализация проекта «Русь и Мордва — тысячу лет вместе!» — это реальный вклад юношеской библиотеки в дело воспитания подрастающего поколения в духе любви иуваже-



ния к родному краю, родному народу, его языку и традициям, к многонациональной России.

Главная задача Мордовской республиканской детской библиотеки — через книгу, чтение донести до юного читателя национальные особенности финно-угорских народов, создать условия для обеспечения доступности библиотечных фондов, формировать информационное пространство финно-угорских народов. Знакомство детей с финно-угорской литературой проходит под общим девизом «Россия — дом финно-угорских народов». Разработан цикл мероприятий, на которых дети знакомятся с творчеством Туве Янсона, Эно Рауда, Никула Эркай, с героями эпосов «Калевала», «Масторава», народных сказок, легенд, мифов финно-угорских народов, совершают видеопутешествия по сказкам народов Поволжья.

Ежегодная традиционная «Неделя детской книги и музыки», которая проходит в стенах библиотеки в канун весенних школьных каникул, — это всегда праздник для юных читателей. «Мы — финно-угры, наши корни едины» — под таким названием состоялась очередная традиционная «Неделя детской книги и музыки», главной целью которой было знакомство школьников с лучшей детской литературой финно-угорских народов.

Надо отметить, что во всех библиотеках Республики Мордовия накоплен богатый опыт организации общения между детьми, подростками, родителями, педагогами и библиотекарями. Библиотека и школа, интегрируя воспитательные возможности, заинтересованность родителей, используют специальные формы и методы, способные инициировать у школьников интерес к читательской деятельности, создавать атмосферу увлеченности чтением. Как методические центры по библиотечно-информационному обслуживанию читателей-детей и продвижению детской читательской культуры библиотеки Республики Мордовия ведут многогранную работу с образовательными учреждениями всех типов и различными категориями руководителей детского чтения по множеству

тематических направлений и форм деятельности.

Базовой составляющей методического обеспечения всех категорий руководителей детского чтения образовательных учреждений в республиканском масштабе являются методико-библиографические пособия, издаваемые Мордовской республиканской детской библиотекой по различным формам — рекомендации, сценарии, дайджесты, библиографические указатели, путеводители, справочники, сценарии и др. Информационная поддержка педагогических коллективов осуществляется различными способами. В структуре библиотеки имеется специализированный отдел руководителей детского чтения, где родители, воспитатели и педагоги могут получить квалифицированную помощь по проблемам воспитания и образования детей, наиболее востребованным и актуальным педагогическим методикам. Специалисты этой библиотеки оказывают информационную поддержку педагогическому сообществу республики и в массовом масштабе, принимая участие в ежегодных августовских конференциях учителей, республиканских курсах воспитателей детских образовательных учреждений, круглых столах для преподавателей-предметников, городском методическом объединении учителей общественных наук, начальных классов, городских семинарах педагогов-организаторов, днях открытых дверей библиотеки для студентов педагогического вуза и др. [5].

В современных условиях все более значимое место занимают информационные технологии. Сотрудники библиотеки делают попытки создания собственных информационных продуктов. Составление таких материалов — увлекательный творческий процесс. Новые технологии дают возможность библиотекарю ярче выразить свои способности, расширить поиск информации. Мордовской республиканской детской библиотекой выпущены видеофильмы «Боги мордвы» на русском и эрзянском языках, «Популяризация Государственных символов Российской Федерации и Республики Мор-

дения», «В их именах истории шаги» из серии «Люди земли мордовской». Дан- ный учебно-познавательный материал демонстрируется во время виртуальных экскурсий, на уроках краеведения и других библиотечных мероприятий.

Опыт, накопленный Мордовской республиканской детской библиотекой, по работе с национальной, краеведческой, учебной литературой среди детей и подростков, материалы по патриотическому воспитанию обобщены в методико-библиографических пособиях. Среди них — сценарии литературно-фольклорных праздников «Знакомьтесь: Финно-Угрия!», «Наш дом — Россия!», сборник детских творческих работ и материалов поисковой и исследовательской деятельности «Я — мордвин, я — россиянин!», методико-библиографические материалы в помощь работе с читателями «Финно-Угрия: мир детства и книги», «Тысячелетие — вечности миг». Все эти пособия были представлены на конкурс методико-библиографических материалов, состоявшийся в рамках 3-й межрегиональной инновационной лаборатории республиканских областных детских и юношеских библиотек РФ (г. Пенза, 2010 г.), и были удостоены первого места [1].

Современная информационная ситуация, под воздействием которой складываются информационные потребности личности, нередко навязывает детям и подросткам ложные ценности. В связи с этим особая ответственность возлагается на детскую библиотеку. Она должна не только представлять пространство диалога для ребенка, осваивающего культурные ценности общества, но и обладать механизмом влияния на культурную ситуацию в обществе. Мы согласны с точкой зрения Н. М. Макаровой [2, с. 67], полагающей, что деятельность библиотек, в первую очередь детских, гораздо глубже и шире, чем только обслуживание информационных потребностей. Главная их миссия заключается в том, чтобы выработать у детей привычку к чтению, развить познавательную активность личности, создавая при этом предпосылки для воспитания культурного и образованного члена общества.

Таким образом, сегодня существует настоятельная потребность в интеграции усилий библиотек, направленных на обслуживание всесторонне развитого читателя. Необходима совместная разработка специальных методик по использованию мирового опыта и опыта, накопленного в нашей многонациональной стране, регионе.

Исходным в такой работе выступает положение о том, что абсолютными являются общечеловеческие ценности. Это положение диктует методологические принципы, согласно которым:

а) общечеловеческие ценности обладают приоритетом перед всеми остальными;

б) культурные ценности любого народа вне зависимости от его численности и древности равноценны;

в) отношение к читателю в системе «библиотека — пользователь» строятся как к субъекту социального действия.

Кроме того, в настоящее время наблюдается прямая диалектическая зависимость культуры межнационального общения от степени правовой, политической, экологической культуры личности, ее общечеловеческой культуры, степени освоения гуманистических норм и правил общения и духовности. В этой связи ведущими психологического-педагогическими принципами в работе с читателями становятся следующие:

— формирование положительной установки на национальные культуры через глубокое усвоение ценностей родной культуры;

— интегрирование знаний о родной культуре в систему знаний и представлений о культуре других наций и народностей;

— внедрение общечеловеческих этических норм через систему переживаний;

— изучение и удовлетворение потребностей в чтении на родном языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмакаева, Т. Т. Финно-угорский мир детской книги и библиотеки / Т. Т. Алмакаева // Библиотеки в информационном пространстве финно-



угорского мира : социокультурные традиции и инновации : материалы межрегион. науч.-практ. конф. (Саранск, 26 апр. 2011 г.). — Саранск, 2011. — С. 28—31.

2. Дети и библиотеки в меняющемся мире. — Москва, 2004.

3. Кокарев, А. П. Социально-реабилитационная деятельность Мордовской республиканской специальной библиотеки для слепых / А. П. Кокарев // Инновационные механизмы и стратегические приоритеты библиотечно-информационной деятельности в современном социокультурном пространстве. — Саранск, 2006. — С. 69.

4. Михонкина, Л. Н. Приобщение молодежи к сохранению культурного наследия мордовского народа в пространстве юношеской библиотеки /

Л. Н. Михонкина // Библиотеки в информационном пространстве финно-угорского мира. — С. 43—47.

5. Муниципальные библиотеки Республики Мордовия в 2010 году (цифры, факты, комментарии) / Нац. б-ка им. А. С. Пушкина Респ. Мордовия. — Саранск, 2009. — 91 с.

6. Национальная библиотека им. А. С. Пушкина РМ [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.mkrm.ru/uchrezhdeniya/biblioteki/nacionalnaya-biblioteka-imeni-a-s-pushkina-republiki-mordoviya/>.

7. Указ Президента РФ «О праздновании 1000-летия единения мордовского народа с народами Российской государства» от 13.01.2009 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.mordva1000.ru/docs.html>.

Поступила 15.03.12.

УДК 378.016:811.512.2'373

ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА МОКШАНСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (на материале произведений мордовских писателей)

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

В статье рассматриваются особенности экспрессивной лексики мокшанской разговорной речи. Приводятся задания на распознавание в устной речи существительных с субъективно-оценочными суффиксами для студентов, изучающих мокшанский язык.

Ключевые слова: разговорная речь; экспрессия; оценочные слова; просторечие.

В связи с возросшим интересом к функционально-смысловой стороне языковых единиц внимание многих ученых привлекает изучение разговорной лексики (Е. Н. Иванова [1], Н. А. Лукьянова [2]). Вместе с тем исследования, в которых рассматривается экспрессивная лексика мокшанской разговорной речи, до сих пор немногочисленны.

Вслед за Д. Э. Розенталем и М. А. Теленковой под экспрессивной лексикой мы понимаем «слова, выражающие ласку, шутку, иронию, неодобрение, пренебрежение, фамильярность и т. д.» [3]. Многие экспрессивные средства языка восходят к особенностям оформления высказывания эмоционально-окрашенной речи. Эмоциональность и экспрессивность свойственны единицам всех уровней языка, и в частности фонетики, словообразования, синтаксиса.

Академик Л. В. Щерба называл разговорную речь кузницей, в которой куются словесные новшества, входящие затем во всеобщее употребление [5]. Разговорная речь обогащает книжные стили живыми, свежими словами, оборотами, конструкциями. Исследователь разговорной речи Н. Ю. Шведова типичнейшей ее чертой считает тяготение к стереотипу и утверждает, что «обязательность» употребления готовых языковых формул, их «неприкосновенность» в разговорной речи острее дают себя знать, чем в речи письменной, основанной на процессе обдуманного избрания [4].

Живая речь всегда экспрессивно окрашена. Говорящий стремится к выразительности, так или иначе отражающей его эмоциональное состояние, настроение, внутреннюю самодостаточ-

© Рогожина В. Ф., 2012

ность или неудовлетворенность, одобрение или неодобрение происходящего, вследствие чего им даются самые разнообразные ценностные, образно-ассоциативные, игровые, комические и прочие характеристики окружающего мира и самого субъекта речи. Мокшанский язык располагает широким набором средств для реализации этой естественной потребности человека, для презентации самых разных экспрессивных состояний и характеристик. В данный набор входят стилистические, мотивационные, оценочные, эмотивные, образные и многие другие языковые и речевые средства.

Известно, что экспрессия окрашивает не всякое повествование. Существует немало нормативных и функциональных ограничений к ее использованию. В зависимости от темы, условий, целевой установки общения повествование может строиться исключительно с помощью нейтральных слов и выражений либо с преимущественным применением общенаучной и специальной терминологии, стандартизованных оборотов, общепринятых клише, как это происходит в строго научной и официально-деловой речи, особенно в их письменных формах и жанрах. В текстах такого рода принято воздерживаться от экспрессивных единиц и совершенно недопустимо использовать снижающие слова и обороты.

Разговорная лексика — один из основных разрядов словарного состава наряду с книжной и нейтральной. Как и единицы других уровней языка, функционирующих главным образом в разговорной речи, такая лексика ориентирована на неформальное общение в условиях межличностной коммуникации (непринужденность общения и, соответственно, выражения мыслей, чувств, отношения к предмету разговора). Поэтому разговорной лексике присуща сниженная экспрессивная окраска.

В мокшанской разговорной речи преобладает обиходно-бытовая лексика, которую можно разделить на следующие группы:

1) ситуативные окказиональные наименования (однословные). Они характе-

ризуются конкретной семантикой (при этом один и тот же предмет или явление имеет несколько наименований). Так, нейтральному слову *ярмакт* «деньги» соответствует ряд разговорных слов: *чяпам*, *шалушкам*, *каръчямат*, *титимихть*, *капикат*. Например: *И калонь кундайхне ашесть са?* — *Сашеность, да кържа. Кържа сай, кържа ярмактонга кочкат.* — *А тячи, азостя, кода тевоньке молихть? Мъзяра кочкаде чяпада?* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 29). «И рыбаки не приходили? — Приходили, да мало. Мало придет, мало денег соберешь. — А сегодня, скажите, как наши дела идут? Сколько собрали деньжат?»;

2) слова с общим, широким значением:

а) существительные, выступающие с «неопределенноместоименными» значениями. Например: *веша* «вещь», *штука* «штука», *тев* «дело» и т. д. Например: *А тячи, азостя, кода тевоньке молихть?* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 29). «А сегодня, скажите, как наши дела идут?»; *Вадим, сявсамак Ѹръвакс, и эста аф пелян — киръфтасамазь. Эхи тефт ушеттама* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 13). «Вадим, если ты меня возьмешь замуж, и тогда не испугаюсь — сократят. Эх и дела начнем»; *Ага-а, лисенди, въръгасне шаръх-кодсть: сон аф охотендай — стожай эсост. И сърхкафтст кариезонза война. Тефт!* (М. Брыжинский. Шаман. С. 12). «Да-а, выходит, волки поняли: он не охотится — уничтожает их. И начали против него войну. Дела!»;

б) слова с общей семантикой (слова-«губки»): *нормальай* «нормальный», *простой* «простой», *шава* «пустой» и т. п. Значение таких слов конкретизируется ситуацией и контекстом. Например, значение прилагательного *простой* уточняется в таких противопоставлениях, как *простой — крем мархта* «с кремом» и т. п.: *Рамак тейне простой мороженая*. «Купи мне простое мороженое».

Для слов 1-й и 2-й групп уточняющие, конкретизирующие контексты и речевые ситуации необходимы. Например: *Ушесь тячи нормальай* (*ушесь тячи аф як-*



шама). «На улице сегодня нормально (на улице сегодня не холодно)». На вопрос *Кода тефне?* «Как твои дела?» часто можно услышать ответ: **Нормальна** «Нормально»;

3) слова оценочные. В разговорной лексике мокшанского языка преобладают слова с отрицательной оценкой: *балбес* «балбес», *тумонь пря* «дубовая голова», *уйфома* «безмозглый», *ёнъфтома* «безумный», *афпармор* «нечистая сила», *хамила* «хам», *симила* «пьяница» и т. д. Например: *Задачась аф тиеви аньцек тумонь пря тонафнити.* «Задачу не сможет решить только балбес»; **Хамилат!** — *пешкодсь цёратнень мельге Лиза.* — *Народ ёткса пейсонон низелфтыхть, а синц зепт аропнихть* (В. Левин. Ломаненъ ширеса. С. 65). «Хамло! — закричала на парней Лиза. — Среди людей скалятся, а сами карманы чистят»; *Месть лапоцят, симила ава,* — *кяжись Агуун лангс, бъта ся мезъсовок муворуль, Сандор атянь ѿрвяняц Мару* (В. Лобанов. Сандор атянь куломац. С. 131). «Чего болтаешь, пьяная женщина, — обиделась на Агашу, как будто та была в чем-то виновата, сноха деда Александра Мария».

Отрицательную оценку в контекстах разговорной речи приобретают некоторые нейтральные слова: *пине* «собака», *бука* «бык», *нумол* «заяц», *сява* «коза», *тракс* «корова». Например: *Макар, мон билетонь апак рамсек арнян.* — *Аф нумолкс тонадоть?* — *Аф нумолкс.* — *Мон эсь машинасон сань* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 17). «Макар, я без билета катаюсь. — Не зайцем научился? — Не зайцем. Я на своей машине приехал»; *Да тон ёнъда лисеть!* *Кие сон тейне?!* *Бръвязе, што ли?* *Кие сон... сире тракс... ташта галоша...* *Мутъ кинди кунелямс!* (В. Мишанина. Сире тракс. С. 46). «Да ты с ума сошла! Кто она мне?! Жена, что ли? Кто она... старая корова... старая калоша... Нашла к кому ревновать!»

Слово *орёл* в мокшанской разговорной речи выступает как с положительной, так и с отрицательной оценкой, например: *Макар, тят вешенде кодамовок справкат.* *Вадим шумбра-таза.*

Орёл цёранте! (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 19). «Макар, не ищи никаких справок. Вадим здоров, крепок. Орёл ваш сын», но: *Салазь ярмакозень. Ну и орёлхт цёратне.* «Украли мои деньги. Ну и орлы ребята».

Среди слов с положительной оценкой наиболее часто функционируют золоткий «золотце», маконяй «маковка», стирний-якстерний «доченька-красавица», мака панчфкяй «цветочек мака» и т. д. Например: *Очкин шарфты стиръхненди.* *Аряда, стирният-якстерният,* *ильхтядязь* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 16). «Очкин обращается к девушкам. Идемте, девицы-красавицы, провожу».

В экспрессивно-окрашенной лексике выделяются следующие группы:

1) лексика нейтрально-обиходная. Она употребляется в ситуациях, характеризующихся уравновешенностью взаимоотношений собеседников, спокойным, серьезным или доброжелательным настроем при обсуждении каких-либо вопросов. В ее состав входят слова преимущественно дружески фамильярные (в том числе шутливые). В мокшанской разговорной речи это *стирькай* «дочурка», *стирний* «доченька», *матаняй* «малышка», *лопаний* «листочек», *маконяй* «маковка», *ёнюняй* «умненький», *дураконяй* «дурачок» и т. д. Например: *Стирний, Нюраня, пяк ичкозят, а вайгяльцень лац кульса* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 20). «Доченька, Анечка, очень далеко находишься, а голос слышу хорошо»; *Стирькай, кулхондономак: ичкози тят уенде* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 20). «Дочурка, послушай меня: далеко не заплывай»; *Макар, дураконяй, кали аф смекасы прякавосъкяце, Игорь студентсь — Нюранянь женихоч* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 5). «Макар, дурачок, разве не соображает черепок твой, студент Игорь — жених Анечки»; *Макар, ёньюнияй, тят уле Плюшкинонь лаца скупойкс.* *Къда ломаньц сась пялот, эряви симдемс-андомс, ломанькс васьфтэмс* (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 4). «Макар, умненький, не будь скучным, как Плюшкин. Если человек при-

шел к тебе, нужно хорошенько угостить (букв. : напоить-накормить), по-человечески встретить»; *Бабасна озась койка крайти, ушедсь прянясон вадеряма*. — Удода, *мака панчфкяня*, удода (В. Левин. Ломанень ширеса. С. 58). «Их бабушка села на край кровати, начала гладить по головке. Спите, мои маковые цветочки, спите»;

2) лексика разговорно-просторечная. Она реализуется в речи аффективной, порождаемой разного рода неординарными ситуациями, предполагающими эмоционально повышенное, напряженное состояние участников диалога (полилога). Сюда относится главным образом грубо фамильярная лексика преимущественно с отрицательной оценкой. Например: разг. *дрыхнямс* — лит. *удомс* «спать», разг. *шотнамс, лабордомс* — лит. *корхтамс* «говорить», разг. *къхадемс, каҳадемс, мъркадемс, кълтадемс* — лит. *куломс* «умереть», разг. *чамбодемс, мамамс, нашамс* — лит. *симомс* «пить». Приведем примеры из художественной литературы: Эсь шразень ваксса студентсь поръфтемань? Месть зря *шотнат*?! — Мон *аф шотнат*, а виденц тейть корхтан (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 4). «За моим столом студент меня накормил? Чего зря говоришь?! — Я зря не говорю, а правду тебе говорю»; Тонь тага, нолга тула, кизефнетядязь? Архт вона *дрыхняк*, мезе сельмотненъ пиже маръкс тетькить?! (В. Левин. Ломанень ширеса. С. 58). «Тебя опять, сопляк, спрашивают? Иди вон спи, чего глаза вытаращил?!»; Шабанятне муворуфт, а тон синь пингстост лиятненъ *нахерят* (В. Левин. Ломанень ширеса. С. 58). «Детишки виновны, а ты при них других ругаешь»; Рамасазь каргинанzon — тиенза съняра ярмак *лашкофтыхть*, ай-люли! — эряк! (А. Тяпаев. Кафта нумол мельге. С. 16). «Купят его картины — ему столько денег дадут, живи припеваючи»; Тянивок, кудса пульжихть и отт, и сирет, — тячи уноконц *Манята свадьбац*, — а амясь аф шоряй киндивок, *чамбоди* рюмканя и — пяна куд лангс (В. Лобанов. Сандор атянь куломац. С. 131). «И сейчас, в доме

мельтешатся и стар, и млад, — сегодня свадьба внучки Маняши, а старик никому не мешает, выпьет рюмочку — и на печь»; А онозе аф үебярьс... *Афоль къха* амясь... (В. Лобанов. Сандор атянь куломац. С. 131). «А сон мой не к добру... Не умер бы дед...»

