

ВЕСТНИК
УНИВЕРСИТЕТА
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(39)

Основан в 1996 г.

2008

*Журнал включен Высшей аттестационной комиссией
в перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертации на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук*



МОСКВА

HERALD
OF THE UNIVERSITY
OF THE RUSSIAN
ACADEMY OF EDUCATION

№ 1(39)

Established in 1996

2008

*The magazine is inscribed by the Higher Certifying Commission
on index of leading reviewing scientific periodicals for publications
of main dissertation research results for competition
of academic degree of Doctor and Candidate of Science*



MOSCOW

Главный редактор
Берулава Михаил Николаевич

ректор УРАО,
академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор

Заместитель главного редактора

Кутьёва Лариса Валентиновна

кандидат педагогических наук,
член Международной федерации журналистов

Редакционная коллегия

Грохольская Ольга Глебовна

проректор УРАО
по научной работе,
доктор педагогических наук,
профессор

Решетова Татьяна Яковлевна

проректор УРАО
по учебно-информационной
и профориентационной работе,
доктор психологических наук,
профессор

Ярошук Анатолий Борисович

декан факультета экономики
и бизнеса УРАО,
кандидат экономических наук

Волкова Злата Николаевна

декан факультета
иностраннных языков УРАО,
доктор филологических наук,
профессор

Дурновцев Валерий Иванович

декан историко-философского
факультета УРАО,
доктор исторических наук,
профессор

Литвиненко Нинель Анисимовна

декан факультета журналистики
и филологии УРАО,
доктор филологических наук,
профессор

Усачева Валерия Олеговна

редактор, кандидат педагогических наук,
член Международной федерации журналистов

Корябин Игорь Анатольевич

оператор-специалист по компьютерной верстке и графическому
дизайну, член Международной федерации журналистов

Изд. лицензия Серия ИД № 06147 от 26.10.2001 г. Изд. № 2998
Подписано в печать 15.03.2008. Формат 70х108/16
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 11,36. Усл.-печ. л. 10,00
Тираж 1000 экз. Заказ №

Оригинал-макет подготовлен
в отделе по редакционно-издательской деятельности УРАО

107564, Москва, Краснобогатырская ул., 10
Тел.: 964-88-09. E-mail: kutlar@mail.ru
Отпечатано в ООО «Типография «ПОЛИМАГ»»
127247, Москва, Дмитровское шоссе, 107

Статьи и другие материалы,
переданные в редакцию для
публикации, рецензируются.

Рукописи и тексты на элект-
ронных носителях авторам не
возвращаются.

Мнение редакции не всегда
совпадает с позицией автора.

Факт публикации матери-
алов в настоящем журнале ис-
ключает их полное или частич-
ное воспроизведение, тиражи-
рование и распространение
без письменного разрешения
редакции.

Редакционный совет

Никандров Николай Дмитриевич

президент Российской академии
образования, академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор

Анисимов Виталий Викторович

директор Института
безопасности образования
Российского государственного
социального университета,
доктор педагогических наук,
профессор

Васильева Ольга Федоровна

доктор педагогических наук,
профессор Университета г. Саппоро
(Япония)

Неменский Борис Михайлович

народный художник России,
академик РАО, профессор

Веджетти Мария Серена

профессор психологии
Первого Римского университета,
иностраный член РАО
(Италия)

Гольц Райнхард

доктор, профессор Университета
г. Магдебурга, иностранный член РАО
(Германия)

Масанао Такеда

доктор, почетный профессор Хоккайдского
государственного университета,
профессор экономического факультета
Хоккай-Гакуэн университета,
иностраный член РАО
(Япония)

Ханьчэн Мэй

заместитель заведующего НИИ
образования Юго-Восточного
университета КНР,
кандидат педагогических наук,
доктор искусствоведения
(Китай)

Эллис Артур

директор Международного
центра по изучению
образовательных программ,
доктор, профессор Тихоокеанского
университета г. Сизтла
(США)



СОДЕРЖАНИЕ

Встреча для вас

Михаил Берулава: “Я свои жизненные принципы никогда не менял...” (материал подготовила <i>Л.В. Кутьёва</i>)	9
--	---