Общеизвестно, что книжные стили употребляются прежде всего в официальной обстановке и в письменной форме, требуют непременной заботы о форме выражения. Разговорный же стиль используется в неофициальной обстановке. Степень подготовленности речи может быть различной. В бытовом разговоре она обычно абсолютно неподготовленная. Все это приводит к тому, что доминантой разговорного стиля, особенно разговорной речи, бытующей в устной форме неофициального персонального общения, является сведение до минимума заботы о форме выражения мыслей. Это, в свою очередь, порождает целый ряд языковых особенностей разговорного стиля. С одной стороны, для него характерна высокая степень стандартизации языка. Типизированные, стандартные конструкции удобны для спонтанной (неподготовленной) речи. Для каждой типичной ситуации имеются свои стереотипы. Например, к стереотипам этикета в мокшанской речи относятся фразы: *шумбрат* «здравствуй»; *шумбра ши* «добрый день»; *ульхть шумбра* «будь здоров», *иляткинек* «пока». С другой стороны, в непринужденной обстановке говорящий не ограничен жесткими требованиями официального общения и может использовать нетипизированные, индивидуальные средства: *Привет, Коля!* — *Шумбрат, годок!* — *Салют, атямор!* (В. Мишанина. Сире тракс. С. 44). «Привет, Коля! — Здравствуй, годок! — Салют, старик!»; *Шумбранят, пара ломань. Азолитя, кие нолни калонь кунтсхихть удома-эрьма?* (В. Лобанов. Сась коськста пизему шиня. С. 34). «Здоровенько, хороший человек. Рассказал бы, кто пускает рыбаков ночевать?»

Поскольку слова могут не только называть какие-либо явления действительности, но и выражать субъективное (по-



ложительное или отрицательное) отношение говорящего к данным явлениям, разговорному стилю присущи экспрессивность, наглядность и образность.

Для студентов языкового вуза, изучающих мокшанский язык, с целью облегчить им задачи распознавания при чтении и употреблении в устной речи имен существительных с субъективно-оценочными суффиксами мы разработали задания по разделам «Лексика», «Морфология», «Словообразование», «Стилистика».

1. Выпишите синонимы. Какие из них часто употребляются в разговорной, а какие — в книжной речи? *Лапоцямс, шотнамс, корхтамс, ѿрабай, ѿрашиба, ужсаня, ямбарня, уроскя, врас, эстокигя, эслек, бъльшай, улема, няеви, каямс, нюрхтамс, лочамс, туткодомс, безядремс.*

2. Кенным словам подберите синонимы, которыми Вы пользуетесь в разговорной речи. *Ярхцамс, симомс, пандомс, корхтамс.*

3. С кенными экспрессивными словами и выражениями составьте предложения. Определите, какое чувство или оценку они выражают. *Назола, хамилат, маконяй, ши валдоняй, прянь сязи, пяште товяний.*

4. Обратите внимание на разницу в семантике суффиксов *-ка, -ня, -ла*. Придумайте слова с кенными суффиксами и укажите значение этих суффиксов.

5. Составьте предложения со словами *нормальной, простой*.

6. Приведенные ниже слова запишите в два столбика: а) лексика нейтрально-обиходная; б) лексика разговорно-просторечная: *ярхцамс, поремс, тетъкомс, лопнямс, нашамс, мамамс, куломс, къхамс.*

7. Проведите отбор словообразовательных моделей и субъективно-оценочных суффиксов, характерных для мокшанской разговорной речи, и осуществите анализ словообразовательных моделей.

8. Подберите художественные тексты, передающие современную разговорную мокшанскую речь с характерными для нее явлениями, разнообразными по жанровой форме и содержанию.

Задания такого типа помогают студентам овладеть умением находить в

тексте прилагательные, существительные и глаголы, имеющие эмоционально-экспрессивный характер значения, правильно определять книжный характер слов, учат «прислушиваться» к слову, воспитывают «чувство языка». Систематическая работа над эмоционально-экспрессивными словами, над их стилистическим использованием в сочетании с изучением словообразования, морфологии вырабатывает у студентов умение не только отыскивать эмоционально-экспрессивные единицы языка в чужой речи, но и правильно применять их в своей. Правильное использование эмоционально-экспрессивных средств языка делает речь более яркой, красочной, выразительной, а общение — более легким, доступным, доставляющим удовольствие и говорящему, и слушающему.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, Е. Н. Методика обучения экспрессивным средствам испанской разговорной речи в языковом вузе (на материале имен существительных с субъективно-оценочными суффиксами) : дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Иванова. — Москва, 2003. — 228 с.
2. Лукьяннова, Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. Проблема семантики / Н. А. Лукьяннова ; отв. ред. А. И. Федоров. — Новосибирск : Наука, 1986. — 230 с.
3. Розенталь, Д. Э. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — Москва : Просвещение, 1972. — 496 с.
4. Шведова, Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова. — Москва : Изд-во АН СССР, 1960. — 373 с.
5. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. — Москва : Учпедгиз, 1957. — 188 с.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Брыжинский, М. Шаман / М. Брыжинский. — Мокша. — 2004. — № 10. — С. 9—30.
Левин, В. Ломанень ширеса / В. Левин. — Там же. — 2011. — № 9. — С. 37—69.
Лобанов, В. Сась коськста пизему шиня / В. Лобанов. — Там же. — 2004. — № 10. — С. 34—40.
Лобанов, В. Сандор атянь куломац / В. Лобанов. — Там же. — 2011. — № 9. — С. 131—132.
Лобанов, В. Ати-баби / В. Лобанов. — Там же. — С. 134—135.
Мишанина, В. Сире тракс / В. Мишанина. — Там же. — 2011. — № 10. — С. 44—46.
Тяпаев, А. Кафта нумол мельге / А. Тяпаев. — Там же. — № 9. — С. 12—35.

Поступила 20.01.12.

УДК 811.511.152.1

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НОМИНАНТОВ ЭРЗЯНСКОГО ЯЗЫКА

Д. В. Цыганкин, А. М. Гребнева

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

Статья посвящена анализу номинантов эрзянского языка, образованных опосредованно. С позиций интеграционного подхода рассматриваются четыре основные ономасиологические группы, существующие в языке.

Ключевые слова: семасиология; ономасиология; финно-угорские языки; эрзянский язык; диалектная лексика; говоры.

При изучении лексики любого языка большое значение принадлежит интеграционному подходу, и прежде всего из-за близости, а иногда смешения понятий «семасиология» и «ономасиология». Между тем в современном отечественном языкоznании четко представлена трактовка как ономасиологии, так и семасиологии. Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю, первая из них занимается «исследованием всей номинативной деятельности в языке» [2, с. 345], а вторая — «лексической семантикой, т. е. значениями слов и словосочетаний, которые используются для названия, номинации отдельных предметов и явлений действительности» [2, с. 440].

Как показывает многолетняя практика преподавания в вузе эрзянского языка, вопросы, относящиеся к исследованию номинантов, образованных опосредованно, для студентов не представляют сложности. Затруднения возникают, когда речь идет о диалектной лексике, и в частности о диалектной синонимии, изучаемой в ономасиологическом плане.

Любой предмет (явление) действительности многогранен, имеет бесконечное количество свойств и связей с другими предметами (явлениями). Учет этих свойств и связей необходим при исследовании номинантов, составляющих богатство любого языка. Под номинантами, или лексикализованными сочетаниями, нами понимаются те единицы речи, которые, возникнув в определенный период развития языка, представляют собой звуковое выражение понятия о пред-

мете (явлении) объективного мира и выполняют функцию называния.

Исследование с ономасиологической точки зрения номинантов того или иного языка предполагает поиск ответов на ряд сложных вопросов, и прежде всего: в какую эпоху создавался тот или иной номинант? Какой признак реальной действительности на данном историческом этапе воспринимается говорящими?

Как известно, поиск признака протекает непросто, он обусловлен исторически, поскольку в нем участвует предшествующий опыт людей. Название обязательно предполагает соответствующий объект, иначе говоря, оно всегда имеет значение.

Отличительный признак, который берется за основу при наименовании реалии, создает внутреннюю форму номинанта, причем он может восприниматься как непосредственно, так и опосредованно. В первом случае актуализируются те мотивирующие значения, которые опираются на существование каких-то характерных признаков самих реалий. Второй способ предполагает перенос значения при наименовании с одних предметов, явлений объективной действительности на другие в результате метафоризации.

В данной статье ставится цель — проанализировать четыре основные группы номинантов эрзянского языка, входящие в разные тематические группы, в которых прозрачна внутренняя форма и отчетливо выделяется семасиологический признак. Фактический материал взят нами в основном из эрзя-мордов-



ского литературного языка, а также из говоров. Сбор диалектологического материала нами проводится планомерно (работа начата авторами в 1980 г.) в период летних диалектологических практик с аспирантами и студентами. Собранный материал хранится в картотеке лаборатории «Финно-угристика» МГУ им. Н. П. Огарева.

Наименования, базирующиеся на прямом восприятии цветовых признаков именуемых реалий

В таких названиях определяющую роль играют прилагательные, указывающие на цвет, который является основным внешним признаком именуемого объекта. Как правило, в номинантах прилагательные выполняют функцию атрибута. Для разграничения существующих параллельно подобных названий и синтаксических определительных слово-сочетаний используется дополнительный контекст. Простая трансформация наименования, без опоры на него, не может объяснить значение лексикализованного сочетания, а следовательно, затрудняет его правильное употребление. Кроме того, в некоторых номинантах, например, *ašə pr'a c'ec'a* (дрк.) ‘ромашка’ и *ašə pr'a c'ec'a* (шгр., ппл.) ‘тысячелистник’ (букв. белая-голова-цветок); *сэнь пря цеци* (э. л.) ‘vasilek’ и *sən' br'a c'ec'a* (отр., б.мрс., рмз., дрк.) ‘живокость полевая’ (букв. синяя-голова-цветок), усматривается смешение двух понятий. Из приведенных примеров явствует, что речь в том и другом случае идет о двух номинантах, которые воспринимаются носителями эрзянских говоров неоднозначно. Без учета диалектных лексических данных, исходя только из формальной стороны, объяснить феномен номинанта трудно. Возможно неправильное употребление того или иного наименования.

В процессе познания окружающего мира человек отбирает определенный признак из массы имеющихся у данного объекта, которые могут быть положены в основу наименования. Так, например, слово *сэнь ‘синий’* стало компонентом

ряда номинантов-фитонимов: *сэнь баяга* (э. л.) ‘прострел раскрытый’, ‘колокольчик’ (букв. синий-колокол), *сэнь инзей* (э. л.) ‘ежевика’ (букв. синяя-малина), *сэнь умаръ* (э. л.) ‘голубика’ (букв. синяя-ягода), *сэнь цеци* (э. л.) ‘vasilek’ (букв. синий-цветок), *сэнь пря цеци* (э. л.) ‘vasilek’ (букв. синяя-голова-цветок).

В лексикализованных сочетаниях довольно распространенными определяющими элементами выступают следующие прилагательные:

1) *ожо ‘желтый’*. Данное слово достаточно активно включается в орбиту образования народных названий растений, например: *ожо цеци* (э. л.) ‘одуванчик’, ‘купальница европейская’ (букв. желтый-цветок), *ožo pr'a nar't'emks* (прм.) ‘тмин’ (букв. желтая-голова-полынь), *ožo pr'a* (бтш., слщ.ич.) ‘мать-имачеха’ (букв. желтая-голова), *ožo t'ikše* (сбв.) ‘сурепица’ (букв. желтая-трава), *ožo čufto* (Paasonen) ‘крушина’ (букв. желтое-дерево), *ožo c'vetka* (слщ.ич.) ‘кубышка желтая’ (букв. желтый-цветок), *vecə kasa ožə c'ec'a* (дрк.) ‘кубышка желтая’ (букв. в воде-растущий-желтый-цветок), *ожо орма* (э. л.) ‘желтуха’ (букв. желтая-болезнь), *ожо пуло* (э. л.), *ožo pulo* (Paasonen) ‘иволга’ (букв. желтый-хвост), *ožo nartun'* (Paasonen) ‘иволга обыкновенная’ (букв. желтая-птица), *ožo pr'a-guj* (Paasonen) ‘уж’ (букв. желтая-голова-змея) и т. д.;

2) *тиюжа ‘коричневый’*: *тиюжа пряткише* (э. л.) ‘куриная слепота’ (букв.: коричневая-голова-цветок), *t'uža glaskat* (м.двд.) ‘ромашка аптечная’ (букв. коричневые-глазки), *t'uža paŋgo* (сбв.) ‘рыжик (гриб)’ (букв. коричневый-гриб), *tuža paňs* (брзн.) ‘кубышка желтая’ (букв. коричневый-цветок) и др.;

3) *ниже ‘зеленый’*: *ниже ватраки* (э. л.) ‘лягушка травяная’ (букв. зеленая-лягушка), *ниже навамот* (э. л.) ‘коровяк черный (растение)’ (букв. зеленые-опускания), *ниже нармунь* (э. л.) ‘синица’ (букв. зеленая-птица), *ниже сукс* (э. л.) ‘гусеница’ (букв. зеленый-червь), *ниже панго* (э. л.) ‘зеленушка (гриб, растущий в сосновом лесу поздней осенью)’ (букв. зеленый-гриб), *ниже чекарь* (э. л.) ‘ряска’ (букв. зеленая-пле-



3) чапамо ‘кислый’: чапамо ведъ (э. л.) ‘квас, слабое пиво’ (букв. кислая-вода), чапамо велькс (э. л.) ‘сметана’ (букв. кислые-сливки), чапамо киши (э. л.) ‘ржаной хлеб’ (букв. кислый-хлеб), чапамо ловсо (э. л.) ‘ряженка’ (букв. кислое-молоко), чапамо ловсо тикише (э. л.) ‘кислица обыкновенная’ (букв. кислое-молоко-трава), чапамо панго (э. л.) ‘ложный груздь’ (букв. кислый-гриб), чапамо ренс (э. л.) ‘редька’ (букв. кислая-репа), чапамо тикише (э. л.) ‘ярутка полевая’ (букв. кислая-трава) и пр.;

4) сэпей ‘горький’: сэпей лопа (э. л.) ‘лопух, лист репейника’ (букв. горький-лист), сэпей марч (э. л.) ‘полынь’ (букв. горькая-лебеда) и др.

Лексический материал данной группы в основном охватывает такие тематические группы, как названия кушаний, названия дикорастущих, культурных растений, наименования грибов и т. д.: ламбамо кищумань (э. л.) ‘брюква’ (букв. сладкая-редька), lambamо раңга (смк., шгр.) ‘сыроежка’ (букв. сладкий-гриб), lambamо kši (Paasonen) ‘пресный хлеб’ (букв. сладкий-хлеб), lambamо lovso (Paasonen) ‘свежее молоко’ (букв. сладкое-молоко), lambamо vel'ks (Paasonen) ‘сливки свежего молока’ (букв. сладкая-сметана), lambamо s'ukorə (дрк.) ‘лепешка, испеченная на сметане и масле’ (букв. сладкая-лепешка), lambamо šker'ge (дрк., сбн., трс.) ‘щавель конский’ (букв. сладкий-щавель); чапамо кииши (э. л.) ‘ржаной хлеб’ (букв. кислый-хлеб), чапамо тикише (э. л.) ‘ярутка полевая’ (букв. кислая-трава), сарамо lopa (мл., пнг., крв.) ‘лапчатка прямостоячая’ (букв. кислый-лист), сарамо umbrav (лнг.) ‘щавель конский’ (букв. кислый-щавель). На наш взгляд, в данном случае уместным будет привести высказывание Д. Н. Шмелева: «Прилагательные, обозначающие разные цвета, имеют, конечно, различную лексическую сочетаемость. Но конкретное значение их определяется не способностями сочетаемости, а особенностями самих признаков реальных (или воображаемых) предметов, для обозначения которых они служат» [3, с. 71].

Названия, обусловленные местом произрастания, находления именуемой реалии

Отличительной особенностью номинантов данной группы является то, что наиболее часто в эрзянском литературном языке определением в них выступают слова:

1) мода ‘земля’: мода инзей (э. л.) ‘ежевика’ (букв. земля-малина), мода нумоло (э. л.) ‘тушканчик’ (букв. земля-заяц), мода кудо (э. л.) ‘землянка’ (букв. земля-дом), мода меки (э. л.) ‘шмель’ (букв. земля-пчела), мода тешкс (э. л.) ‘межа’ (букв. земля-межа) и т. д.;

2) пакся ‘поле’: пакся пулокс (э. л.) ‘ковыль перистый’ (букв. поле-хвост), пакся кендал (э. л.) ‘щитник остроголовый’ (мелкое полевое зеленое насекомое, пахнущее клопами)’ (букв. поле-клоп), пакся катка (э. л.) ‘кулик’ (букв. полекошка), пакся сараз (э. л.) ‘стрепет’ (степная птица отряда дроф)’ (букв. полекурица) и т. д.;

3) вирь ‘лес’: вирь сараз (э. л.) ‘тетерев’ (букв. лес-курица), вирь туво (э. л.) ‘кабан’ (букв. лес-свинья), вирь повне (э. л.) ‘рябчик’ (букв. лес-коропатка), вирь озяка (э. л.) ‘клест’ (букв. лес-воробей), вирь куро (э. л.) ‘перелесок’ (букв. лес-куст) и др.;

4) ведь ‘вода’: ведь катка (э. л.) ‘ондатра’ (букв. вода-кошка), ведь каль (э. л.) ‘лозняк’ (букв. вода-ива), ведь карника (э. л.) ‘чилим’ (букв. вода-картофель), ведь вальма (э. л.) ‘дымоход’ (букв. вода-окно), ведь варя (э. л.) ‘прорубь’ (букв. вода-отверстие) и пр.

В эрзянских диалектах зафиксировано значительное количество лексикализованных сочетаний, образованных по данному принципу. Перечислим некоторые из них: paks'a c iрaka (сбн.) ‘куropатка’ (букв. поле-цыпленок), moda nimiril (нмн.пвл., ршт., хлс.) ‘тушканчик’ (букв. земля-заяц), ki krajse lopa (трс., сбн., андр.ат.) ‘подорожник’ (букв. дорога-на краю-лист), luga umar’ (дрк.) ‘клубника’ (букв. луг-ягода), moda umar’ (чкл.ард., клвд., пкс.) ‘клубника’ (букв. земля-ягода), mastor umar’ (кчш., клс.) ‘земляника’ (букв. земля-ягода),

Названия, возникшие в результате прямого осмыслиения признаков и выраженных действий

kaštōm piz̄in'ē (дрк.) ‘печурка’ (букв. печь-гнездышко), *naz'om undža* (млс.) ‘навозный жук’, *paks'a t'ir'n'ē* (млс.) ‘кузнецик’ (букв. поле-звенеть), *s'ed'alks var'a* (скв., днк.) ‘место у входа в подвал’ (букв. мост-низ-отверстие), *ved' šoržav* (дрк.) ‘молочай’ (букв. водосока), *sadovoj utar'* (б.тлк.) ‘клубника’ (букв. садовая-ягода) и др.

С точки зрения прямого восприятия признаков реалии к данной группе относятся и мононимические названия, содержащие семантическую модель «чувство ‘дерево’ > панго ‘гриб’»: *tumo pango* ‘дубовик’, *piche pango* ‘подосиновик’, *kilej pango* ‘подберезовик’, *piche pango* ‘груздь’. Имеется небольшое количество наименований грибов, принцип номинации которых индивидуален, например: *navuz paŋga* (смк.), *naviz paŋga* (шгр.). Кроме вышеназванных вариантов рассматриваемой лексемы в говорах эрзянского языка зафиксированы: *moda potmon' opinkat* (сбв.) (букв. земля- внутренность-опята), *moda paŋga* (гзн.) (букв. земля-гриб), *moda potmun' aša gr'iba* (днк.) ‘шампиньон’ (букв. земля- внутренность-белый-гриб); в них отражен основной этап жизни гриба, созревание которого происходит в земле.

Диалектные мононимы, образованные путем вторичной номинации, подтверждают тот факт, что они в основном относятся к эпохе самостоятельного развития эрзянского языка, поскольку образуются по иным семантическим моделям [1].

Приведенный выше перечень наименований свидетельствует об открытой системе лексикализованных сочетаний, которая способствует расширению диалектной синонимии. Обилие диалектных наименований одной и той же реалии можно объяснить тем, что в лексике говоров эрзянского языка по сравнению с литературным языком отражается расширенная детализация явлений действительности. В названии фиксируются тончайшие семантические различия, что и становится причиной большого разнообразия номинаций.

Рассматриваемая группа в эрзянском языке довольно продуктивна. Отличительной чертой для таких названий является то, что в них в качестве первого компонента выступает отлагольное имя с суффиксом *-ма/-мо*: *jarcamo tan's't'* (Paasonen) ‘аппетит’ (букв. питание-сладость), *čikamo k'ev* (Paasonen) ‘жернов’, ‘ручная мельница’(букв. встрихивание-камень), *l'ed'ma čur'ka* (шрм.) ‘дикий лук’ (букв. скашивание-лук), *ver'gid'ima kev* (скв., днк.) ‘кремень’ (букв. зажигание-камень), *lažamо koc̄t* (Paasonen) ‘траурный платок’ (букв. рыдание-платок), *puvoma почка* (э. л.) ‘свириль’ (букв. дуновение-стебель), *ězamo tikiše* (э. л.) ‘пижма обыкновенная’ (букв. натирание-трава), *veliamo лапат* (э. л.) ‘мотовило’ (букв. поворачивание-лапы), *karksamо паця* (э. л.) ‘украшение, свисающее до пола по бокам’ (букв. опоясывание-платок) и т. д.

Расширяя функциональные возможности отлагольных имен, для которых характерна подобная мотивация, данная группа пополняется образованиями, оформленными а) существительными с суффиксом *-кс*, б) причастиями:

а) *pic'i-ks pala-ks* (крж.) ‘крапива’ (букв. обжигание-крапива), *нартем-кс* (э. л.) ‘полынь’ (букв. вытиранье), *кодор-кс* (э. л.) ‘плеть огурца, тыквы, крапивы’ (< кода= ‘плести, сплести’) и др. Предположительно он восходит к суффиксу **ks* со значением ‘предназначенный для чего-либо’ [3];

б) *канд-ы лов* (э. л.) ‘метель’ (букв. несущий-снег), *чад-ы ведъ* (э. л.) ‘половодье’ (букв. вытекающая-вода), *ašt'-i jalga* (Paasonen) (букв. ‘находящаяся-подруга’) ‘девушка из рода невесты, участливая в сватовстве’, *čač-i mastor* (Paasonen) ‘Родина’ (букв. рождающая-земля). Следует подчеркнуть, что об отнесении их к разряду имен говорили многие финно-угроведы (Д. В. Бубрих, В. А. Ледяйкина, Е. А. Цыпанов и др.).

Отлагольные имена, вступающие в связь на основе грамматической семан-



тики с другими именами, составляют тесное единство, и семантический критерий в подобных наименованиях является главным. При определенной сочетаемости компонентов в номинантах, которая оказывает существенное влияние на развитие нового значения, в эрзянском языке они фигурируют как самостоятельные имена с конкретным фиксированным значением.

Анализ лексического материала показывает, что в номинантах эрзянского языка, образованных в результате прямого осмыслиения признаков, с точки зрения семантики наблюдается тесная связь лексического значения слова с конкретными свойствами именуемой реалии. Вновь образованные лексемы в какой-то степени опираются на имеющиеся в языке наименования, и место их в лексической системе зависит от существующих в ней отношений и закономерностей. В процессе номинации субъект может отобрать в объекте наименования не один, а ряд признаков, и этот выбор часто носит субъективный характер.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Говоры населенных пунктов: андр.ат. — Андреевка Атяшевского р-на РМ; блд. — Болдасево Ичалковского р-на РМ; брzn. — Березняк Теньгушевского р-на РМ; б.мрс. — Большое Маресево Чамзинского р-на РМ; б.тлк. — Большой Толкай Похвистневского р-на Самарской обл.; бтш. — Батушево Атяшевского р-на РМ; гзн. — Гузынцы Большеберезниковского р-на РМ; днк. — Дудниково Теньгушевского р-на РМ; дрк. — Дюроки Атяшевского р-на РМ; крж. — Киржеманы Атяшевского р-на РМ; кр.зрк. — Красная Зорька Кочкуровского р-на РМ; клвд. — Кельвядни Ардатовского р-на РМ; клс. — Каласево Ардатовского р-на РМ; крв. — Кураево Теньгушевского р-на

РМ; квш. — Кечушево Ардатовского р-на РМ; лнг. — Луньга Ардатовского р-на РМ; м.дvd. — Мордовское Давыдово Кочкуровского р-на РМ; мл. — Мокшалей Чамзинского р-на РМ; млс. — Мельсетьево Теньгушевского р-на РМ.; нмн.пвл. — Найманы Павловского р-на Ульяновской обл.; отр. — Отрадное Чамзинского р-на РМ; пкс. — Пиксики Ардатовского р-на РМ; пнг. — Пингелей Чамзинского р-на РМ; ппл. — Папулево Ичалковского р-на РМ; прод. — Парадеево Ичалковского р-на РМ; прм. — Пермиси Большеberезниковского р-на РМ; рмз. — Ремезенки Чамзинского р-на РМ; ршт. — Раштановка Павловского р-на РМ; соб. — Сабаево Кочкуровского р-на РМ; сбн. — Сабанчево Атяшевского р-на РМ; скв. — Сакаево Теньгушевского р-на РМ; слщ.ат. — Селищи Атяшевского р-на РМ; слщ.ич. — Селищи Ичалковского р-на РМ; смк. — Симкино Большеberезниковского р-на РМ; скв. — Сакаево Теньгушевского р-на РМ; трс. — Тарасово Атяшевского р-на РМ; хлс. — Хлыстовка Павловского р-на Ульяновской обл.; чкл.ард. — Чукалы Ардатовского р-на РМ; шгр. — Шугурово Большеberезниковского р-на РМ; шрм. — Широмасово Теньгушевского р-на РМ.

Прочие сокращения: Евсеев — Архивный словарный материал М. Е. Евсеева. — ЦГА РМ; Paasonen — *Paasonen, X. Mordwinisches Wörterbuch / X. Paasonen.* — Helsinki, 1990—1996. — I—V; э. л. — эрзянский литературный (Эрзянско-русский словарь. — Москва : Русский язык, Дигора, 1989. — 803 с.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребнева, А. М. Семантические модели мордовских наименований грибов / А. М. Гребнева // Сибирский филологический журнал. — 2010. — № 10. — С. 119—125.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. — Москва : Советская энциклопедия, 1990. — 682 с.
3. Цыганкин, Д. В. Словообразование в мордовских языках / Д. В. Цыганкин. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1981. — 80 с.
4. Шмелев, Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка / Д. Н. Шмелев. — Москва : Прогресс, 1964. — 243 с.

Поступила 14.05.12.

УДК 821.511.152-43,,1941/1945“

ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВОЙСТВА ОЧЕРКОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПИСАТЕЛЕЙ МОРДОВИИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*E. B. Гузанова (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Анализируется функциональный смысл жанра очерка как интегративной, дуалистичной формы писательской деятельности, синтезирующей в себе публицистическое и беллетристическое начала. Комментируются наиболее значительные очерковые произведения писателей Мордовии периода Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: военный очерк; синтезированный жанр; публицисты Мордовии.

Мордовская литература периода Великой Отечественной войны всегда привлекала к себе внимание как русских, так и мордовских исследователей прозы. Социально-историческая память российского народа о павших на полях великих сражений не давала иссякнуть потоку различных форм литературных произведений: рассказов, повестей, романов, статей, очерков. Литературное творчество всегда было зеркалом происходящего в реальной действительности. Поэтому творческий период 1941—1945 гг. в художественной литературе, в публицистике Мордовии, характеризовался огромным количеством работ, в которых затрагивались насущные вопросы и проблемы, вставшие перед народом.

Нельзя переоценить тот вклад, который внесли в победу над фашизмом писатели Мордовии. Многие из них еще в самом начале войны изъявили желание биться с врагом не только в тылу, посредством собственных литературно-публицистических пропагандистских выступлений, но и непосредственно на линии огня. Так, добровольцами ушли на фронт мордовские прозаики и поэты И. Антонов, П. Бажаев, С. Вечканов, И. Воронин и многие другие.

В военные годы литераторы Мордовии отдавали себе отчет в том, что от их творчества многое зависит, поскольку писательская деятельность, как никакая другая, поднимает дух народа, движет умами и мыслями солдат. Позитивные примеры самопожертвования, героизма, самоотдачи, выраженные в во-

енных изданиях, способствовали формированию воинского духа, героических личностных качеств солдат и офицеров Советской Армии. В Положении «О работе военных корреспондентов на фронте», утвержденном Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) и Главным политуправлением Красной Армии в 1942 г., подчеркивалось: «Главной задачей военных корреспондентов является показ людей фронта — бойцов и командиров Красной Армии, хорошо владеющих военной техникой и тактикой ведения боя, их инициативы, военной сметки и хитрости в борьбе с врагом, их ненависти к немецко-фашистским захватчикам, стойкости, самоотверженности и дисциплины в выполнении приказов командования» [1]. Данный документ послужил импульсом для творческого переосмысливания деятельности многих писателей, которые, столкнувшись с новой для себя ролью военных корреспондентов, искали такие художественные формы выражения, которые соответствовали бы требованиям труднейшего времени. Новые формы отражения реальности предполагали прежде всего оперативность, доходчивость, образность, аналитичность; пропаганду и агитацию примеров самопожертвования советских солдат, работников тыла. Эти функциональные требования и выдвинули очерк на передний план писательского творчества военного периода.

Необходимо отметить, что любой жанр — литературный либо публицистический — как «веление времени» всегда



активно реагирует на события, происходящие в определенный исторический промежуток времени. Реальная действительность, бесспорно, накладывает свой отпечаток не только на литературный процесс в целом, но и на формы его выражения, т. е. на жанры, которые органично впитывают в себя то специфическое, наиболее важное, что соответствует конкретному историческому моменту. Писатели и публицисты Мордовии прекрасно понимали свои творческие задачи, сознавая, что в тяжелое для всего советского народа время испытаний наиболее действенной будет являться оперативная, злободневная форма отражения проблем и тем действительности. Данной актуальной формой, способной пробудить героическое начало всего советского народа и каждой личности в отдельности, и явился очерк.

Тематическое своеобразие очерка рассматриваемого периода как жанровой формы заключалось в его дуалистичности: с одной стороны, в нем всегда присутствовало положительное начало, поскольку в центре очерковых произведений были лучшие фронтовики, люди, служившие образцом для подражания многим солдатам; с другой — наряду с позитивным героическим отражением в очерке звучали нотки трагического (негативного) — показ всенародной беды, людской горечи и потерь, жестокости и несправедливости.

Специфической особенностью структуры жанра того времени можно считать наличие в очерках элементов жанровой маргинальности. Очерк как синтезированная форма, состоящая из многочисленных фрагментов различных жанров, интегрировался, в нем протекали трансформационные процессы, в результате которых сокращалась дистанция между художественной литературой и реальной действительностью, читателем и персонажами произведения, авторами и аудиторией. В результате очерк рекомбинировался в своеобразную симбиозную форму, характеризующуюся как документальностью, так и художественностью. Данное явление было вызвано рядом причин. Во-первых, соблюдая тре-

бования военной цензуры, очеркисты были вынуждены менять наименования воинских частей, названия административно-территориальных пунктов, различных географических точек, имен и фамилий. Во-вторых, писатели старались, чтобы их произведения, основанные на документальных фактах, были доступны любому читателю, а это становилось возможным лишь при использовании «новой» творческой модели жанровой формы, впитавшей в себя художественные приемы литературы.

Данный интегративный жанрообразовательный процесс сыграл весьма положительную роль как в развитии литературы в целом, так и очерка в частности. Совершенно справедливы по этому поводу высказывания известного мордовского литературоведа Н. И. Черапкина, который подчеркивал, что «война пробудила интерес к художественному осмыслению материала об исторических событиях, о братстве и дружбе, о подвигах и моральном величии советских людей, об их гуманистической миссии, интернациональном долге. С уверенностью можно сказать, что напряженное военное время вдохнуло в литературу новые силы, обогатило и закалило ее качественно и идейно» [2, с. 89].

Функциональная, содержательно-смысловая характеристика военных очерков мордовских писателей была подчинена одной цели — поднять дух советского народа в борьбе с фашистскими захватчиками. «Художественное осмысление» военной «идейной литературы» нашло свое воплощение прежде всего в портретном очерке. Портреты героев «слагаются» с помощью соответствующих стилистико-изобразительных средств из описания типичных деталей их внешности, особенностей речи, жестов, субъективного отношения автора. Портрет неразрывно связан с характером и поступками. Прозаики не ограничиваются описанием внешности своих респондентов, изображая их в столкновениях, драматических конфликтах, в действиях. Другими словами, обязательным условием данного жанра служит донесение нужной информации до сознания

ния читателей через изображение обстоятельств, причин, порождающих идею произведения, через отражение характеров его героев. Портретный очерк, портретная зарисовка, — пожалуй, наиболее яркое проявление жизнеутверждающего начала творчества мордовских писателей периода Великой Отечественной войны.

Темы и проблемы, поднимаемые писателями в очерке как в синтезированном жанре, сводились в основном к отображению мужества и героизма советских воинов, описанию высокого боевого духа бойцов Красной Армии, четкости действий командиров. В произведениях В. Н. Радаева «Азаргадось кисканть — кулома» («Озверевшей собаке — смерть»), И. Баранова «Алкуксонь патриот» («Настоящие патриоты»), И. Пяткина «Патриотнэнъ тевест» («Дела патриотов»), А. Мартынова «Патриоткат» («Патриотки»), написанных в самом начале войны, на фоне суровых испытаний высвечиваются характеры героев, которые, не задумываясь, готовы отдать свои жизни за победу над врагом, которые своими делами и подвигами ускоряют тот день, когда советский народ сбросит фашистское иго.

Огромный научно-исследовательский интерес представляют газетные очерки военных лет известного писателя И. Воронина. В его зарисовках проявились все типические черты военных произведений тех лет. В цикл «Фронтовые записи» (так позже он назвал свои портретные очерки) вошли произведения «Подвиг сержанта», «Победившие смерть», «Шестидесятилетний боец и его семья», «Карикатуры», «Знакомая походка», «Минеры-железнодорожники», «Командир-суворовец», «Высокий класс боевой работы» и др.

Описывая жизнь рядовых солдат, сержантов и офицеров, И. Воронин подчеркивает: героями не рождаются, ими становятся. Будучи лично знаком со своими персонажами, общаясь с ними в блиндажах и на военных дорогах, очеркист использует для описания мельчайшие детали, мимолетные наблюдения, которые дополняют типические образы, их «ярость мести и жизнелюбие». В его не-

больших по объему, но масштабных по темам и проблемам портретных очерках и зарисовках отражены фрагменты жизни неприметных, на первый взгляд, людей. Однако вчитываясь в произведения, легко увидеть в заданных портретных характеристиках обобщающий образ всего советского народа, который миролюбив до тех пор, пока его Родина вне опасности, но когда нависает угроза жизни для страны, народ становится непримирим к врагу, в нем просыпаются дух патриотизма, любовь к родной земле, ненависть к врагу.

Одними из наиболее ярких и запоминающихся произведений являются очерки, зарисовочные портретные эскизы военного времени П. Гайни «Внезапность и решительность», «Связистка», «Два поиска», «В минуту крайности», «Любимец бойцов» и многие другие. В каждом из них писатель, публицист разворачивает перед читателем многосторонние картины действительности, на фоне которых живут, трудятся, участвуют в военных действиях главные персонажи. Среди них — Муртазам Вильданов («Внезапность и решительность»), которого автор определяет как простого человека, офицера Советской Армии. Необходимо отметить, что в те суровые времена журналисты строго придерживались идеологических установок партии и правительства. Именно данные установки предопределяли методику описания портрета, в которой главное место, помимо краткой биографической, занимала служебная характеристика. «Безупречен», «скромен», «спокоен» — именно такие качества доминировали в очерковых персонажах. Схематизм и поверхностные информационные сведения объяснялись причинами организационного характера, и в частности, постоянной передислокацией частей, отступлением в начале войны, оперативными методами сбора первичной информации в суровых условиях.