Педагогика

Волов В.Т. Принцип иерархии фундаментальной инновации в системе образования	16
Рубцова Н.В. Диалог культур в высшей школе: систематизация знаний с позиций аксиологии	19
Кондратюк Т.А. Философские и общепедагогические основы развития нравственных качеств личности учащихся в профессиональном лицее	22
Адамова А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода	26
Королева Н.Е. Принцип культуросообразности в современной парадигме вузовского образования	27
Трушников Д.Ю. Аспекты методологии воспитания в инженерном вузе	29
Шалашов Е.В. Разработка и применение электронного учебного пособия на военной кафедре технического вуза с учетом требований компетентностного подхода	34
Маслов М.В. Межпредметная интеграция в содержании учебной литературы по предмету “Основы безопасности жизнедеятельности” для учащихся 5 – 11 классов средней общеобразовательной школы	36
Лобанова Е.Э. Кооперация в деятельности служб содействия занятости выпускников учреждений профессионального образования	39
Клычкова А.И. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения	41
Бекетова С.И. Формирование научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ (на примере дисциплин географического цикла в VI – IX классах)	43
Бобылева Л.А. Об экологической сущности знаний народной педагогики	47
Малютина Е.Л. Дидактическая система контекстного обучения деловому общению менеджера	51
Тигров В.П. Создание творческой технологической среды и ее роль в развитии творческого потенциала личности учащегося	53
Тигрова И.В. Создание педагогических условий для развития лидерских качеств учащихся в технологическом образовании	56
Шипилова Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии	59
Гуслякова Н.И. Психологические механизмы развития профессионального педагогического сознания	61
Металова И.Г. Методологические подходы к подготовке сельского учителя	64
Андреева Л.И. Использование интерактивных технологий в мультикультурной образовательной среде гимназии	66
Тагунова И.А. Международные организации как фактор развития мирового образовательного пространства	69

Савина А.К. Польша: проблемы подготовки учителей для школы XXI века	73
Баскаев Р.М. О структурных и содержательных направлениях обновления системы управления образованием на муниципальном уровне	82
Литвинов А.В. Проектное обучение деловому общению как прием социально-профессиональной адаптации студентов факультетов иностранных языков (методические рекомендации)	87
Андрианова С.В. Обучение студентов-физиков профессиональной англоязычной терминологии	91
Куклина С.С. Ролевая работоспособность как одно из качеств коллективного субъекта по овладению иноязычным общением	93
Биктеева Л.Р. Совершенствование речевого слуха инофонов при изучении русского языка как иностранного	96

Филология

Белошапкина Т.В. Когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания: взгляд на природу категории аспектуальности	99
Вашунина И.В. Гендерные отличия в восприятии креолизованных текстов	101
Волкова Е.А. К вопросу о дублетности в терминологии: особенности метаязыка отоларингологии	102
Аюпова Р.А. Экспрессивный компонент фразеологического значения в словарной статье (на материале английского, русского и татарского языков)	105
Скорородова Е.Ю. Некоторые аспекты современной языковой ситуации	111
Макшанцева Н.В. Концепт “любовь” в русском языке	112
Литвиненко Н.А. “Тринадцатая сказка”: жанровая стратегия успеха	117

Философия

Пугачева Л.Г. Телесный аспект разума индивида и функция понимания	121
--	-----

Психология

Волкова О.В. Особенности развития волевого действия здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста	125
Шевелева Д.Е. Влияние особенностей развития ВПФ на психологическую готовность к школе	127

Экономика

Грейданс Ю.Я. Некоторые проблемы становления интеллектуальной собственности в России	128
Макаров А.Н. Реализация земельной собственности в условиях реформы 90-х годов: отказ от эволюционности и социально-демографический фон	131
Знатнова Е.В. Нормирование труда рабочих и специалистов на предприятиях	135
Таиров А.Р. Некоторые проблемы продвижения периодических печатных СМИ на региональном рекламном рынке	137
Грызунова Н.В. Экологические активы как инструмент финансовой стратегии организации	140

Памяти Михаила Нефедьева	144
---------------------------------------	-----

Аннотации	148
------------------------	-----

Summaries	154
------------------------	-----

Наши авторы	160
--------------------------	-----



**«Я свои жизненные принципы
никогда не менял...»**



*“У каждого человека свои звезды. Одним – тем, кто странствует, – они указывают путь. Для других это просто маленькие огоньки. Для ученых они – как задача, которую надо решить”, – говорил герой Антуана де Сент-Экзюпери.
О людях, об их звездах, об их дорогах – беседы-встречи для вас...*

МИХАИЛ БЕРУЛАВА:

“Я СВОИ ЖИЗНЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ НИКОГДА НЕ МЕНЯЛ...”

Ректору московского Университета РАО, президенту сочинской Черноморской гуманитарной академии, человеку, занятому делами общества в Общественной палате Российской Федерации, главному редактору двух научных журналов, академику, ученому-теоретику и практику, выкроить время для разговора с журналистами непросто – встречи расписаны не по дням – по минутам. Но вот – телефонный звонок, приглашение и интересный, обстоятельный разговор, позволяющий к категории времени относиться несколько иначе – философски...