В портретном очерке «Связистка» П. Гайни акцентирует внимание на той роли, которую сыграли в деле приближение победы женщины: санитарки, врачи, связистки, рядовые, работницы тыла. В «Связистке» все факты и события про-



ходят сквозь призму восприятия героини, что придает очерку максимум достоверности и наглядности. Это произведение — не просто зарисовочный портрет, в нем отразилась главная, масштабная идея произведения — враг не сможет победить такой народ, таких людей, которые все перипетии собственной жизни связывают с одной целью — победить врага, внезапно напавшего на Родину.

Огромное количество замечательных портретных характеристик фронтовиков находим в очерковом творчестве В. Радина-Аловского. Писатель и публицист создает целую галерею творческих работ, в которых реалистическое отображение действительности сопряжено с описанием позитивных образов. Умело используя домысел, автор показывает человеческий характер, проявляющийся на фоне конкретных ситуаций, деталей обстановки, атмосферы события. Эпизоды из повседневной жизни рядовых войны были близки и понятны читателям — фронтовикам, работникам тыла, так как очеркист своими произведениями подчеркивал: героем может стать каждый, обладающий решительностью, отвагой.

Отдельной вехой в развитии портретного очерка военного периода по праву можно считать очерковое творчество талантливого писателя, журналиста И. Антонова. Это один из немногих мордовских прозаиков, принимавших непосредственное участие в боях, причем не только на территории Советского Союза, но и за ее пределами: в Венгрии, Австрии, Румынии, Чехословакии. Одновременно он прошел путь от рядового пехоты до ответственного секретаря редакции газеты 141-й стрелковой дивизии 60-й армии «Родина зовет». Анализируя творчество И. Антонова, необходимо подчеркнуть, что он писал своих героев «с натуры», поскольку воевал с ними бок о бок, в краткие периоды затишья слушал их неспешные рассказы, был свидетелем любопытных случаев с фронтовиками. Данное обстоятельство определило своеобразие очерковой манеры писателя. Портретные произведе-

ния не только достоверны — они наглядны, оперативны, актуальны; автор не ограничивается констативным описанием; публицистичность текста органично вплетается в художественную манеру изложения. Яркость, иллюстративность, документальность, эмоциональность, выразительность, правдоподобность и достоверность и в то же время скрупулезность, лиризм и драматизм — вот неполный перечень средств из творческого арсенала мастера слова.

Важную страницу в историю становления и развития военного очерка вписал мордовский прозаик, участник Великой Отечественной войны, дошедший в составе танкового взвода до Берлина в звании младшего лейтенанта, М. Сайгин. Герои М. Сайгина, воплощенные в очерках «Лицом к лицу», «В танке врага», «Тигрань эшелон» («Эшелон тигров»), — простые солдаты, выполняющие свой священный долг перед Родиной. М. Сайгин создает «живые» художественные образы, отточенные документальностью. Очеркист не довольствуется воспроизведением внешних проявлений и действий персонажей: глубокая аналитичность, которая органично сочетается с художественными приемами, обращение к внутреннему миру героев, выявление побудительных причин героических поступков, применение пейзажных зарисовок, усиливающих сюжетную линию, внутренние монологи героя, психологизация собранного материала — все это свидетельствует о творческой зрелости автора, о понимании тех целей и задач, которые раскрываются в произведении. По-видимому, фронтовые очерки предопределили творческий рост журналиста, впоследствии ставшего известным романистом, создавшим в начале 1980-х гг. первую на мордовском-мокша языке известную трилогию «Давол» («Ураган»), «Кржа ункст» («Глубокие корни»), «Лямбе кожф» («Теплый ветер»).

Таким образом, военный очерк — важнейшая веха в становлении очеркового жанра в мордовской журналистике. Следует отметить, что его актуальность была предопределена самой исторической обстановкой. Очерк как интегратив-



ная форма, включающая в себя синкетические фрагменты различных жанров (как литературно-художественных, так и публицистических), способствовал реалистическому отражению конкретного исторического периода. Многофункциональность и сложность очерковой структуры выдвинули его на «передний фронт» творчества мордовских писателей. Именно в этом жанре писатели получили возможность акцентировать внимание на героических образах; сопряженность художественного и публицистического

начал обеспечивали необходимую доступность текстов для читателя, что также является одним из факторов злободневности военного очерка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положение «О работе военных корреспондентов на фронте» : утв. Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) и Главным политуправлением Красной Армии в 1942 г. // ЦАМО. Ф. 32. Оп. 795436. Д. 6. Л. 106—109.
2. Черапкин, Н. И. В братском содружестве / Н. И. Черапкин. — Саранск : Морд. кн. изд-во, 1969. — 384 с.

Поступила 04.04.12.

УДК 373.3:94(470.345)

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЛИКВИДАЦИЯ НЕГРАМОТНОСТИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В МОРДОВИИ В 1920-е ГГ.

A. В. Ломшин (Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве РМ)

Анализируется состояние образования в мордовском крае в годы Гражданской войны и установления советской власти, рассматриваются основные направления работы по ликвидации неграмотности населения.

Ключевые слова: школа; грамотность; учебные заведения; национальное меньшинство; национальная школа; ликвидация неграмотности.

Первоочередными задачами культурного строительства в мордовском крае в послереволюционные и первые годы советской власти были ликвидация неграмотности, подъем общеобразовательного уровня населения, всемерное развитие школьного, среднего специального и высшего образования. С установлением советской власти одновременно решались вопросы строительства новой школы, обучения всех детей школьного возраста и ликвидации неграмотности среди взрослого населения.

Гражданская война и послевоенная разруха несколько нарушили планы культурного строительства в крае. Поскольку у него не было своей автономии, вопрос о развитии национальной школы решался медленно. Мордва еще долго отставала по уровню грамотности от русского населения. Так, в Пензенской гу-

бернии в 1897 г. у русского населения грамотность составляла 24,6, в 1920 — 37,4 %, у мордвы — соответственно 19,1 и 22,4 %. Женщины были менее грамотны: среди русскоязычного населения грамотных женщин в те же годы было 6,2 и 18,0 %, среди мордвы — 1,5 и 3,6 %. Показатели общей грамотности у русскоязычного населения были 13,9 и 26,6 %, у мордвы — 6,6 и 12,1 %. С 1897 по 1920 г. русское население повысило свою грамотность на 12,7, а мордовское — на 11,5%; русская женщина — на 11,8, женщина-мордовка — на 2,1 % соответственно [5, с. 97].

Малограмотность мордовского народа, особенно женской его половины, может быть объяснена, во-первых, низкой культурой народа, являвшейся результатом многовековой политики правительства царской России относительно «ино-

© Ломшин А. В., 2012



родцев». Во-вторых, ликвидация неграмотности среди мордвы в рассматриваемые годы существенно отставала от работы на данном же участке среди русского народа как с количественной, так и с качественной стороны. И в-третьих, мордовское население было труднее привлечь к ликвидации своей безграмотности в связи с особенностями сельского быта, так как большинство населения мордовского края проживало в сельской местности. К тому же по-прежнему давали знать о себе консерватизм, предрассудки, семейно-бытовые условия. Осложняли обучение сезонность многих сельскохозяйственных работ и разбросанность населенных пунктов. К этому следует добавить малочисленность учителей со знанием мордовского языка.

Анализ архивных документов, письменных источников показывает, что в мордовском крае работа по ликвидации неграмотности велась по двум направлениям: среди детей школьного возраста — посредством расширения сети общеобразовательных школ и вовлечения большего числа детей в учебу, для взрослого населения — с помощью ликвидационных пунктов неграмотности (ликпунктов), школ малограмотных, где давались первичные навыки чтения, письма и счета и повышался уровень грамотности тех, кто уже имел эти навыки.

Актуальными в рассматриваемый период были вопросы организации национальной школы. По мнению Н. В. Саратовцевой, «только такая постановка вопроса могла привести к преодолению нелепой ситуации зубрежки в сочетании с неумением применять полученные на родном языке знания на практике» [8, с. 5]. Однако для того чтобы решить вопросы национального просвещения, создать национальную школу, необходимо было укомплектовать ее детьми нерусской национальности, обеспечить учебниками и пособиями на родном языке, реализовать национальное содержание образования, сохраняя и воспроизведя особенности национальной культуры.

Если первый (1917—1921 гг.) этап становления школы в мордовском крае,

когда рушилась дореволюционная школа, происходил процесс поиска путей организации советской школы, можно назвать организационным, то второй этап (1921—1924 гг.) стал периодом сохранения и укрепления созданной школьной сети, поиска наиболее оптимального типа учебного заведения. Как в целом для всей страны, так и для мордовского края смена политических и социально-экономических условий вызвала структурные изменения в системе школьного образования, результатом которых явилось закрепление семилетки в качестве основного типа советской школы.

Сложное экономическое положение страны в 1921—1922 гг. негативно отразилось на развитии народного образования, и в частности на числе школ и учащихся в них. Так, в Ардатовском уезде Симбирской губернии в 1922 г. сеть школ по сравнению с 1920—1921 гг. сократилась наполовину [7, с. 7].

В последующие годы ситуация в народном образовании в мордовском крае несколько нормализовалась. Например, в Краснослободском уезде в 1923/24 учебном году было 128 школ с 7 391 учащимся, а в 1924/25 — 144 школы с 12 633 учащимися, т. е. количество школ возросло на 16, а учащихся — на 5 242 чел.

Росло число школ и в мордовских селах края. В 1923 г. в 8 губерниях Российской Федерации, в которых проживала мордва, насчитывалось 997 школ, из них 965 школ I ступени и 22 школы II ступени [8, с. 49]. Как видно из приведенных данных, абсолютное число школ были школами I ступени, что указывает на значительное отставание роста школ повышенного типа. Одна из причин такого положения — социально-экономические условия края того периода.

В отчете подотдела нацменьшинств Ульяновского губкома РКП(б) Центральному комитету партии «О сдвиге в деле просвещения среди национальных меньшинств губерний» указывалось наличие 107 школ I ступени и 2 школ-семилеток [6, с. 84]. В документе говорилось также о бедности нацменьшинской деревни культурными силами и отмечался определенный сдвиг в этом плане.

На совещании секретарей мордовской секции Ульяновского губкома РКП(б) «Об оживлении дела народного образования среди мордвы» от 19 мая 1925 г. указывалось, что «дело просвещения мордвы находится в очень тяжелом положении. Сеть просветительных учреждений очень малочисленная и составляет почти половину того, что было до голодного 1920/21 года» [6, с. 81]. К тому же их деятельности мешали нехватка учебных пособий, материальная необеспеченность, низкая квалификация большинства школьных работников и, наконец, малочисленность педагогов, знающих быт и язык мордвы [6, с. 82].

Чтобы устранить имеющиеся недостатки, планировалось, во-первых, улучшить материальное состояние мордовских школ, переведя их содержание на губернские и уездные исполнкомы; во-вторых, ускорить выпуск учебников на мордовском языке для школ I ступени; в-третьих, организовать курсы по переподготовке школьных работников для этих школ, одновременно произведя учет школьных работников, знающих мордовский язык, но работающих в школах других национальностей; в-четвертых,вести строгий учет студентов-мордвы, обучающихся в педтехникумах и педфаках, и по окончании курса направлять их для работы среди мордвы.

Большое внимание Наркомпрос РСФСР придавал языку преподавания в национальной школе, в частности мордовской. Об этом свидетельствуют циркуляры от 15 декабря 1922 г., 31 августа 1923 г., 27 марта и 29 октября 1924 г. Однако эти постановления и циркуляры воплощались в жизнь школ нацменьшинств по-разному. Например, в Самарской губернии у татар и немцев родной язык был введен в 95 % школ, чувашей — 80—85, украинцев — 50, а у мордвы — только в 25 % [6, с. 35]. Другую картину мы видим в Тамбовской губернии, где у татар родной язык был введен во всех 36 школах I ступени, чувашей — в 13 из 16. У мордвы было 5 нацменских школ, во всех этих школах преподавание велось на русском языке [6, с. 35].

В селениях с мордовской национальностью выполнение педагогического требования встречало затруднения не только чисто технического характера, очень часто они были связаны с нежеланием населения обучать детей на родном языке. В акте комиссии по обследованию Ульяновской губернии от 1 марта 1925 г. говорилось: «Среди населения, особенно мордвы, действительно встречается противодействие введению преподавания на родном языке». В полугодовом отчете этой губернии также утверждается: «У чуваш и татар препятствий к переводу преподавания на родной язык со стороны населения не встречается. Мордва местами препятствует, говоря: „Мы хотим учиться по-русски и просим мордовский язык не воскрешать“» [6, с. 35].

По данным Н. В. Саратовцевой, в 1924/25 учебном году «в Саратовской губернии на родном языке вели обучение 100 % школ для татарских детей и 80 % школ для детей мордвы. При этом особо отличились Кузнецкий и Петровский уезды» [8, с. 12]. На наш взгляд, приведенные цифры несколько завышены. Например, в Ардатовском уезде Симбирской губернии в том же году на родном языке велось обучение в 37 % мордовских школ, в Пензенской губернии — в 25 % [8, с. 12]. По Тамбовской губернии данные приводились выше.

Недостаточно детей мордвы было вовлечено и в школы II ступени. По свидетельству Пензенского губернского отдела народного образования, доля учащихся из национальных меньшинств (мордвы и татар) не превышала 0,93 % от общего количества учащихся, тогда как сами меньшинства составляли 20,1 % в населении губернии [10, л. 35, 170]. Как утверждает Н. В. Саратовцева, «национальные нацменовские школы повышенного типа в крае появились в 1925—1926 учебном году» [8, с. 12].

10 декабря 1925 г. контрольная комиссия НК РКИ по обследованию народного образования в Пензенской губернии указывала на усиление работы по переводу преподавания в школах нацменьшинств на родной язык, «...приняв во



внимание, что этот перевод является главнейшим моментом в настоящее время в деле просвещения мордвы» [10, л. 500].

Усилиению работы по расширению сети школ II ступени большое значение придавалось и в Симбирской губернии. Об этом, в частности, говорилось на совещании секретарей мордовской секции губкома РКП(б), где речь также шла об обеспечении возможности широкого поступления мордовской молодежи в школы II ступени других национальностей [6, с. 82].

В связи с индустриализацией и колективизацией страны разворачивалась работа по совершенствованию системы народного образования и увеличению числа школ повышенного типа, главным образом школ крестьянской молодежи, занятия в которых сочетались с производственным трудом. При их комплектовании предпочтение отдавалось детям батраков и национальных меньшинств. По Пензенской губернии в школах крестьянской молодежи в 1926/27 учебном году обучался 151 чел. мордвы. В следующем году таких школ было 8, а учащихся в них — 660 [1, с. 141].

По данным Всесоюзной школьной переписи 15 декабря 1927 г., в мордовском крае было 888 школ I ступени с 80 877 учащимися, среди которых было 56 590 мальчиков и 24 287 девочек. Кроме того, функционировали 12 школ-семилеток с 3 447 учащимися и 8 школ крестьянской молодежи с 892 учащимися, 3 школы-девятилетки с 2 367 учащимися, 7 школ II ступени с 2 709 учащимися и т. д. [11, л. 10]. Доля девочек, обучающихся в школах I ступени, составляла 30,0 %, семилетках — 36,5, школах крестьянской молодежи — 28,9, в девятилетках — 47,9, школах II ступени — 44,7 %. Как видим, девочек в школах повышенного типа (кроме школ крестьянской молодежи) в процентном отношении было больше, чем в школах I ступени. В школах II ступени число девочек приближалось к числу мальчиков, что объяснялось прежде всего увеличением общего числа обучающихся девочек во всех видах школ края: в 1927 г. оно со-

ставляло 31,19 % от общего числа обучающихся. Следовательно, женское образование в мордовском крае получало дальнейшее развитие.

Анализ состояния школьного образования в 1928/29 учебном году показал, что в Мордовском округе действовало 943 школы I ступени с 86 591 учащимся, из них русских было 594, или 63,0 %, с 55 635 учащимися (64,3 %), мордовских — 285, или 30,2 %, с 24 947 учащимися (28,8 %), татарских — 64, или 6,8 %, с 6 009 учащимися (6,9 %) [11, л. 4]. Нетрудно заметить, что большинство школ были русскими, достаточно было учебных заведений и с татарским населением. Однако как число школ, так и количество учащихся в них в мордовских поселениях не соответствовало процентному отношению проживающей в Мордовском округе мордвы. По имеющимся данным за 1928 г., фактический охват детей школьного возраста в округе через школы I ступени составлял у русских 52,8 %, татар — 58,4, у мордвы — лишь 43,9 % [3, с. 57].

К указанному периоду школ повышенного типа стало 33, из них 29 были школами крестьянской молодежи с 7 186 учащимися, что составляло 8,7 % по отношению к начальному образованию. Сложившаяся ситуация требовала усиления работы по расширению сети школ повышенного типа. Для этого необходимо было увеличить их финансирование, укрепить материальную базу, подготовить соответствующие кадры, для чего в рассматриваемые годы открывались педагогические техникумы. В 1928/29 учебном году школы II ступени были в Саранске, Беднодемьянске, Инсаре, Краснослободске, Наровчате, Темникове, Челпанове Козловского района и Ардатове [11, л. 249—251].

Судя по источникам, в 1920-е гг. в мордовском крае все еще низкой оставалась грамотность населения. Поэтому наряду с развитием школьного образования проводилась большая работа по ликвидации безграмотности взрослого населения. Она началась уже вскоре после установления советской власти. В 1919 г. в Ардатовском уезде работало

133 школы взрослых, в Темниковском — 102 ликбеза и 342 группы по обучению грамоте; в 1922 г. в Инсарском уезде — 25 школ с 1 200 учащимися, Краснослободском — 17 с 447 учащимися, Саранском — 140 школ с 3 154 учащимися [7, с. 81].

В целях активизации работы по вовлечению взрослого населения в дело ликвидации неграмотности создавались добровольные общества «Долой неграмотность». В 1924 г. такие общества работали в Рузаевском, Инсарском и других уездах. Их активисты в порядке общественной работы занимались обучением безграмотных.

Губернские, уездные, волостные партийные организации большое внимание уделяли ликвидации безграмотности у мордовского населения. Создавались специальные пункты ликвидации неграмотности, где занятия проводились на родном языке. Например, в Пензенской губернии в 1923 г. мордовских ликпунктов было 14, в 1925 г. — уже 137, т. е. рост составил 9,78 раза. В 1924/25 учебном году в Краснослободском, Темниковском, Инсарском и Рузаевском уездах работало 209 школ ликбеза, где обучалось 11 350 чел. неграмотных и малограмотных [1, с. 136].