Михаил Николаевич, когда хочется узнать о человеке самое главное, думаешь о его корнях, истоках. Расскажите о своих родителях, о детстве, юности. Каким нравственным правилам, усвоенным в те периоды жизни, следуете и по сей день?

Я родился в трудовой семье, в Сухуми. Это было послевоенное время, и жилось очень трудно. Родители постоянно работали, ценя каждую минуту. Трудолюбию и ответственности я, конечно, учился у них.

Отец, инвалид Великой Отечественной, получил много ранений, поэтому после войны прожил очень недолго. Очень рад, что мама жива, она до сих пор не сидит без дела – старая закалка дает о себе знать.

Мои студенческие годы прошли в Челябинске, материально помогать мне было некому, и я подрабатывал лаборантом на кафедре, работал на стройках руководителем стройотряда.

Я родился в трудовой семье, в Сухуми. Это было послевоенное время, и жилось очень трудно. Родители постоянно работали, ценя каждую минуту. Трудолюбию и ответственности я, конечно, учился у них.

Всю жизнь ценил и ценю порядочность и доброжелательность к окружающим – это тоже от родителей. В детстве и юности я жил среди людей самых разных национальнос-

тей, но все относились друг к другу очень сердечно и по-доброму, в любую минуту были готовы прийти на помощь соседу. Тогда не выясняли и практически не интересовались, кто какой национальности. Сейчас я понимаю, что это свидетельствовало о высоком культурном уровне того поколения. К сожалению, сейчас культурный уровень заметно снизился, и даже те, кто называют себя интеллигентами или те, кто имеют высокие должности и регалии, позволяют себе недостойные цивилизованного человека высказывания. Очевидно, должности и регалии далеко не всегда являются признаками наличия какой-либо культуры.

Всю жизнь ценил и ценю порядочность и доброжелательность к окружающим – это тоже от родителей.

Как Вы пришли в науку? Какие темы научных исследований стали для Вас приоритетными и почему? Каковы направления Вашей деятельности в области гуманизации образования?

Когда я учился на втором курсе, начал работать на кафедре, и у меня, естественно, возник интерес к творчеству, к научной деятельности. В студенческие годы получил патент на изобретение и этим очень гордился. Сразу после вуза был назначен инспектором Челябинского областного управления профтехобразования.

Тогда заинтересовался проблемой оптимизации учебного процесса, повышения его результативности, прежде всего, за счет поднятия уровня мотивации к учебной деятельности у обучаемых. В связи с этим пришла идея разработки интегративных уроков: естественнонаучные закономерности сразу же связывались с функционированием машин и механизмов, с которыми будут работать соответствующие профильные специалисты.

После успешной защиты кандидатской диссертации меня пригласили на Алтай: был деканом физико-математического факультета, через несколько лет стал проректором по научной работе. Сделал все, чтобы открылись аспирантура, докторантура, диссертационный совет, чтобы в вузе стало больше докторов и кандидатов наук.

В 1989 году я защитил докторскую диссертацию, в 1992-м был избран членом-корреспондентом Российской Академии образования, в 1995-м – академиком РАО.

Мне всегда больно видеть, когда человека делают винтиком в работе и интересах чиновников, действующих от имени государства. Я уверен: государство, то есть чиновники, – для нужд человека, а не наоборот. Хотелось, чтобы образование стало антропоцентричным, школа – не только для директора, для учителей, а, прежде всего, – для ребенка. Хотелось, чтобы все образование было направлено на то, чтобы именно детям стало хорошо в школе. Так возник интерес к идеям гуманизации образования. Научная мысль будировала их много десятилетий, нам же захотелось создать целостную теорию и технологию гуманизации образования. Об этом как раз и говорилось в моей докторской диссертации. Ин-

Мне всегда больно видеть, когда человека делают винтиком в работе и интересах чиновников, действующих от имени государства. Я уверен: государство, то есть чиновники, – для нужд человека, а не наоборот. Хотелось, чтобы образование стало антропоцентричным, школа – не только для директора, для учителей, а, прежде всего, – для ребенка.

терес к гуманизации не пропадает и теперь: несколько моих книг на эту тему изданы и в России, и за рубежом, в частности, в Германии и США¹.

В школе, вузе приоритетным является психологическое самочувствие ребенка, и если ему там плохо, то беспредметно говорить о том, что он плохо учится, – это не его вина. Развитие личности осуществляется под значительным влиянием различных социально-психологических факторов, при этом увеличение финансирования образования – необходимое, но абсолютно недостаточное условие результативности этого процесса. Нельзя не учитывать, что за последние 20 лет стиль мышления молодежи существенно изменился: для него характерна клиповость, оно гораздо в большей степени является образным, то есть информация усваивается через образ. Однако школа и вуз продолжают внедрять старые технологии обучения, которые использовали и сто лет назад. При этом не учитывается, что особенности сознания и мышления современного молодого человека существенно изменились и значительно отличаются от восприятия окружающего мира старшими поколениями.

В современном обществе стиль мышления молодежи формируют, прежде всего, средства массовой информации, и от этого никуда не уйти. Они продуцируют образ и эмоцию – именно то, что позволяет предлагаемую информацию хорошо усваивать. И школа, и вуз, если они не возьмут на вооружение эти технологии, будут все больше и больше сдавать свои позиции.

В связи с этим процесс обучения должен мигрировать в сторону образных технологий, используемых средствами масс-медиа. Огромные резервы остаются невостребованными в разработке интегративных технологий обучения, обеспечивающих постоянную связь информации, имеющейся в учебнике и находящейся в системе Интернет.

Меня очень беспокоит непонимание того, что главным воспитателем (особенно при несовершенстве системы дошкольного образования) являются средства масс-медиа, которые в настоящее время формируют агрессивный, извращенный образ мира, прежде всего, у детей и подростков. Нормой они начинают считать мир, где жизнь человека ничего не стоит, где нет любви и каких-либо человеческих интересов, а есть лишь физиологические инстинкты. Из наших масс-медиа дети никогда не узнают, что главное счастье человеку приносит возможность реализовать свое творческое начало, ощущение того, что ты нужен окружающим. Современное телевидение делает молодежь сексуально озабоченной, агрессивной, подверженной депрессии. Это не просто горько – это очень страшно.

Из наших масс-медиа дети никогда не узнают, что главное счастье человеку приносит возможность реализовать свое творческое начало, ощущение того, что ты нужен окружающим. Современное телевидение делает молодежь сексуально озабоченной, агрессивной, подверженной депрессии. Это не просто горько – это очень страшно.

ло, ощущение того, что ты нужен окружающим. Современное телевидение делает молодежь сексуально озабоченной, агрессивной, подверженной депрессии. Это не просто горько – это очень страшно. И сегодня юноши и девушки живут в виртуальном мире, с ненавистью к интеллигентам, к представителям другой национальности, иной культуры, к более успешным и богатым и вообще ко всем, у кого есть хоть что-нибудь лучшее. Их

¹ В 1992 г. в Германии М.Н. Берулаву избрали президентом Международной академии гуманизации образования, в состав которой вошли ученые из большинства европейских стран, США, Канады, Японии. Был учрежден международный журнал “Гуманизация образования” – он издается в Сочи, переводится на английский и немецкий языки и распространяется в европейских странах. Под эгидой академии, почетным президентом которой М.Н. Берулава является в настоящее время, проведено несколько международных конгрессов.

внутренняя энергия направляется не на саморазвитие, не на дело, а на самоуничтожение в огне ненависти. И если градус этой агрессивности будет расти, то мы можем прийти к самым непредсказуемым катаклизмам.

Сегодня за многое ругают советский строй, но именно этот строй целенаправленно занимался воспитанием гуманной личности, формировал в людях оптимизм, веру в справедливость окружающего мира, формировал качества, отличающие человека от животного.

Вы один из немногих ученых-педагогов, столь удачно и результативно сочетающих теорию и практику. Как Вами оценивается научная и практическая деятельность Черноморской гуманитарной академии, Университета РАО? Какими видите перспективы в работе этих учреждений?

Принципы разработанной нами теории гуманизации образования хотелось воплотить в жизнь, сделать учебное заведение местом, где находиться, учить и учиться было бы интересно и психологически комфортно. Ведь именно условия учебного процесса определяют, воспримут ли ученики, студенты содержание образования, заложенное в учебники. Мы постарались реализовать эти принципы в Черноморской гуманитарной академии², а теперь – в Университете Российской академии образования.

К сожалению, во многих вузах чуть ли не официальными стали поборы со студентов. Нам удалось полностью исключить такое явление в Черноморской гуманитарной академии, а теперь то же я стараюсь реализовать в Университете РАО. Преподаватель, который “потерял лицо”, не может говорить о высоком, о вечном, не должен стать образцом для подражания, так как именно подражание формирует стиль поведения молодого человека. А потом мы удивляемся, откуда появляются “нечистоплотные” чиновники, педагоги, юристы, врачи!

Преподаватель, который “потерял лицо”, не может говорить о высоком, о вечном, не должен стать образцом для подражания, так как именно подражание формирует стиль поведения молодого человека. А потом мы удивляемся, откуда появляются “нечистоплотные” чиновники, педагоги, юристы, врачи!