Несмотря на широкий размах работы по ликвидации безграмотности в крае, проведение ряда важнейших мероприятий по вовлечению детей в общеобразовательные школы, а взрослого населения в школы для взрослых, грамотность населения на территории Мордовии, в особенности мордвы, росла медленно. В 1926 г. в Ардатовском уезде грамотными были 48,7 % мужчин и 19,4 % женщин, среди русских — соответственно 53,1 и 25,3 %, среди мордвы — 42,0 и 9,4 %. В Краснослободском уезде грамотность мужчин составляла 40,1 %, женщин — 13,0 %, среди русских — 44,8 и 16,7 %, мордвы — 31,5 и 2,8 %. В Саранском уезде соответствующие показатели были следующими: 42,8 и 15,7 %; 47,3 и 18,7; 34,0 и 4,5 % [9, с. 160].

Как видно из приведенных примеров, уровень грамотности мордовского населения был ниже, чем у русских, особенно

но у женщин. Он было ниже и по сравнению с другими народностями Поволжья. В 1926 г. общая грамотность у русских составляла 45,1 %, татар — 33,4, чuvаш — 30,7, марийцев — 26,6, башкир — 24,3, мордвы — 22,9 %.

В декабре 1928 г. Президиум Мордовского окрисполкома рассмотрел вопрос о состоянии работы по ликвидации неграмотности в округе. В ходе заседания было отмечено, что уровень грамотности среди мордвы (27,3 %) ниже показателя бывшей Пензенской губернии (30,4 %) и Средне-Волжской области (36,4 %) и еще ниже средней грамотности населения Российской Федерации (44,01 %) [2, с. 37].

Вопросы ликвидации неграмотности широко обсуждались на пленумах и бюро райкомов партии, райисполкомах и исполнительных комитетах сельских Советов, партийных, профсоюзных и комсомольских собраниях. Ширился поход по ликбезу, все больше людей охватывалось этой работой. Однако в 1930 г., по данным А. Л. Киселева, в Мордовии оставались неграмотными 197 тыс. чел. в возрасте от 16 до 50 лет; среди них русских — 96 580, мордвы — 88 950, татар — 11 470 чел. Кроме того, было еще 137 тыс. малограмотных [2, с. 41].

Анализ отчетов методистов, учителей, занимавшихся ликбезом, показывает, как много еще было неграмотных и как нелегко было охватить их обучением, особенно взрослое население старшего возраста. Например, в с. Мордовское Давыдово Кочкуровского района в 1931 г. неграмотность населения в возрасте от 1 до 50 лет достигала 36,9 %. За вычетом числа детей дошкольного возраста уровень грамотности составлял 32,4 %, а неграмотных — 67,6 %. В число грамотных входили 49 чел., обучались 132 чел. и 74 были малограмотными. Среди неграмотных было 26 мужчин (11,3 %) и 205 женщин. По возрастному цензу они распределялись так: до 15 лет — 36 чел., от 15 до 25 — 75, от 25 до 35 — 57, свыше 35 лет — 63 чел.; по социальному положению: батраков — 8, колхозников — 12, бедняков — 76, средняков — 127, зажиточных — 4. Не-



грамотными были два члена сельсовета [4].

В с. Подлесная Тавла неграмотных было 469 чел., из них 111 (23,7 %) мужчин и 358 женщин. 184 чел. были в возрасте до 20 лет, 176 — от 20 до 30, 109 чел. — свыше 30. Из общего числа неграмотных были обучены и переведены в разряд малограмотных 253 чел., оставлены на повторный год 95 чел. Кроме того, 108 чел. (женщин) занимались индивидуально [4]. Фактически они оставались безграмотными, так как работа с ними была организована формально. Поэтому можно считать, что неграмотных в селе было 577 чел.

Похожая ситуация сложилась в с. Напольная Тавла, где было 547 чел. неграмотных, из них 80 (14,6 %) мужчин и 467 женщин. По возрастному составу неграмотные распределялись следующим образом: 159 чел. до 25 лет, 249 — до 35, 139 чел. — до 50 лет; по социальному составу: батраков — 8, бедняков — 105, середняков — 225 и зажиточных — 22. Обучением было охвачено 334 чел., в том числе 60 мужчин и 274 женщины двух возрастных групп. Неграмотные старше 35 лет обучением охвачены не были. В результате проведенной работы по обучению неграмотных 235 чел. были переведены в группу малограмотных [4].

В последующие годы, благодаря усилию работы по ликвидации безграмотности взрослого населения в возрасте до 49 лет, в Мордовии были достигнуты определенные результаты в этом деле. По отчетам с мест, а также по оценке Средне-Волжского крайисполкома, обсудившего вопрос о советском, хозяйственном и культурном строительстве Мордовской автономной области, произошел рост грамотности населения с 27,3 % в 1928 г. до 79,8 % в 1932 г. [7, с. 44].

Немалые задачи стояли перед органами власти Мордовии по повышению уровня грамотности мордовского населения. По данным за 1928 г., грамотность русских в Мордовском округе составляла 32,0 %, мордвы — 18,9, татар — 25,5 %. Грамотность мордвы была выше во всех округах Средне-Волжского края: Пензенском — 21,6 %, Самарском —

28,3, Сызранском — 26,0, Ульяновском — 27,3, Кузнецком — 21,2 % [7, с. 45]. Следовательно, в этих округах для повышения уровня грамотности мордвы были созданы лучшие условия, чем в самой Мордовии, где проживала большая часть мордвы.

Таким образом, в рассматриваемые годы советского периода начальная школа получила свое развитие на базе старой дореволюционной школы, несколько реформированной в новых условиях и расширенной.

Говоря об основных этапах развития единой трудовой школы в Мордовии в 1917—1930 гг., следует согласиться с точкой зрения Н. В. Саратовцевой, которая определила три важных этапа в ее развитии. Во-первых, это организационный период, охватывающий 1917—1921 гг., когда шел процесс поиска путей развития новой советской школы — начальной и средней, формирования школ I и II ступеней, усилилось внимание к организации национальной школы. Во-вторых, этап 1921—1924 гг., который характеризовался организацией работы не столько по расширению, сколько по сохранению и стабилизации уже созданной школьной сети, одновременно он связан с формированием новых типов учебных заведений: школы крестьянской молодежи и фабрично-заводского училища. И в-третьих, период, охватывающий 1924—1930 гг., когда происходил быстрый рост начальной школы и числа учащихся, расширялись возможности развития среднего образования и школ повышенного типа, а также реализации программы национальной школы. Естественно, в эти годы произошли не только количественные, но и качественные изменения в школьном образовании.

Большое место в деятельности местных органов власти занимали вопросы повышения образования взрослого населения, вошедшие в историю культуры края под названием «ликвидация неграмотности». Фактически за исторически короткий срок была ликвидирована сплошная неграмотность. Однако Мордовия не стала республикой сплошной грамотности; в этом вопросе были сде-



ланы только первые шаги, за которыми последовали расширение общего, а затем и специального образования среди населения Мордовии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ивашин, В. С. Культурное строительство на селе в первое десятилетие Советской власти / В. С. Ивашин, И. А. Яшкин // История советского крестьянства Мордовии. Ч. 1. 1917—1937. — Саранск, 1987. — 263 с.
2. Киселев, А. Л. Духовная культура Мордовии / А. Л. Киселев. — Саранск, 1979. — 128 с.
3. Культурное строительство в Мордовской АССР : (сб. док.). Ч. 1 (1917—1941) / сост. М. В. Дорожкин. — Саранск, 1986. — 396 с.
4. Личный архив В. Л. Житаева.

5. Мушкин, В. И. Политико-просветительская работа среди мордвы / В. И. Мушкин. — Москва : Центровнацмен Наркомпресса РСФСР, 1928. — Вып. 1. — 128 с.

6. Народное образование Мордовской АССР 1918—1928 : док. и материалы. — Саранск, 1962. — Т. 1. — 328 с.

7. Расцвет и сближение уровней культуры народов Поволжья. — Горький, 1975. — 153 с.

8. Саратовцева, Н. В. Основные этапы развития единой трудовой школы в мордовском kraе в 1917—1930 гг. / Н. В. Саратовцева // Страницы истории образования в мордовском kraе: постреволюционный период. — Саранск, 2003. — 151 с.

9. Талдин, Н. В. Очерки истории мордовской школы / Н. В. Талдин. — Саранск, 1956. — 136 с.

10. ЦГА РМ. Ф.Р-40. Оп. 1. Д. 109.

11. Там же. Ф.Р-296. Оп. 1. Д. 3.

Поступила 02.02.12.

УДК 94(470.34):331.108.2

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ КАДРОВ МАССОВЫХ ПРОФЕССИЙ НА СЕЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1960-х гг. (по материалам Марийской, Мордовской и Чувашской АССР)

*E. N. Бикейкин (Научно-исследовательский институт гуманитарных
наук при Правительстве РМ)*

В статье рассматриваются пути и методы решения проблемы кадров массовых профессий на селе в условиях реформ второй половины 1960-х гг. Особое внимание уделяется анализу форм подготовки кадров, характеристике количественных и качественных сдвигов в данной сфере.

Ключевые слова: массовые профессии сельского хозяйства; механизаторские кадры; формы подготовки кадров; сельские профессионально-технические училища; механизаторский и агрозоотехнический всеобуч.

Интенсификация сельскохозяйственного производства второй половины 1960-х гг. и тесно связанные с ней комплексная механизация и электрификация поставили с достаточной остротой проблему квалифицированных кадров на селе. Рост технической вооруженности потребовал увеличения численности кадров массовых профессий, и прежде всего механизаторов, повышения их квалификации и ответственности за высокопроизводительное использование тракторов, комбайнов и другой сельскохозяйственной техники.

Данную тенденцию можно проследить по планам потребности в кадрах массовых профессий колхозов и совхозов Чувашской АССР в годы 8-й пятилетки (табл. 1).

Как видим, в указанный период потребность в квалифицированных кадрах в Чувашии выросла в среднем в 2 раза, а по таким специальностям, как полеводы-механизаторы, садоводы-механизаторы, шоферы, строители, — в 3 и более раза. В этой связи в республиках Поволжья большое внимание уделялось подготовке механизаторских кадров.

© Бикейкин Е. Н., 2012



Таблица 1

План потребности в квалифицированных кадрах колхозов и совхозов Чувашской АССР на 1964—1970 гг., чел. [3]

Специальность	Годы						
	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Полеводы-механизаторы	297	587	667	662	803	800	920
Животноводы-механизаторы	857	1 166	1 055	1 039	1 071	1 256	1 521
Плодоовощеводы-механизаторы	215	201	245	238	349	356	384
Садоводы-механизаторы	27	128	102	115	174	150	147
Трактористы-машинисты	1 274	1 792	1 273	1 328	1 378	2 020	1 825
Шоферы	323	372	460	522	736	604	931
Слесари	100	151	246	237	192	261	204
Электрики	265	529	327	442	467	659	702
Строители	320	712	1 388	1 389	1 252	1 042	1 238
Плотники-строители	—	67	82	120	89	258	139

В Мордовской АССР за 1966—1970 гг. подготовка механизаторов возросла с 3 514 до 5 083 чел. в год, или на 144,6 %. Основной упор делался на под-

готовку трактористов и трактористов-машинистов: в 1970 г. их доля в общем числе механизаторских кадров составила 81,9 % (табл. 2).

Таблица 2

Подготовка механизаторских кадров для сельского хозяйства Мордовии, чел. [5, с. 137; 6, с. 189]

Показатели	1966 г.	1967 г.	1968 г.	1969 г.	1970 г.
Всего подготовлено кадров, чел.	3 514	3 140	3 299	4 719	5 083
В том числе трактористов, трактористов-машинистов	3 044	2 604	2 331	3 920	4 163

Подготовка кадров массовых профессий для села велась в основном в трех формах: в сельских профессионально-технических училищах (СПТУ) и их филиалах, в системе массового механизаторского и агротехнического всеобуча, в средних общеобразовательных школах, причем ведущую роль в этом играли сельские училища.

Тенденция увеличения подготовки механизаторских кадров для сельского хозяйства Мордовии была подкреплена деятельностью 11 училищ механизации сельского хозяйства. В Мордовской АССР первым СПТУ, перешедшим на новую программу обучения, стало Ардатовское. В 1969 г. оно было преобразовано в среднее сельское профессионально-техническое училище. В системе СПТУ Мордовии за время с 1967 по 1969 г. было подготовлено более 11 тыс. механизаторов [8, с. 184]. Дальнейшее ее развитие было обусловлено реализа-

цией специального постановления бюро Мордовского обкома КПСС от 19 мая 1969 г. «О состоянии и мерах улучшения подготовки механизаторских кадров в республике». Уже в 1969 г. было подготовлено более 2 тыс. колхозных специалистов, из них трактористов-машинистов — 560, мастеров-наладчиков — 35, шоферов — 701, электромонтеров — 115, мастеров машинного доения — 90, механиков животноводческих ферм — 102, механиков по стрижке овец — 70, рабочих по ремонту сельскохозяйственной техники — 180 чел. Школы механизаторского всеобуча окончили 3,7 тыс. чел., более 2,7 тыс. специалистов повысили классность [1, с. 73—74]. Увеличение численности специалистов с техническими знаниями позволило создавать на селе звенья мастеров-наладчиков. Если в 1968 г. такие звенья были организованы в 43 колхозах и совхозах, то в 1971 г. — в 113 хозяйствах республики



[12, ф. Р-228, оп. 1, д. 2410, л. 152; ф. 269-П, оп. 8, д. 36, л. 16].

В Марийской АССР также проводилась большая работа по подготовке и повышению квалификации кадров массовых профессий. В соответствии с постановлением бюро ЦК КПСС по РСФСР и Совета Министров РСФСР от 23 февраля 1965 г. «О подготовке механизаторских кадров для колхозов и совхозов РСФСР в 1965 году» бюро Марийского обкома КПСС утвердило план приема учащихся в профессионально-технические училища в количестве 880 чел., при совхозах и колхозах — 400 чел. [2, ф. П-1, оп. 26, д. 34, л. 48—50], а уже в следующем году план приема в СПТУ

составил 970 чел. [2, ф. П-1, оп. 26, д. 149, л. 66—68]. Такие училища были созданы практически в каждом районе республики. В результате к 1970 г. получили специальность 1 060 и повысили свою квалификацию 1 278 чел. [2, ф. Р-692, оп. 5, д. 461, л. 17—17 об.]. Всего за 1966—1970 гг. было подготовлено 3 010 трактористов-машинистов [11, с. 118]. Только за последние два года восьмой пятилетки число механизаторов увеличилось на 31 % [4].

Несколько иная ситуация в те же годы сложилась в Чувашской АССР, где наблюдалась отрицательная динамика подготовки кадров училищами механизации сельского хозяйства (табл. 3).

**Подготовка кадров училищами механизации сельского хозяйства
Чувашской АССР, тыс. чел. [13, с. 68]**

Показатели	1960 г.	1965 г.	1966 г.	1967 г.	1969 г.
Подготовлено механизаторов	1,2	2,1	2	1,6	1,9
В том числе:					
трактористов, комбайнеров, трактористов-машинистов широкого профиля	1,2	1,8	1,6	1,1	1,2

В 1969 г. по сравнению с 1965 г. подготовка механизаторов сократилась на 0,2 тыс. чел. Наибольший спад пришелся на 1967 г. (на 0,5 тыс. чел. по сравнению с тем же 1965 г.). Количество подготовленных трактористов, комбайнеров, трактористов-машинистов широкого профиля в 1969 г. вообще упало до уровня 1960 г.

Помимо обучения в профессионально-технических училищах в годы восьмой пятилетки набирали темпы и другие формы подготовки кадров массовых профессий для сельского хозяйства, которые во многом компенсировали недостатки в работе СПТУ. Так, все больший размах приобретал механизаторский и агротехнический всеобуч на селе. В колхозах, совхозах, отделениях «Сельхозтехники» открывались многочисленные школы, курсы, учебные кабинеты, где готовились трактористы, комбайнеры, шоферы, электрики. Срок обучения составлял от 2 до 6 мес. Курсы комплектовались за счет колхозной и

совхозной молодежи. Преподавателями были главные специалисты, лучшие механизаторы, передовики производства колхозов и совхозов. Выпускникам присваивалась квалификация механизатора. В последующие годы они имели возможность на тех же курсах повысить свою квалификацию, получить более высокий класс. Всеобуч осуществлялся через индивидуальное и бригадное обучение. О масштабах всеобуча говорят следующие цифры: уже в 1966 г. в Мордовской АССР закончили обучение в школах механизаторского всеобуча и получили профессию механизатора 496 чел., а 3 872 механизатора прошли курсы по повышению квалификации [12, ф. Р-269-П, оп. 5, д. 174, л. 30—37].

Ширялась подготовка механизаторов и шоферов для села в коллективах промышленных предприятий, транспорта, строительных организаций, ДОСААФ. Велась учеба и в агротехнических школах. Например, в Мордовской АССР в 1966 г. работало 743 школы, в которых



прошли обучение 15 268 колхозников и рабочих совхозов; в Чувашии эти цифры составили более тысячи и 18 тыс. соответственно. В Марийской АССР прочно утвердилась радиотелевизионная школа механизаторов и животноводов, которая способствовала распространению передового опыта, идеиному и профессиональному росту людей. В республиках проводилась систематическая работа по аттестации и переаттестации механизаторов, принимались меры к повышению их общеобразовательного уровня, к улучшению производственных и бытовых условий, организации труда и отдыха [7, с. 97—98].

Большое значение придавалось повышению квалификации кадровых механизаторов, овладению ими передовыми методами использования сельскохозяйственной техники. С этой целью организовывались 7-10-дневные семинары при районных отделениях «Сельхозтехники», в передовых колхозах и совхозах. Кроме того, многие механизаторы направлялись на постоянно действующие курсы по изучению новых машин на заводы Министерства тракторного и сельскохозяйственного машиностроения [14, с. 62—63].

Важным средством приобщения молодежи к сельскохозяйственному труду явилось введение с 1970/71 учебного года в средних общеобразовательных школах страны обучения учащихся старших классов работе на тракторах, комбайнах и других сельскохозяйственных машинах. Каждая школа имела базовый колхоз или совхоз, где учащиеся проходили производственную практику. Наиболее распространенной формой привлечения учащихся к производительному труду стали ученические производственные бригады, созданные в республиках в начале 1960-х гг. Деятельность школ республики по ориентации молодежи на сельскохозяйственные профессии дала определенные положительные результаты: в 1980 г. 4 тыс. юношей и девушек, или 40 % выпускников сельских средних школ, остались в своих колхозах и совхозах или пошли учиться в СПТУ [9].