Не менее значимой для вуза является кадровая проблема, ведь очень важно, кто учит. Поэтому ищем не просто квалифицированных специалистов, а интересных людей, у которых студенты будут учиться отношению к миру, к другим людям, к профессии.

Университет РАО – учебное заведение с большой историей, в нем преподавали выдающиеся ученые – академики Российской академии образования. Сейчас мы стремимся к тому, чтобы сту-

В нашей стране часто учат жить демагоги и схоласты, которые сами за свою жизнь ничего ни создали, не руководили реализацией каких-либо проектов, поэтому работа с кадрами в вузе должна являться приоритетной.

дентов обучали не только теоретики, но и крупные практики, люди “от руля”, специалисты, которые достижениями руководимой ими организации доказали эффективность

² В течение 10 лет М.Н. Берулава – президент Черноморской гуманитарной академии (ЧГА) в г. Сочи.

своего управления. В нашей стране часто учат жить демагоги и схоласты, которые сами за свою жизнь ничего ни создали, не руководили реализацией каких-либо проектов, поэтому работа с кадрами в вузе должна являться приоритетной.

Мы постарались сразу же избавиться от тех чиновников УРАО, которые занимались системными злоупотреблениями. Сейчас очень четко работают все проректоры, которые ответственно и профессионально относятся к своему делу. Продуктивно трудятся учебное и научное управления, расширены базы практик, для обучения студентов приглашаются высокопрофессиональные специалисты. Но чтобы заинтересовать в работе лучших преподавателей, надо платить им достойную зарплату, тогда не нужно будет зарабатывать на стороне. Мы это сделали сразу и в дальнейшем планируем повышение заработной платы каждый семестр, а также выдачу премий по итогам анкетирования студентов.

Как оцениваете ситуацию, сложившуюся в РАО?

Для университета очень престижно, что его учредителем является Российская академия образования, а президентом – президент РАО. Важным фактором является то, что академию сегодня возглавляет европейски образованный, очень интеллигентный

...академию сегодня возглавляет европейски образованный, очень интеллигентный человек, который далек от интриг. Он игнорирует тех, кто посвящает свою жизнь вечному брюзжанию, подковерным играм, писанию анонимок...

человек, который далек от интриг. Он игнорирует тех, кто посвящает свою жизнь вечному брюзжанию, подковерным играм, писанию анонимок, в действительности ничего ни для кого не сделав. Николай Дмитриевич

полон сил, это спортсмен, ученый с мировым именем, воспитавший много учеников. Он истинный питерец, привнес в академию стабильность, ориентацию на дело и творчество. Наверное, это не нравится тем, кто живет только в атмосфере дрызг и скандалов. Но их время уже ушло.

Недавно Вы стали членом Общественной палаты Российской Федерации. Означает ли это, что жизненный путь уводит Вас от образования в общественную деятельность и политику?

Действительно, я являюсь заместителем председателя Комиссии Общественной палаты по экологической политике и охране окружающей среды, а также – с правом совещательного голоса – членом Комиссий Общественной палаты Российской Федерации по культуре, по образованию и науке, по общественному контролю за деятельностью правоохранительных органов и реформированием судебной системы, по сохранению культурного и духовного наследия. Но везде буду заниматься проблемами воспитания и образования.

Одним из важнейших национальных проектов, выдвинутых Президентом нашей страны, является проект “Образование”, которому действительно нет аналогов в современном мире. Общественная палата как важнейший социальный институт нашего общества может и должна активировать усилия гражданского общества для решения поставленных в проекте задач, важнейшей из которых является поддержка негосударственных некоммерческих организаций. Правительство выделяет все большие финансовые ресурсы на их развитие, и это очень правильно. Чем больше таких организаций возьмут на себя функции государства, тем продуктивнее станет работа самого государ-

ства. Подобные организации будят инициативу и самостоятельность людей в решении собственных проблем, способствуют отказу от иждивенческого менталитета, обеспечивают повышение гражданской ответственности, способствуют формированию лидерских качеств. Общественные организации содействуют соблюдению прав человека и сохранению окружающей его экологии, наблюдают за деятельностью государственных и коммерческих структур и информируют гражданское общество об их деятельности. Благодаря своей гибкости и мобильности, отсутствию ненужной бюрократизации эти организации более качественно оказывают различные услуги в сфере социального сервиса – это касается, прежде всего, СМИ, образования, здравоохранения.

Действительно, я являюсь заместителем председателя Комиссии Общественной палаты по экологической политике и охране окружающей среды, а также – с правом совещательного голоса – членом Комиссий Общественной палаты Российской Федерации по культуре, по образованию и науке, по общественному контролю за деятельностью правоохранительных органов и реформированием судебно-правовой системы, по сохранению культурного и духовного наследия. Но везде буду заниматься проблемами воспитания и образования.