Несмотря на положительную динамику, подготовка и переподготовка кадров для сельского хозяйства не была лишена недостатков, вызванных как субъективными, так и объективными причинами. Например, обострилась проблема, связанная с тем, что значительная часть специалистов сельского хозяйства, имевших дипломы, работали не в колхозах и совхозах, а в других отраслях народного хозяйства. Так, например, в Марийской АССР из 1 320 агрономов, зоотехников, ветеринаров и других специалистов со средним образованием работали в колхозах, совхозах, подсобных сельхозпредприятиях немногим более тысячи человек [2, ф. Р-692, оп. 4, д. 1010, л. 74]. В хозяйствах не хватало инженерно-технических работников, в общей структуре этих специалистов было менее 10 %. Такое состояние с инженерно-техническими кадрами отрицательно сказывалось на механизации полеводства и животноводства. В условиях начала широкого внедрения в колхозах и совхозах хозрасчета обнаружилась нехватка дипломированных экономистов, бухгалтеров.

Нельзя не отметить и тот факт, что хотя в деле обеспечения развивающегося сельского хозяйства кадрами массовых профессий была проделана огромная работа, специалистов все же не хватало. Так, на 1 ноября 1968 г. в Марийской АССР недоставало более тысячи трактористов, около 200 шоферов и 200 комбайнеров [2, ф. П-1, оп. 29, д. 17, л. 44]. Большой проблемой оставалась текучка кадров. Например, в совхозе «Алгашинский» Шумерлинского района Чувашской республики за три года (1969—1971) сменилось 50 руководителей производственных подразделений и специалистов сельского хозяйства, в том числе 4 главных агронома, 3 главных зоотехника [10].

В целом приведенные выше данные красноречиво говорят о значительных положительных сдвигах в области обеспечения сельского хозяйства квалифицированными кадрами. Несмотря на присутствие многих нерешенных проблем, произошли количественные и качествен-

ные изменения в данной сфере. Количественные изменения проявлялись прежде всего в росте численности работников квалифицированного труда, увеличении профессиональных групп, связанных со все более сложным механизированным трудом, интенсивное развитие которого было обусловлено активным внедрением в сельское хозяйство индустриальных методов производства, дальнейшим углублением общественного разделения труда. Качественные изменения находили свое выражение в интеллектуализации труда рабочих и крестьян, росте их образовательной, культурно-технической подготовки, перемене характера и содержания их труда и духовного облика тружеников села. В то же время следует констатировать, что кадровая проблема в рассматриваемый период в полном объеме так и не была решена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адушкин, Н. Е. Социально-экономическое развитие села Мордовии / Н. Е. Адушкин. — Саранск, 1975. — 184 с.
2. Государственный архив Республики Марий Эл. Ф. П-1; Р-692.

3. Государственный исторический архив Чувашской Республики. Ф. Р-197. Оп. 45. Д. 662.
4. Марийская правда. — 1970. — 2 авг.
5. Мордовская АССР за годы Советской власти. 1917—1967 : статистический сборник. — Саранск, 1967. — 196 с.
6. Народное хозяйство Мордовской АССР. 1922—1972 гг. Юбилейный статистический сборник. — Саранск, 1972. — 263 с.
7. Паршин, Г. Н. Руководство Марийской областной партийной организации интенсификацией сельскохозяйственного производства после мартовского (1965 г.) пленума ЦК КПСС / Г. Н. Паршин // Сельское хозяйство Марийской АССР в 1940—1960 гг. — Йошкар-Ола, 1981. — С. 75—101.
8. По заветам Ленина. — Саранск, 1970. — 296 с.
9. Советская Мордовия. — 1981. — 17 мая.
10. Советская Чувашия. — 1972. — 18 февр.
11. Царегородцев, С. М. Подготовка сельскохозяйственных кадров Марийской АССР в годы восьмой пятилетки (1966—1970) / С. М. Царегородцев // Сельское хозяйство Марийской АССР в 1940—1960 гг. — С. 101—122.
12. Центральный государственный архив Республики Мордовия. Ф. Р-228; 269-П. Оп. 5. Д. 174.
13. Чувашия за 50 лет : статистический сборник. — Чебоксары, 1979. — 132 с.
14. Шестакова, Р. В. Подготовка кадров массовых профессий для сельского хозяйства Мордовии на этапе развитого социализма / Р. В. Шестакова // Сельское хозяйство и крестьянство Среднего Поволжья в условиях развитого социализма : сб. ст. — Чебоксары, 1982. — С. 62—64.

Поступила 27.02.12.



ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ

Материалы круглого стола, состоявшегося 25 мая 2012 г. на кафедре стилистики, риторики и культуры речи филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.

Формирование коммуникативной личности средствами русского языка как учебного предмета в условиях поликультурной образовательной среды

О. В. Филиппова, заслуженный работник высшей школы РМ, доктор педагогических наук, профессор кафедры стилистики, риторики и культуры речи МГУ им. Н. П. Огарева (г. Саранск)

В условиях многонационального государства, полигетнической общности, вовравшей и синтезировавшей разнообразные культуры, главным инструментом в обучении русскому языку как государственному выступает «диалог культур», одухотворенный идеей межнационального сближения. Наиболее очевидным это становится в аспекте поликультурного образования. Не случайно в образовании в число ведущих наряду с коммуникативным и когнитивным выдвигается культуроведческий подход, который подразумевает ориентацию на формирование ценностной составляющей в структуре коммуникативной личности школьника. Поиском наиболее эффективных форм реализации данных подходов озабочена современная методика, поскольку в этом ей видится возможность ответить на вызовы общества, а они сейчас таковы, что мы не перестаем нуждаться в личностях, коммуникативно грамотных и свободных, способных умело использовать русский язык и как средство научной коммуникации, и как средство деловой коммуникации, и как средство межнациональной коммуникации, и, наконец, как средство своего личностного становления и развития.

Обучение навыкам общения на любом изучаемом языке в рамках коммуникативно-деятельностного и культуроведческого подходов предстает как процесс воспитания коммуникативной личности, реализующей в своем коммуникативном поведении коммуникативный (речевой) идеал — систему наиболее общих требований к речевому поведению, исторически сложившуюся в той или иной культуре, отражающую систему ее этических и эс-

тических ценностей и предопределяющую, кстати, модели вероятностного и реального взаимодействия с языком его носителя.

При обучении общению на изучаемом языке в условиях поликультурной образовательной среды главным выступает приобщение к коммуникативному идеалу той культуры, язык которой изучается. Применительно к ситуации обучения русскому языку билингвов очевидно, что приобщение это, как правило, происходит путем сопоставления. В сопоставительном изучении открываются то общее, что роднит языки и культуры (универсальное), и то специфичное, что свойственно каждым в отдельности. При развитии коммуникативных умений, навыков свободного и незатрудненного общения на изучаемом языке (особенно на первоначальном этапе) важное значение имеет работа по формированию представления об общем, наднациональном, универсальном, создающем благоприятные условия для самореализации в межкультурной коммуникации. Как известно, обнаружение общих точек всегда вызывает у учащихся положительные эмоции, повышает мотивацию, снижает тревожность, вызывает желание узнать больше, овладеть в совершенстве.

Поистине неисчерпаемыми возможностями для формирования такого представления обладают произведения фольклора, иногда незаслуженно забываемого учителями-словесниками. Методика преподавания русского языка имеет богатый опыт использования фольклора в учебном процессе, однако не все возможности ею еще исчерпаны, особенно в плане выявления моделей успешного коммуникативного поведения: требования к речи,

отношение народа к красноречию как коммуникативной способности личности и др. Несомненно, изучение паремий в этом аспекте обогащает культурный кругозор учащихся.

В целях воспитания таких важных качеств коммуникативной личности, как бережное отношение к языку, внимание к слову, представляется целесообразным сопоставить такие пословицы и поговорки, в которых предписывается вдумчивое, неторопливое отношение к выбору речевых средств:

Больше знай, да меньше бай / Содак ламо — кортак аламо («Знай много, а говори мало»). Говори подумав, садись осмотр-

ревшись / Тевсэ ульть пряль кирдица а валсо кинь ванъизя («В делах будь решительным, в словах осмотрительным»). Евтазь валось — ведьсэ кал (русский эквивалент: Слово не воробей, вылетит — не поймаешь) и др.

Приобщение учащихся к коммуникативному идеалу на основе сопоставительного изучения самого действенного воспитательного средства любой этнокультуры — национального фольклора — помогает увидеть межнациональные культурно-языковые универсалии, осознание которых формирует толерантную коммуникативную личность, свободную и открытую для общения.

Когнитивно-коммуникативный компонент компетентностно-ориентированного обучения и его реализация в учебниках русского языка для средней общеобразовательной школы

Т. П. Малявина, доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка
МГПИ им. М. Е. Евсеевьева (г. Саранск)

Принимая во внимание постепенное превращение современного российского общества в общество информационное, приходится констатировать, что школа как образовательное учреждение постепенно утрачивает монополию на информацию. В этой ситуации нельзя не учитывать неспособность так называемого знаниевого подхода, основанного на переделе и воспроизведении знаний о мире, модернизировать систему образования. Более того, данный подход не предоставляет возможности сориентировать ее на формирование у школьников таких качеств, как предпринимчивость, творческий подход к решению задач, коммуникабельность, готовность учиться новому, самостоятельно находить и использовать нужную информацию, умение видеть проблемы и решать их как автономно, так и в группах.

Современные методисты и учителя-словесники сходятся в том, что традиционная модель обучения не располагает достаточным аппаратом для разработки новой стратегии образования. В мировой практике в качестве центрального понятия стало выступать понятие компетентности, а в качестве основной идеи — идея компетентностно-ориентированного обучения.

В системе образования сегодня наметился поворот к разработке новой парадигмы обучения русскому языку, постулирующей единство образования и культуры, а именно:

наметилась тенденция к реализации такой модели обучения, где акцентируется внимание на развитии учащихся, на усилении *когнитивной функции знаний* и формировании на основе полученных знаний личности креативного типа, способной к созидающей деятельности.

В этой связи следует говорить о реализации в процессе обучения *когнитивного подхода*, который связан с умениями школьников выполнять когнитивные (мыслительные) операции: сравнение (сличение, сопоставление, помещение в разные условия, замещение), анализ (мысленное расчленение целостной структуры объекта на составные элементы), синтез (мысленное воссоединение элементов в целостную структуру), абстрагирование, обобщение и конкретизацию (операция, являющаяся обратной по отношению к абстрагирующему обобщению). В состав каждой из этих операций входят когнитивные действия, которые формируют так называемые когниции — совокупность видов познавательной деятельности: знание, сознание, мышление, представление, творчество и др.

Специфика когнитивно-коммуникативного подхода к изучению русского языка состоит в акцентированном внимании к формированию у школьников творческих умений на основе овладения ими мыслительными операциями и коммуникативными умениями как наиболее важными и необходимыми современному образованному человеку.



В последнее время появляются новые учебники и дидактические материалы, позволяющие усилить современные положительные тенденции в организации уроков русского языка. Среди них особо отметим учебники по русскому языку для 8 и 9 классов Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской, А. Д. Дейкиной, О. М. Александровой под редакцией Н. М. Шанского.

Созданные с учетом идеи коммуникативного синтаксиса, они являются логическим продолжением стабильных учебников для 5, 6, 7 классов, изданных под редакцией Н. М. Шанского и широко используемых в школах РФ. Данная линия учебников теперь завершена и представляет собой учебный

комплекс, включающий в себя помимо самих учебников программу и методические рекомендации для учителей. Учебный комплекс направлен на реализацию одной из главных целей занятий русским языком: совершенствование практических умений и навыков учащихся, в первую очередь речевых, и в полной мере реализует когнитивно-коммуникативный компонент компетентностного подхода к обучению русскому языку. Особое внимание создатели данных учебников уделяют формированию у школьников взгляда на родной язык как национальное достояние, а также языковому разбору текста, что в конечном счете содействует речевому развитию учащихся.

Интеграция аксиологического и риторического подходов в работе над логичностью речи учащихся средней школы

А. В. Кузнецова, учитель русского языка и литературы МБОУ «Трофимовщинская СОШ» Ромодановского района РМ

Задача школьных предметов филологического цикла состоит в приобщении школьников к общечеловеческим ценностям, гуманистичному мышлению, позитивному отношению к миру, к личности. Работа учителя-словесника прежде всего должна быть направлена на то, чтобы школьники усвоили важную истину, которую можно обозначить через ценностные императивы: *будь внимателен к своему слову; помогай другим и словом, и делом; общайся так, как бы ты хотел, чтобы общались с тобой*. Данные ценности проф. Т. А. Ладыженской сформулированы как постулаты применительно к такому предмету, как риторика. В последнее время стало очевидным благотворное влияние риторического подхода к обучению русскому языку.

Формируя у учащихся навыки правильной, логичной, выразительной речи, мы готовим их к будущей жизни — успешной работе в коллективе, когда потребуется сотрудничать с коллегами, искать оптимальное решение проблем, общаться с клиентами. Русский язык и риторика как учебные предметы выполняют важный социальный заказ — формирование коммуникативно успешной личности, поэтому школьникам следует прежде всего показать, как ценна умелая, искусная — одним словом, эффективная речь. В центре современных уроков должны быть воспитание ценностного отношения учащихся к языку и обучение эффективному общению. Налицо слияние двух направлений: аксиологического и

риторического. Практика показывает, что в такой работе целесообразно использовать наряду с традиционными формами элементы риторизации, т. е. привлекать сведения риторического характера, применять специфические для риторики приемы обучения, такие как риторический анализ, риторическая задача, риторическая игра и др.

Проиллюстрируем сказанное на примере работы над построением логически связного высказывания. Не секрет, что учащиеся допускают немало логических ошибок в своих изложениях и сочинениях. При работе над усвоением логичности речи как одного из критериев оценки речи следует направлять деятельность школьников на: 1) анализ, наблюдение и оценку речи с точки зрения ее логичности; 2) показ зависимости речи и ее логичности от ситуации общения. Можно провести наблюдение над ситуацией, где была нарушена логичность речи при общении, в результате чего общение не состоялось или было нерезультативным. Вот пример формулировки такой риторической задачи: *Прочитайте диалог. Почему разговор принимает комичный оттенок? Какая ошибка стала тому причиной? Опишите похожие случаи из вашей речевой практики.*

Особо следует подчеркнуть, что при интеграции аксиологического и риторического подходов работа над логико-речевыми ошибками строится как решение риторических задач. Например: *Проанализируйте*



данное речевое взаимодействие. Почему оно сначала было неудачным? Какая ошибка была допущена? Почему все-таки данное речевое взаимодействие можно назвать успешным?

Таким образом, использование элементов риторизации при работе над устранением логических ошибок позволит ученикам усвоить, как важна логичность для эффективного общения.

Реализация личностно ориентированного подхода в УМК «Русский язык» образовательной системы «Школа 2100»

E. Г. Куренкова, отличник народного образования, учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 4»,

Л. Г. Горбунова, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка МГУ им. Н. П. Огарева (г. Саранск)

В МОУ «Лицей № 4» с 1 по 11 класс используются учебники по русскому языку под научной редакцией А. А. Леонтьева, авторов Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, Л. Ю. Комисаровой и др. Они разработаны в соответствии с концепцией образовательной системы «Школа 2100» и на практике обеспечивают непрерывность авторского курса речевого образования школьников.

В основе авторской концепции обучения русскому языку лежит идея овладения учащимися следующими видами компетенций: коммуникативной, культуроцентрической и лингвистической, что полностью соответствует целям современного гуманитарного образования. Опыт, накопленный учителями лицея при работе по данным учебникам, показал, что в целом они соответствуют федеральному компоненту государственного стандарта общего образования.

Очевидна направленность всех учебников русского языка данных авторов на достижение целей, обеспечивающих реализацию личностно ориентированного, когнитивно-коммуникативного, деятельностного подходов в обучении русскому языку, на воспитание функционально грамотной личности, умеющей общаться, добиваться успеха в процессе общения.

Содержание учебников способствует эффективному решению следующих задач:

- формирование представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа, осознание национального своеобразия русского языка, овладение культурой общения;

- развитие и совершенствование способности к речевому взаимодействию и социальной адаптации, информационных умений и навыков, навыков самоорганизации и саморазвития, формирование готовности к профессиональному образованию;

- освоение знаний о русском языке как многофункциональной знаковой системе и общественном явлении, языковой норме и ее разновидностях, нормах речевого поведения в различных сферах общения;

- овладение умениями опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности; различать функциональные разновидности языка и моделировать речевое поведение в соответствии с задачами общения, решать компетентностные задачи;

- применение полученных знаний и умений в собственной речевой практике, повышение уровня речевой культуры, орографической и пунктуационной грамотности.

В основу программы и учебников положены педагогические и дидактические принципы вариативного развивающего образования, предполагающие реализацию непрерывных сквозных содержательно-методических линий развития учащихся средствами предмета: формирование функциональной грамотности; развитие умений и навыков различных видов устной и письменной речи; освоение и систематизация знаний о языке; дальнейшее овладение русским языком; овладение орографическими и пунктуационными умениями; развитие чувства языка; использование воспитательного потенциала русского языка.

Методический аппарат анализируемых учебников организован так, что учитель имеет возможность подготовить и провести урок «открытия» нового знания, урок развития умений и навыков, урок повторения и систематизации, урок контроля за знаниями и умениями, урок развития связной письменной и устной речи.

Необходимо отметить как неоспоримое достоинство УМК наличие дополнительных пособий для учащихся и учителей. Это, в ча-



стности, тетрадь на печатной основе «Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку», где детям, кроме тренировочных и проверочных работ, предлагаются тес-

товые работы; дидактические материалы для каждого класса, методические рекомендации для учителя с тематическим планированием учебного материала.

Из опыта работы по УМК «Русский язык» образовательной системы «Школа 2100»

**Л. А. Батурова, учитель русского языка и литературы
МОУ «СОШ № 16» (г. Саранск)**

Работая по УМК «Русский язык» Р. Н. Бунеева и др., нетрудно убедиться, что этот комплекс не только отвечает всем современным требованиям, но и действительно дает глубокие и прочные знания. Учебники по русскому языку строятся как часть непрерывного курса на основе психолого-педагогических принципов непрерывности и преемственности, адаптивности, психологической комфортности и минимакса. Их отличают единая система, обеспечивающая ориентировку учащихся в учебной книге, общая структура материала по каждой теме, которая позволяет организовать исследовательскую работу над языковым материалом, проводить уроки открытия нового знания в технологии проблемного диалога; содержание, предлагаемое на двух уровнях — необходимом и программном. В учебниках дифференцирован материал для изучения и ознакомления. Система контроля умений и знаний организована на трех уровнях: необходимом, программном и максимальном, дается возможность свободного выбора упражнений.