Как правило, в качестве основного фактора развития отечественного образования называется увеличение его финансирования. Однако этот фактор далеко не единственный и не решающий. Думаю, существенным резервом является использование уникальных достижений психолого-педагогической науки в плане оптимизации обучения и воспитания молодежи.

Эффективное развитие отечественного образования невозможно без повышения внимания к его гуманитарной составляющей, поскольку интерес только к физическому миру в ущерб миру духовному как раз и приводит к моральной деградации общества и отдельно взятого человека. У человека должны быть сформированы эмпатия и рефлексия, умение сопереживать и радоваться вместе с другими, приносить радость окружающим и самому себе. Все это не является предметом внимания современной отечественной системы образования, но именно это составляет смысл жизни человека.

Эффективное развитие отечественного образования невозможно без повышения внимания к его гуманитарной составляющей, поскольку интерес только к физическому миру в ущерб миру духовному как раз и приводит к моральной деградации общества и отдельно взятого человека.

Сегодня жизненно необходимо наличие мощных образовательных каналов и изменение информационной политики телевидения в направлении воспитания молодежи и формирования у нее гуманистических ценностей. Именно на это должны быть выделены максимальные финансовые ресурсы.

Развитие современного образования невозможно без создания мощного кадрового потенциала. Сейчас в школе и вузе как никогда тревожно звучит проблема кадров – креативные и активные чаще идут в бизнес. Поэтому необходимо всячески поддерживать творческих педагогов. С этой целью был создан Фонд развития отечественного образо-

вания³, который поощряет педагогов, занимающихся научной деятельностью. В течение нескольких лет мы проводим конкурс на лучшую научную книгу года, и в нем принимают участие многие вузы России.

Ваша научно-практическая деятельность по достоинству оценена в России и за рубежом. Вы лауреат оxfordской премии Сократа, премии Правительства РФ в области образования. Вы – доктор наук, академик, ректор университета и государственное лицо. Как чувствует себя человек, находясь на высоте, так близко к звездам? Меняются ли его нравственные позиции, деловые качества, отношение к людям?

Сейчас можно менять свои принципы и “перестраиваться”. Я свои жизненные принципы никогда не

менял: всегда, по мере возможностей, старался помочь окружа-

Я свои жизненные принципы никогда не менял: всегда, по мере возможностей, старался помочь окружающим меня людям, не оценивал людей по их социальному статусу и регалиям.

ющим меня людям, не оценивал людей по их социальному статусу и регалиям. Все мое время, в том числе и свободное, всегда было посвящено работе. По-другому уже не могу.

Есть ли у Вас соратники? Какими Вам хочется их видеть в деле, общении?

Ни один человек никогда ничего не сможет сделать без команды. Сегодня все топ-менеджеры УРАО являются моими идейными соратниками, все они так же, как и я, ориентированы на дело, на результат. Лучше стали работать все структуры Университета РАО, наши филиалы. Только что открыт докторский совет, которого в УРАО не было. Готовимся к проведению в сентябре международного симпозиума, конкурса на лучшую научную книгу среди преподавателей вузов. Все это – слаженная работа команды профессионалов.

Как семья относится к Вашей огромной занятости? Чем увлекаетесь в свободное время? Удастся ли отдохнуть?

Свободного времени, к сожалению, почти не остается – семья к этому давно привыкла. Люблю и стараюсь не бросать спорт – играю в футбол в команде мастеров-ветеранов. По возможности стараюсь с семьей посещать лучшие театральные спектакли. И... люблю стихи Есенина.

И последнее: что хочет пожелать ректор своему университету, а главный редактор – “Вестнику”?

Хочется, чтобы УРАО, сохраняя лучшие традиции, двигался вперед. Нельзя стоять на месте – надо развиваться и искать новые идеи и подходы в учебном процессе. Мне нравится наш журнал, который недавно стал ваковским. Уровень научных публикаций высок, широко представительство различных регионов России. Мне хочется, чтобы каждый преподаватель и сотрудник гордился тем, что он работает в Университете Российской академии образования. Я желаю процветания университету и его журналу.

Материал подготовила Л.В. Кутьёва

³ М.Н. Берулава – президент Фонда развития отечественного образования с 1994 г.

ПРИНЦИП ИЕРАРХИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Волов В.Т.