Задания учебников по русскому языку построены и сформулированы таким образом, что процесс обучения на уроке становится обучением деятельности (алгоритм нахождения орфограмм по опознавательному признаку, открытие новых знаний с использованием проблемно-диалогической технологии, работа с текстами упражнений, правил и определений в технологии продуктивно-

го чтения и т. д.). Учебники учат ребенка со знательно ставить цель, формируют мотивацию к активной позиции на уроке, предоставляют возможность находить пути и средства к достижению поставленной цели, помогают формировать собственные умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, а также постигать способы и приемы учебной (техника разных видов разбора) и познавательной (способы работы со словарем) деятельности.

Данный УМК обеспечивает следующие учебные действия:

- *регулятивные* — выбирать цель деятельности, действовать по плану, сверять свои действия с целью, находить и исправлять ошибки, проверять и оценивать результат;
- *коммуникативные* — вести диалог, понимать точку зрения другого, извлекать информацию, данную в неявном виде, уметь формулировать высказывание;
- *познавательные* — извлекать информацию, использовать различные виды чтения и фиксации информации, делать логические выводы и т. п.;
- *личностные*. Постановка проблемы и формулировка ее самими учащимися позволяет сформировать у ребенка потребность, мотив и цель работы на уроке. На протяжении всех лет обучения учебники поддерживают у учащихся интерес к предмету, обеспечивают у них возникновение и стабильное существование внутренней мотивации.

Особенности использования учебно-методического комплекса под редакцией В. В. Бабайцевой для классов с углубленным изучением русского языка

**Е. Н. Зацепина, Т. С. Томилина,
учителя русского языка и литературы МОУ «СОШ № 16» (г. Саранск)**

Современная школа вслед за запросами общества требует от учителя построения процесса обучения школьников на основе компетентностного подхода. Такую возможность

дает преподавателю работа по учебно-методическому комплексу для классов с углубленным изучением русского языка под редакцией В. В. Бабайцевой. В УМК получили разви-

тие лучшие отечественные методические традиции, суть которых можно коротко сформулировать как сознательно-практический подход к обучению русскому языку.

Главной особенностью комплекса стало представление языковых фактов во всей совокупности их проявлений на фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях, так как одним из принципов, определяющих содержание программы, является структурно-семантический. Реализуется он в процессе последовательной, целенаправленной, с опорой на лингвистические знания учащихся работы по развитию речи. От других учебников этот выгодно отличает степень реализации коммуникативно-речевой направленности. В УМК для углубленного изучения она усиlena как внешне, так и внутренне. Внешне это проявляется в расширении и углублении понятийно-терминологической базы развития речи, обеспечивающей более осознанное формирование практических навыков речевой коммуникации, внутренне — в том, что коммуникативно-речевая направленность проходит и через изучение языковой системы. Причем специфику данного УМК составляет органический синтез изучения русского языка и обучения речи на лингвистической основе.

Овладение нормами литературного языка сопровождает все уроки. Какое бы языковое явление ни изучалось, оно закрепляется в процессе коммуникации. С этой целью в учебнике помещены задания, позволяющие организовывать систематическую работу, связанную с формированием такого вида речевой деятельности, как чтение.

Принципиально новым в практике школьного преподавания русского языка является

внимание к морфемному составу при определении принадлежности слова к той или иной группе частей речи. Наряду с общим грамматическим значением, морфологическими признаками и синтаксической ролью определяется и морфемный состав слова.

Полезны пропедевтические задания, помогающие сильным ученикам не только улучшать грамотность, но и приобретать навыки исследовательской работы с научными текстами и справочными материалами.

Одной из сильнейших сторон УМК является его практическая направленность. Она выражается в ориентации на личный опыт учащихся, в установлении связей с окружающим миром, в обучении школьников универсальным способам деятельности — анализу, синтезу, систематизации, сопоставлению фактов.

Говоря об учебнике, нельзя не сказать еще об одной важной стороне — отличающейся от представленной в других учебных программах точке зрения авторов на некоторые лингвистические явления. Так, например, распространенные определения и обстоятельства при синтаксическом разборе анализируются не как неделимый член предложения, а как слова с различными синтаксическими функциями. Иная классификация односоставных предложений в 8 классе и придаточных предложений в 9. Возникают трудности в использовании пособия в учебном процессе, связанные с фактическими неточностями.

Эти частные замечания не могут, разумеется, повлиять на высокую оценку программы и учебного комплекса. Они составляют элемент осмыслиения практики внедрения в учебный процесс эффективных форм и приемов обучения.

Учебное пособие по развитию речи как источник реализации воспитательных возможностей уроков русского языка

М. В. Шманова, кандидат философских наук, доцент кафедры стилистики, риторики и культуры речи МГУ им. Н. П. Огарева (г. Саранск)

В последние годы значительно увеличилось количество учебников русского языка, а также содержащихся в них текстов воспитательного характера, что, несомненно, дает учителю возможность выбора внеязыковой темы урока, способствует более успешному проведению на уроках русского языка работы, связанной с формированием у учащихся общих представлений о языке, его богатых лек-

ических возможностях, о социальных функциях языка, о связи языка с мышлением, о языке как развивающемся явлении.

Широкие возможности работы с текстом предоставляют учебные пособия Е. И. Никитиной «Русская речь: Развитие речи: 5—7 классы» и «Русская речь: Развитие речи: 8—9 классы» к так называемому параллельному учебному комплексу под редакцией В. В. Бабайце-



вой. Среди компонентов этих пособий основными являются следующие: языковая информация, неязыковая информация (содержание текстов), вопросы и задания для учащихся, языковой и речевой (текстовой) материал для упражнений, символическая и изобразительная наглядность и др. Каждый из этих компонентов имеет определенную значимость в решении образовательных и воспитательных задач. И каждый может служить основой для реализации любого из воспитательных направлений: экологического, нравственного, трудового, патриотического, лингвоэкологического, эстетического. Предпосылки для реализации определенного воспитательного воздействия заложены уже в эпиграфе к каждому учебнику.

Особенно важным, на мой взгляд, является то, что дидактический материал учебников во многом универсален для всех воспитательных аспектов. В зависимости от актуальности темы и ситуации учитель легко может варьировать и сочетать различные воспитательные

направления, так как все они естественным образом связаны между собой.

Неоспоримым достоинством пособий, по моему мнению, является то, что в них имеются все предпосылки для создания на уроках активной речевой среды, помогающей развитию познавательных, эмоциональных, духовных, речевых способностей, для формирования творческой личности с индивидуальным языком и стилем. И теоретический, и практический материал указанных пособий предоставляет большие возможности для организации на уроках необходимой воспитательной работы и соответствует основным общеметодическим и общедидактическим принципам.

Для творчески работающего учителя, владеющего методами презентации учебного материала, современным уровнем развития методики преподавания, пособия Е. И. Никитиной предоставляют огромное поле деятельности.

Текстотека учебника русского языка как фактор воспитания коммуникативной личности школьника

*Е. А. Белова, учитель русского языка и литературы
МОУ «Гимназия № 20» (г. Саранск)*

Текст — это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Текстоцентрический подход — необходимое условие достижения нового качества образования, главное содержание которого составляет формирование у учащихся ключевых компетенций.

Из всех существующих учебно-методических комплексов по русскому языку для 5—9 классов предпочитаю комплекс под редакцией профессора В. В. Бабайцевой. В УМК меня привлекла ориентация авторов на речевое развитие учащихся и формирование коммуникативной компетенции. Эти учебники помогают вызвать интерес у учащихся к учебной деятельности, они не только дают сумму знаний, но и развивают их нравственно, эстетически. Знания, полученные детьми в процессе обучения в основной школе, сформированные умения и навыки, позволяют учащимся успешно сдать ЕГЭ.

В своей работе особое внимание уделяю такому виду работы, как работа с текстом. Очень важны критерии отбора текстов. Тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции. С точки зрения содержания очень важно анализировать тексты о

языке, о слове, о необходимости бережного отношения к слову, об особенностях процесса создания произведений искусства слова, о восприятии художественного произведения как результата творческой деятельности. Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре поведения, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о национальных традициях, о проблемах экологии и т. п.

В учебнике подобраны тексты, которые воспитывают бережное отношение к языку (высказывания М. Горького, В. Г. Короленко, И. С. Тургенева, К. Г. Паустовского, Л. Н. Толстого; пословицы о языке, слове), любовь к родной природе, к Родине (тексты русских классиков М. Пришвина, И. С. Соколова-Миркова, К. Г. Паустовского, Г. А. Скребицкого, В. Пескова и др.), повышают познавательный интерес к русскому языку (тексты из журналов « Почемучка », « Что такое? Кто такой? », « Азбука вежливости »), заставляют задуматься о цели и смысле жизни (тексты В. А. Сухомлинского, Л. Леонова и др.). К сожалению, в учебнике очень мало пословиц и поговорок. А ведь именно народная мудрость имеет огромное воспитательное значение.

**Организация учебного процесса
по русскому языку на основе учебников
под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта**

**A. Ф. Арбузова, учитель русского языка и литературы
МОУ «СОШ № 34» (г. Саранск)**

Учебно-методический комплекс по русскому языку для 5—9 классов общеобразовательных учебных заведений под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта соответствует школьной программе и построен на новой современной методической системе, рекомендован Министерством образования РФ и входит в Федеральный перечень учебников.

В отличие от традиционной системы подачи орфографического материала от одного правила к другому, часто из разных разделов правописания, авторы программы в основу учебного процесса предлагают заложить принцип поэтапности и для каждого этапа наметить свою задачу. Попадая в одну группу, орфограммы невольно сопоставляются одна с другой, что дает эффект не только обобщения, но и внутренней дифференциации. Работа с непроверяемыми орфограммами ведется через рубрику ЗСП (значение, строение, правописание). Определения часто заменяются лингвистическим рассказом, а правила — указанием адекватного правилу способа действия. Очень часто способ действия излагается под рубрикой «Возьмите на заметку!»

Новым является введение в фонетике понятий «транскрипция», «редуцированные звуки», в фонетическом разборе звук вышел на

первый план, впервые введен орфоэпический разбор.

Методический аппарат учебника содержит задания двух видов сложности, что позволяет учителю вариативно подходить к построению уроков. Учебная нагрузка планируется так, что сложные темы равномерно распределяются по классам. В 5 классе изучение частей речи начинается с глагола, в конце года изучается прилагательное. В 6 класс перенесено изучение причастий и деепричастий.

Усиlena в целом речевая направленность. Учебник для каждого класса содержит два раздела: систематический курс языка и раздел «Речь». Каждая языковая тема завершается параграфом «Употребление в речи существительных, прилагательных и т. д.». Введена специальная рубрика «Учимся читать и пересказывать лингвистический текст». Таким образом реализуется очень важный элемент — обучение чтению как виду речевой деятельности. Без умения читать и понимать учебные тексты не может быть и речи о результативном развитии коммуникативной компетенции.

Хотелось бы, чтобы авторы активнее использовали форзац учебника, проработали разделы «Повторение» в начале и в конце года, обозначили основу в морфемном разборе.

**Возможности электронных учебников по литературе
в формировании теоретико-литературных понятий
у старшеклассников**

**Ю. В. Иванова, учитель русского языка и литературы
ГБНОУ РМ «Республиканский лицей — Центр для одаренных детей» (г. Саранск)**

Обучение литературе на современном этапе уже трудно представить без технологии мультимедиа, которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в режиме диалога и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Сегодня в литературном образовании применяются различные мультимедийные программные средства учебного назначения (электронные издания), разработанные отечественными производителями, активное использование которых не только повышает эффективность обучения, являясь одним из

условий достижения нового качества общего образования, но и, при грамотном и методически обоснованном включении в урок, помогает развитию литературных способностей школьников.

Уровень развития литературных способностей старшеклассников во многом зависит от их эстетического развития. В мультимедийную презентацию включаются отрывки художественных произведений, репродукции тематически близких картин, иллюстрации, фотографии, сцены из спектаклей и кинофильмов, поставленных или снятых по драматическим



произведениям, музыкальные фрагменты, что позволяет на культурологическом материале формировать у учащихся теоретико-литературные понятия.

Значительную помощь в развитии литературных способностей школьников оказывают мультимедийные программы, электронные учебники и энциклопедии: «Русская литература», «Энциклопедия русской литературы», «Библиотека мировой художественной культуры», «Энциклопедия Кирилла и Мефодия» и др. Отмечу их наиболее значимые возможности.

Во-первых, мультимедийный продукт может быть использован как самостоятельный источник новых литературоведческих знаний.

Во-вторых, он способствует активизации художественного восприятия школьников, созданию установки на образное восприятие произведения. Следовательно, можно говорить об интенсификации процесса развития таких литературных способностей, как эмо-

циональная отзывчивость, способность к со-переживанию, активность и объективность читательского воображения, личностное восприятие искусства и т. д.

В-третьих, мультимедиа способствует активизации деятельностного подхода к изучению художественного произведения и позволяет развивать речевые способности школьников, проявляющиеся, например, в создании самостоятельных высказываний разных жанров (отзыва, рецензии, сценария и др.).

Таким образом, мультимедийные технологии являются одними из наиболее перспективных и популярных педагогических информационных технологий. С их помощью можно создавать целые коллекции изображений, текстов, сопровождающихся звуком, видео, анимацией и другими визуальными эффектами, дающих дополнительные возможности для стимулирования и развития литературных способностей школьников.

Реализация жанроориентированного подхода в обучении профессиональной речи будущих учителей-словесников

*А. К. Нарбекова, учитель русского языка и литературы
МОУ «Гимназия № 20» (г. Саранск)*

Успех работы учителя-словесника определяется не только теми подходами, которые он реализует в своей практике обучения, но и стилем его общения с учащимися. Никакие методы не помогут, если нет контакта с классом, если учитель сам не является образцом того речевого поведения, которому учит своих учеников. Педагогическое общение — это взаимодействие педагога и учащихся, цель которого — обеспечить мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности. Поэтому учитель должен обладать знаниями о специфике педагогического общения, о риторическом идеале педагога и профессионально значимых качествах его личности, об особенностях протекания различных видов речевой деятельности, о различных речевых жанрах, с помощью которых он передает знания и опыт, формирует необходимые умения, вдохновляет на творчество и самостоятельный поиск. В частности, к таким жанрам относятся объяснительная речь, учебный диалог, оценочное высказывание, обобщающее слово, комментирующая речь, созданные в рамках научного стиля речи и его разновидностей, а также жанры положительно-педагогического воздействия: похвала, одобрение, поощрение и др.

Следует, на мой взгляд, включить в программу подготовки учителей-словесников обучение таким профессионально значимым речевым жанрам. Это соотносится и с жанроориентированным подходом, который сейчас наметился и развивается в методике обучения языку и речи как в средней, так и в высшей школе. Под жанроориентированным подходом к формированию коммуникативной личности специалиста следует понимать обучение языку и культуре речи с опорой на вос требованные в речевой практике студента как будущего специалиста жанры. Исходя из этого необходимо осуществлять отбор теоретического минимума, дидактического материала, основных форм и методов обучения.

О важности использования жанров положительного педагогического воздействия говорят и результаты анкетирования, которое проводилось среди учителей школ: 100 % опрошенных считают похвалу неотъемлемой частью педагогической речи и уверенно заявляют, что современные школьники нуждаются в похвале, 50 % респондентов хвалят своих учеников часто, 40 — не очень, а у 10 % степень частоты варьируется от возраста.

Среди наиболее частотных ситуаций, требующих похвалы, были названы успехи в уч-

бе (100 %), хорошее поведение (40 %), дисциплинированность, аккуратность и умение организовать свою учебную деятельность (40 %). И лишь 20 % опрошенных не забыли упомянуть о необходимости похвалы за проявление человеческих качеств. Чаще всего похвалой служат такие фразы, как «молодец/умница» (80 %), «хорошая работа/так держать» (50 %). Небольшая часть опрошенных использует индивидуальные речевые формулы: «класс гор-

дится тобой/ты достоин похвалы/встань, мы на тебя посмотрим». А ведь именно такие формы и делают педагогическое общение интересным, запоминающимся, творчески наполненным.

Считаю, что для успешной подготовки будущего педагога следует более тщательно продумать вопрос о содержании коммуникативно-речевой направленности специальных педагогических и методических курсов.

Обучение будущих журналистов языковым средствам создания стратегии самопрезентации в публичной речи

***T. N. Егорова, магистрант кафедры стилистики, риторики и культуры
речи МГУ им. Н. П. Огарева (г. Саранск)***

Задача школьного и вузовского языкового образования заключается в формировании такой личности, которая обладает языковой, лингвистической (языковедческой), культурологической и коммуникативной компетенциями. Последняя предполагает умение эффективно использовать различные языковые ресурсы для осуществления успешной коммуникации. В этой связи особую роль приобретает обучение речевым стратегиям и тактикам.

Как показывает практика, мы можем только предположить, как будет развиваться ситуация. Часто одну и ту же коммуникативную задачу приходится решать разными способами в зависимости от конкретных условий общения. Подобное планирование речевого поведения и означает выбор речевых стратегий и тактик. Стратегии и тактики являются на сегодняшний момент ключевыми понятиями коммуникативных направлений лингвистики.

В языковой подготовке будущих журналистов большое значение имеет коммуникативный подход, учитывающий сферу повышенной речевой ответственности специалиста. Поэтому в вузовских курсах важное место должны занять темы, связанные с таким явлением, как *имидж* и речевые средства его создания.

В качестве примера рассмотрим речевой имидж телеведущего программы «Пока все дома» Тимура Кизякова. Ведущий явно презентует себя как человека из народа, подчеркивает свою принадлежность к тому же кругу людей, в который входят зрители программы. Такая тактика называется тактикой создания «своего круга». Языковыми средствами ее реализации выступают местоимения первого и второго лица множественного числа «мы», «мы с вами» для указания на себя и телезрителей. Тем самым Тимур Кизяков утверждает общность целей, интересов, а в результате и

всех ценностей, которые характерны для аудитории. Это дает ведущему право говорить от лица телезрителей.

Телеведущий не использует первое лицо единственного числа, а выступает как бы от лица программы (*Программа «Пока все дома» от себя и от души желает, чтобы ваш дом был полная чаша*). В данном случае реализуется речевая тактика персонификации: зрители начинают ассоциировать «Пока все дома» непосредственно с личностью Кизякова, автоматически приписывая ему все характеристики, которые он дает программе. В большинстве примеров подчеркивается значимость семейных ценностей и традиций, прошлого, а также счастливого будущего, которое связано с детьми.

Особый интерес вызывает тактика моделирования структуры имиджа говорящего. Можно выделить несколько доминирующих микроролей, характерных для Тимура Кизякова: Гость (главные черты — вежливость и тактичность), Родитель (мудрость и стремление заботиться о детях) и Представитель старшего поколения (утверждение ценностей прошлого, в том числе забота о настоящем и будущем поколениях). Для каждой имеется свой набор речевых стратегий и тактик.