Инновации в образовании всегда развивались в направлении повышения эффективности обучения (качество обучения) и увеличения числа образованных людей (количественный фактор). Первое направление развития инноваций – качество обучения – всегда было первостепенной задачей образования. Проблеме повышения качества обучения на базе инновационных методологий и методов в школе, профтехобразовании и вузе посвящено значительное количество работ отечественных ученых-педагогов и зарубежных ученых. Проблеме количественного фактора инноваций в образовании посвящено существенно меньшее число исследований. В основном, это работы, связанные с использованием современных инновационных образовательных технологий – дистанционных, информационно-коммуникационных, телекоммуникационных, позволяющих обучать десятки и сотни тысяч человек. Прогноз развития общества за счет наращивания интеллектуального потенциала дан лишь в незначительном числе работ у нас в стране и за рубежом.

Учитывая глобальную потребность цивилизации в резком увеличении контингента людей с высшим образованием, далее целесообразно анализировать “количественный” фактор инноваций образования в связи с социоэкономическими аспектами наращивания интеллектуального потенциала.

Для такого анализа необходима инновационная методология, основой которой должны быть новые принципы системы образования как целого.

В педагогической науке вопросам разработки принципов, являющихся основой любой методологии, уделено первостепенное значение. В основном, эти труды связаны с дидактикой, воспитанием и ор-

ганизацией обучения. Так, в дидактике основополагающие работы по данной теме принадлежат классикам педагогической науки (А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци), в воспитании это исследования А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.М. Бахтина. Фундаментальные труды в области методологии социологии образования принадлежат отечественным ученым (Г.В. Осипов, В.И. Добренков, Ю.П. Аверин, В.И. Загвязинский, М.А. Буданова, А.Н. Гостев, А.В. Дмитриев). Однако до настоящего времени принципов системы образования, в частности, в социоэкономической шкале, сформулировано не было. Данный факт имеет под собой серьезные основания: только в 80-х годах прошлого века Г. Хакеном и И. Пригожиным была сформулирована синергетика – наука о наиболее общих законах управления сложными системами, находящимися вдали от равновесия, без которой практически невозможно разработать инновационные принципы и методы управления современной системы образования.

Первые работы по использованию синергетических принципов в педагогике принадлежат российским ученым Н.М. Таланчуку и В.И. Андрееву [1; 3], однако они посвящены, в основном, дидактическим проблемам. Исходя из синергетической парадигмы, учеными разработаны подходы к инновационному управлению качеством педагогического процесса. В связи с вышеизложенным, разработка социоэкономических принципов системы образования как целого на базе синергетической парадигмы является задачей важной и актуальной.

Как известно, для того чтобы лучше понимать настоящее и прогнозировать будущее, необходимо изучать историю. В связи с этой неоспоримой истиной, прежде чем перейти к анализу инновационных об-

разовательных процессов в современном мире, проведем некоторый исторический экскурс к истокам системы образования нашей цивилизации.

История развития образования констатирует разнообразие и разномасштабность образовательных инноваций, осуществленных в разных странах. Ретроспективный анализ показывает, что в учебных заведениях Древнего Вавилона, Египта, где носителями знаний были жрецы и доминировала мистическая образовательная парадигма, в Древней Греции и Риме, где господствующей парадигмой была мифология, в средневековых схоластических образовательных заведениях отношение количества учеников к носителям знаний, как правило, было порядка десяти ($I \approx 10$).

Резкий скачок количественного фактора в европейском образовательном пространстве связан с введением педагогической системы Я.А. Коменского, где параметр отношения количества учеников к учителю достигает сотен ($I \approx 100$). Такой качественный скачок количественных показателей системы образования был об-

условлен потребностью цивилизации в резком увеличении технически образованных граждан для подготовки и реализации технической революции грядущих веков. XX век с его научно-технической революцией подарил миру телевидение, мощные компьютеры, Интернет, что привело к глобализации всех мировых процессов, то есть к революционным преобразованиям во всех сферах жизни человечества. Современные инновационные образовательные технологии (дистанционные, информационно-коммуникационные, спутниковые телекоммуникационные) позволяют увеличить "количественный" фактор образовательных технологий в десятки тысяч раз ($I \approx 100000$).

Такой коммулятивный рост численности обучающихся позволяет ответить на вызов времени и удовлетворить глобальную потребность цивилизации в получении высшего профессионального образования и пополнении знаний в течение всей жизни.