На занятиях со студентами специальности «Журналистика» усвоение речевых стратегий и тактик создания того или иного имиджа должно сопровождаться мультимедийными средствами наглядности, включением таких форм работы, как риторический анализ, риторическая задача и др. При отборе содержания языковой подготовки будущих журналистов следует, с одной стороны, учитывать заметное обновление в лингвистике как науке, а с другой — обновлять и методический подход, делая обучение более приближенным к профессиональным задачам.



Проблемы изучения русского языка в условиях национально-русского двуязычия

**Т. Е. Владимирова, доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка Центра международного
образования МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва)**

Изучение русского языка в условиях национально-русского двуязычия предполагает направленность на решение двух взаимодополняющих задач: утверждение высокого статуса русского языка и сохранение российского этнолингвокультурного разнообразия. Здесь мы имеем в виду, с одной стороны, внимание к современному состоянию языка и к уровню создаваемого на его основе «языкового материала» (Л. В. Щерба), а с другой — ориентацию школьного и высшего образования на формирование билингвальной, а в перспективе полилингвальной языковой личности.

На рубеже веков язык испытал варварское нашествие англизмов/американизмов, мирную «колбанизацию» и оказался беззащитным перед входением в него городского просторечия, бандитского жаргона, так называемой гламурной лексики, молодежного сленга и т. п. В этой связи позволим себе напомнить высказывание А. С. Пушкина, в котором нашла выражение забота о гармонизации нашей речи: «Истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности».

Особое беспокойство вызывает общение с подрастающим поколением, которое все больше напоминает разговор глухих. И как-то само собой возникают тревожные вопросы: не является ли речь современных молодых людей своего рода бунтом против «великого, могучего» и не затронет ли этот «бессмыслиценный и беспощадный» протест языковой строй языка, а следовательно, национальное самосознание россиян? В XX веке подобная ситуация отмечалась дважды: в 20-е годы, когда блестящая лексика беспризорных мальчишек и девчонок беспрепятственно входила в повседневную речь, и в 50—80-е, отмеченные проникновением в нее жаргонизмов «стиляг» и «хиппующей» молодежи. И если справедлива оценка этих периодов как первой и второй волн варваризации языка, то переживаемая в наши дни третья волна представляется наиболее сильной, поскольку за ней стоит ориентация на новые ценности.

Школьное преподавание сегодня, к сожалению, не выходит за рамки теоретико-практического изучения русского языка как системы. В итоге учащиеся, как правило, имеют

крайне ограниченные представления об историческом пути родного языка и его национально-культурном своеобразии. А без знания собственных корней и осмысления самобытности языка и созданной в его пределах культуры вряд ли удастся выдержать искушение глобализацией, ориентированной на ценности потребления.

Что же касается значимости формирования в школе и вузе билингвальной (полилингвальной) языковой личности, то она представляется бесспорной. Ведь лишь входя в иное лингвокультурное пространство, мы сознаем возможности обоих языков и имеющиеся в них лакуны. Кроме того, национально-культурная специфика прослеживается не только в лексико-грамматическом строе и в особенностях языковой концептуализации мира, которые раскрываются в учебниках и научных изданиях, но и в самой речевой культуре, в разнообразной дискурсивной практике, которая плохо поддается теоретическому описанию. Владеющий одним языком (монолингв) вряд ли может рассматривать себя как полноценную национальную языковую личность: представления об особенностях родного языка обнаруживаются прежде всего в иноязычном общении. Поэтому изучение национальных языков должно сопровождаться активными контактами с их носителями. Это позволит выйти за пределы одномерного языкового пространства-времени: новые горизонты миропонимания и познания сообщают мышлению ту глубину, которая доступна только при владении не-родным языком на уровне родного.

В целом способность человека взглянуть на мир или ситуацию через призму нового языка и культуры помогает выйти за рамки привычных представлений и стереотипов мышления. В результате существенно повышается уровень коммуникабельности, а значит, и уровень культуры, поскольку она есть не что иное, как пространство общения, в котором способность к взаимопониманию и со-переживанию приобретает особое значение. Возникающая при этом «экзистенциальная наполненность жизни» вбирает в себя разнообразный культурный опыт, и в этом синтезе самобытных народных традиций, когда ни одна из них не утрачивает своей уникальности, — залог целостности Отечества.

НАШИ АВТОРЫ

Аверина Ольга Ильинична, заведующий кафедрой экономического анализа ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, профессор, oiaverina@mail.ru

Атаханов Разиулло, профессор кафедры практической психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально педагогическая академия им. Д. И. Менделеева», доктор психологических наук, atahanov.36@mail.ru

Ахметшина Юлиана Владимировна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Хабаровская государственная академия экономики и права», кандидат педагогических наук, Julianareisen06@rambler.ru

Бикейкин Евгений Николаевич, главный научный сотрудник – заведующий отделом истории и археологии ГКУ РМ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве РМ», кандидат философских наук, доцент, otdel_istorii@mail.ru

Бонюшко Наталья Анатольевна, профессор кафедры экономики и управления качеством ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов», доктор экономических наук, seangelika@yandex.ru

Булычева Арина Александровна, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», bulychvaaa@yandex.ru

Водяnenко Галина Рудольфовна, заведующий отделением Высшей школы бизнеса и экономики ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», galina-vodyanenko@yandex.ru

Горбунова Наталья Александровна, доцент кафедры экономического анализа и учета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, n_a_gorbunowa@mail.ru

Гребнева Александра Михайловна, доцент кафедры эрзянского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, lengrebneva@rambler.ru

Гузanova Екатерина Валентиновна, аспирант кафедры современной журналистики и общественного мнения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», belkich@rambler.ru

Гущина Оксана Александровна, доцент кафедры систем автоматизированного проектирования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, motuzoa@mail.ru

Данилов Алексей Владимирович, аспирант кафедры современной журналистики и общественного мнения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», 316166@gmail.com

Евстифеева Галина Геннадьевна, старший преподаватель Владимирского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», gge65@mail.ru

Емельянова Наталья Александровна, доцент кафедры международного и регионального туризма ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат географических наук, Emelyanova-nata@yandex.ru

Ефимова Ирина Николаевна, заместитель начальника отдела по связям с общественностью ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», кандидат социологических наук, efimova-irina@list.ru

Жулина Марина Александровна, заведующий кафедрой международного и регионального туризма ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат географических наук, dozent, mzhulina@mail.ru

Карякин Юрий Васильевич, ведущий эксперт отдела информационных технологий высшего образования ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», кандидат технических наук, art-39-1@yandex.ru

Кондратьев Максим Евгеньевич, ассистент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Краснодарский государственный университет культуры и искусств», maxx_1984@mail.ru



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ложкова Гульнара Муниповна, старший преподаватель кафедры практической психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева», Lozhkova@mail.ru

Ломшин Александр Владимирович, соискатель отдела теории и истории культуры ГКУ РМ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве РМ», +79061646567

Нехаева Наталья Евгеньевна, доцент кафедры международного и регионального туризма ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат географических наук, nne@bk.ru

Полутин Сергей Викторович, заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, профессор, condor-rrr@yandex.ru

Прасалова Наталья Юрьевна, преподаватель кафедры международного и регионального туризма ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», museum_mrsu@mail.ru

Рогожина Валентина Федоровна, доцент кафедры мокшанского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, valentina-141966@mail.ru

Рябухина Елена Александровна, доцент кафедры систем автоматизированного проектирования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, +7(8432)472518

Сарайкина Светлана Васильевна, доцент кафедры международного и регионального туризма ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат географических наук, ssarajjkina@rambler.ru

Седлецкий Александр Викторович, доцент кафедры менеджмента Пензенского филиала ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», кандидат социологических наук, alexsus_75@mail.ru

Семченко Анжелика Ахмеджановна, доцент кафедры экономики и управления качеством ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов», кандидат экономических наук, seangelika@yandex.ru

Сидельникова Татьяна Тимофеевна, профессор кафедры прикладной политологии факультета журналистики и социологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор педагогических наук, TTSidelnikova@gmail.com

Сохан Елена Владимировна, преподаватель кафедры психологии Нижегородского филиала НОУ ВПО «Университет Российской академии образования», galsors@mail.ru

Утемуратова Басира Казбековна, директор Средней общеобразовательной школы № 5, директор Ресурсного центра профильного обучения (г. Караганда, Казахстан), B.Kazbek59@mail.ru

Цыганкин Дмитрий Владимирович, профессор кафедры эрзянского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, erzja@mail.ru

CONTENTS

Modernisation of Education

O. I. Averina, N. A. Gorbunova. Two-Cycle System of the Russian Higher Education: problems and perspectives 3

Authors make the analysis of basic advantages and disadvantages in a two-cycle system of higher education and problems occurring in the above system due to the transition to the third generation of educational standards in higher education. Key directions and priorities for the development of innovative education in current conditions are examined.

Keywords: harmonisation of education; state educational standards; Bachelor degree programme, Master degree programme; competence-based approach; post-graduate school; module; innovative model of education; educational technology; credits.

I. N. Efimova. Integration of Education into the Regional High-Quality Innovative Research Clusters 8

The article discusses the problems of forming and developing a new model for innovative economy, education and business i.e. regional innovative research clusters. Place, role and function of clusters' components: regional authorities, HEIs, enterprises, business-structures etc. are covered. The author gives reasons that clusters' activity will allow to take measures regionally and nationally to facilitate the development of economic branches and social sphere considering the competitive advantages of each region.

Keywords: regional cluster; innovations; HEI; authorities; enterprises; business-structures; networks; politics; Ethnical university.

N. A. Bonyushko, A. A. Semchenko. Development Trends in the Sphere of EU Higher Education (based on Finland's example) 14

The article focuses on the Finland's example in providing best practices in the development of higher education system. Comparative analysis of the Finnish and Russian system of higher education in terms of legislative issues is made.

Keywords: higher education; Finland; legal system in higher education.

B. K. Utemuratova. Profile Education in Conditions of a Resource Centre 19

The article covers the experience of a resource centre model as an effective means for the organisation of the profile education. The presented experience touches upon topical issues of vocational self-identification, pre-vocational preparation of senior high school students and informed choice of their future occupation.

Keywords: innovative education system; professional educator; collaboration with HEIs; networking; social partnership with HEIs.

Academic Integration

M. A. Zhulina, N. E. Nekhaeva, N. Y. Prasalova, S. V. Saraikins, N. A. Yemelyanova. Use of Innovative Educational Technology in the Realisation of the Core Academic Programme "Social and Cultural Service and Tourism" 23

The article deals with the specifics of use of innovative educational technology in the core academic programme "Social and cultural service and tourism". Examples of its application in the teaching process at the Faculty of Geography of N. P. Ogarev Mordovia State University are provided.

Keywords: academic programme; innovative methods of teaching; academic process; group project teaching; case method; business simulation game; point rating system; social and cultural service; tourism; students' competences.

**M. E. Kondratyev.** Integration of Mathematical and Statistical Methods with Traditional Teaching Methodology in Diagnosing the Preparedness of Students to the Organisation of Touristic and Regional Studies Activities at a High School 27

The article provides a theoretical grounding for the use of a non-parametric multifunctional criterion in diagnosing the efficiency of the teaching model and technology aimed at the preparation of undergraduate students of the teachers training institute to the organisation of touristic and regional studies activities of pupils in a high school. Application of the above criterion for the verification of results achieved during the study is explained.

Keywords: tourism; touristic and regional studies activities; Fisher's ration test.

E. A. Ryabukhina, O. A. Gushchina. System of Teaching Computer Science in the Context of Project Management Theory 31

The article is devoted to pre-requisites, development, evaluation and implementation of the project "Methodological system in teaching computer science" administered at a HEI. Components and management processes at the various project stages (designing, modelling, engineering) are analysed.

Keywords: system of education; teaching computer science; project; project management; quality; task.

Philosophy of Education

Y. V. Karyakin. Competences and Comprehension 37

The article focuses on the categorial analysis of such terms as "competence" and "competency" and results of the analysis are interpreted in the context of an academic process. The interrelation of notions "meaning", "judgment", "notion" and "knowledge", revealed during the analysis, creates, in author's opinion, a condition for employing an innovative ontogenetic approach which forms a notional platform of cognition instead of knowledge-based one among the students.

Keywords: competence; competency; logic; notion; knowledge; forms of knowledge presentation in education; ontogenetic approach.

G. R. Vodyanenko. Information Area of a Human Being 42

The author attempts to provide an insight into such notions as "information", "information medium", "information area" and based on the above notions to suggest a definition of the information area of a human being. Essential components, key characteristics and possibilities to identify its availability are examined in the article.

Keywords: information; information medium; information area; informational approach; interrelation; information area of a human being.

Psychology of Education

R. Atakhanov, G. M. Lozhkova. Efficiency Factors in Psychological Supervision of a University Instructor's Innovative Activity 49

The article presents the structural model for psychological supervision of a university instructor's innovative activity including organisational methodological, diagnostic, informative and assessing modules. Criteria of a university instructor's successful psychological supervision are defined on an empirical level — they are the availability of adequate cognitive, organising, communicative skills used in professional teaching activity; efficiency of research and innovative activity.

Keywords: psychological supervision; model for psychological supervision; innovative teaching; gnostical, organising, communicative components of professional teaching.

T. T. Sidelnikova. Acmeological Training as an Innovative Method to Developing Managing Staff's Creativity 55

The article covers the specifics of such an innovative method of teaching creativity as acmeological training aimed at the mobilisation of a person's internal resources, primarily his/her creativity. Results of the training, awareness and overcoming of creativity barriers, removal of the fear of uncertainty, dilemma, overcoming of disincentive professional stereotypes are examined.

Keywords: creativity; acmeological training; method of submersion; creative thinking.



Y. V. Akhmetshina. Dynamic Process of Development of Students' Social Competence in an Energoinformational System 59

The article provides a rationale that a human as an energetic structure has an energoinformational character and develops his/her social competence by exchanging information with other people. Practice-oriented model for development of social competence among undergraduate students including three stages: information and analysis, emotion and evaluation, project and activity are discussed in details.

Keywords: social competence; energoinformational system; practice-oriented model; dynamic process.

E. V. Sokhan. Psychological Conditions in Developing Future Psychologist's Social Creativity 63

The author gives a definition of social creativity. Basic psychological conditions developing future psychologist's social creativity i.e. character of creative environment, role and place of supervision in a creativity process; role of an instructor in the development of social creativity are discussed. A didactic model for the psychological pedagogical area aimed at the encouragement of social creativity among university students is presented.

Keywords: social creativity; creative potential; communicative potential; characteristics of a creative environment; a didactic model for the psychological pedagogical area.

Sociology of Education

S. V. Polutin, A. V. Sedletsky. Crowdsourcing as a Mechanism of Galvanisation of Society's Innovative Potential 68

The article is concerned with the essence of crowdsourcing treated as a social process aimed at revealing ideas and their realisation by innovators enthusiasts. Results of the surveys demonstrating efficiency of collective mind are presented. Problems and prospects of crowdsourcing in Russia are discussed.

Keywords: crowdsourcing; use of resources; collective mind; emission; filtration; conception Web 2.0; crowd source; innovative development; scientific potential; innovations; innovative process; introduction of innovations.

A. V. Danilov. Role of Creative Reputations in the Communicative Education of University Students 74

The author tackles the problem of shaping a value system of a student's personality. The author's focus is on mechanisms that influence the value orientations of regular Internet users offered by active Internet users' creative reputations.

Keywords: values; community; creative reputations; reputation hierarchies; Internet-communications; social media.

G. G. Evstifeyeva. Impact of Education as a Factor in Gender Distribution of Housework Inside a City Family 77

The article highlights the impact of such a factor as education on the gender distribution of housework inside a family. Based on sociological survey data, the author introduces a number of indicators defying the character of gender division of the family's household duties in a city.

Keywords: education as a factor; gender; gender division of household duties; egalitarian distribution of duties; gender socialization; gender attitudes; gender values.

Education and Culture

A. A. Bulycheva. Public Libraries of the Mordovian Republic in the Information and Education Area of the Finno-Ugric world: social landmarks and integrative process .. 81

The article provides an objective view of the integration of library and information institutions in the Republic of Mordovia. Interrelations and interactions of traditional and innovative approaches of libraries in the information and education area of the Finno-Ugric world are discussed.

Keywords: integration; region; library; Finno-Ugric world; culture; information; cooperation; innovations; user.



- V. F. Rogozhina.** Evocative Vocabulary of the Moksha Spoken Language (based on works by Mordovian writers) 86

The article is concerned with the specifics of evocative vocabulary of the Moksha spoken language. Assignments aimed at identifying nouns with subjective evaluative suffixes used in oral speech are compiled for students studying the Moksha language.

Keywords: spoken language; expression; evaluative words; vernacular; Moksha language.

- D. V. Tsygankin, A. M. Grebneva.** An Integrative Approach to the Study of Nomination in the Erzya Language 91

The article is devoted to the analysis of onomasiological nomination generated indirectly in the Erzya language. Four main onomasiological groups available in language are studied in terms of integrative approach.

Keywords: semasiology; onomasiology; Finno-Ugric languages; Erzya language; vernacular; dialects.

- E. V. Guzanova.** Integrative Features of Essays by Mordovian Essayists of the World War II Period 97

The author analyses the functional meaning of such literary genre as essay considered as integrative, dualistic form of a writer's activity combining publicistic and belletristic features. The most significant essays by Mordovian essayists belonging to the World War II period are commented.

Keywords: war-time essay; synthesized genre; essay writers of Mordovia.

- A. V. Lomshin.** Development of Secondary Schools, Abolition of Illiteracy and Introduction of Comprehensive Primary Education in Mordovia in 1920-ies 101

The author analyses the state of affairs in education in Mordovia during the period of Civil war and introduction of Soviet power and discusses the main activities aimed at eradication of people's illiteracy.

Keywords: secondary school; literacy; educational institutions; national minority; ethnic school, abolition of illiteracy.

- E. N. Bikeikin.** Tackling the Problem of Staff for Mass Occupations in Rural Area in Conditions of Reforms in the Second Half of 1960-ies (based on materials from Mari, Mordovian and Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republics) 107

The article covers the means and methods to solving the problem of staff for mass occupations in the countryside in conditions of reforms in the second half of 1960-ies. Special attention is paid to the analysis of the staff's training methods, characterisation of qualitative and quantitative changes in this sphere.

Keywords: mass jobs in agriculture; farm machinery operators; forms of staff training; rural vocational schools; farm machinery and agrozootechnical total education.

Philological Education

- Topical problems of teaching the Russian language in conditions of current linguistic situation:** materials of the round-table discussion held on 25 May 2012 at the Chair of Stylistics, Rhetoric and Speech Culture; Faculty of Philology of N. P. Ogarev Mordovia State University 112

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвузу и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предполагаются 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 растром 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. Подрисуточные 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. Большевистская, 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-rrt@yandex.ru