На рис. 1 представлена гистограмма "количественного" фактора фундаментальной инновации в образовании – отно-

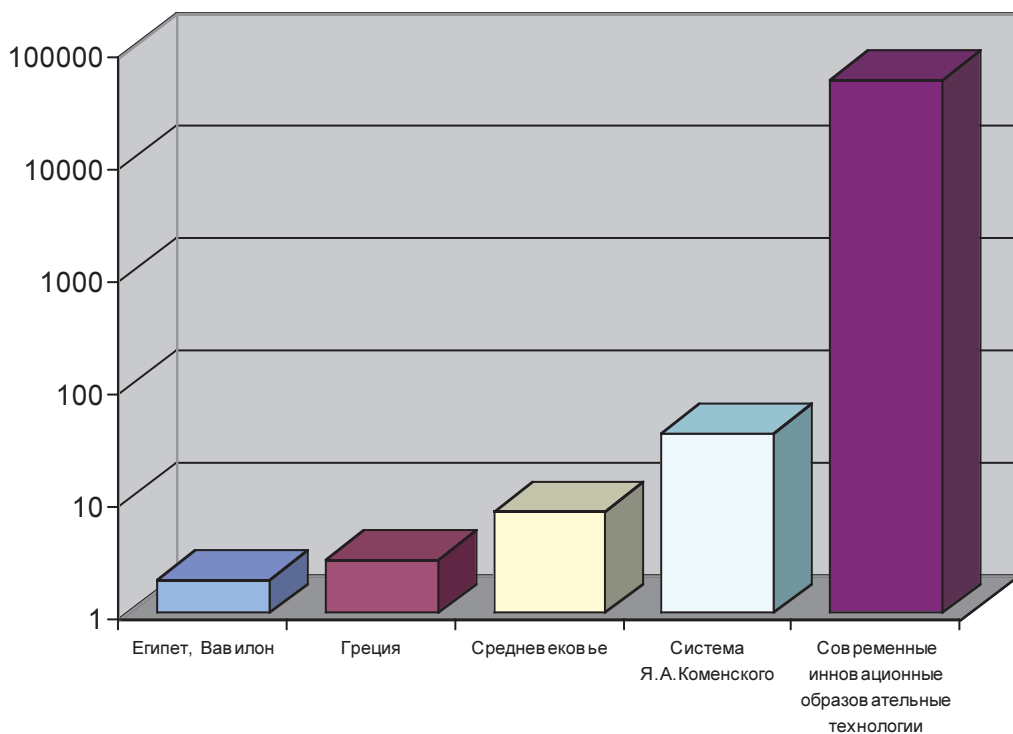


Рис. 1. Эволюционная динамика фундаментальной инновации в образовании

шения количества обучающихся к одному учителю в условиях различных исторических формаций.

Следует отметить, что указанный тренд дает только относительную ретроспективную оценку потребности общества в образованных людях. Абсолютная оценка потребностей цивилизации говорит о том, что до XVI – XVII веков подавляющее большинство населения Земли было неграмотным.

Аналогичный характер имеет тренд численности населения на Земле – до XVI века оно имело приблизительно одно и то же значение: существовало равновесие между жизнедеятельностью людей и окружающей средой, то есть полное отсутствие экологических проблем, связанных с загрязнением среды обитания. Тот же качественный вид имеют тренды потребности населения в энергетике, продуктах питания, тренды роста количества вооружений, ухудшения экологической обстановки и так далее.

Так как образовательная система является подсистемой социальной системы, а ретроспективный анализ захватывает длительные исторические периоды времени и опирается на миллиарды людей, вовлеченных в этот процесс, то такое подобие имеет отнюдь не случайный, а детерминированный характер. Следует подчеркнуть, что имеет место взаимовлияние системы образования и науки на социальную систему, то есть присутствует обратная связь системы образования и науки. Поддержка государства позволяет повысить качество жизни населения, и наоборот, недостаточное финансирование, ненадлежащая законодательная поддержка не дают перспективы поступательного долгосрочного развития экономики государств.

Поскольку социальная система и все ее подсистемы, включая образование и науку, являются открытыми самоорганизующимися структурами, то для анализа взаимодействия этих систем и их классификации необходимо применять синтез синергетического (Г. Хакен, И. Пригожин) и системного подходов (Ф. Берталанфи).

В соответствии с принципом синергетики, в сложной самоорганизующейся системе, состоящей из большого числа взаимодействующих элементов, имеются быстрые и медленные переменные. В при-

ложении к эволюционной динамике инноваций в образовании данный принцип можно интерпретировать следующим образом: медленные переменные – это такие образовательные инновации, в которые вовлекается все образовательное пространство на длительные (исторические) периоды времени (табл. 1). Их можно назвать *фундаментальными*.

Быстрые переменные – это совокупность инноваций в образовании, базирующихся на фундаментальных инновациях. Указанную совокупность инноваций целесообразно подразделить на прикладные и частные.

К *прикладным* инновациям относится широкий спектр структурно-организационных, дидактических, методологических, воспитательных, технологических и иных типов образовательных инноваций, которые реализуются в рамках фундаментальных инноваций. При этом, как правило, прикладные инновации не имеют глобального характера, и время жизни данных инноваций существенно меньше времени жизни фундаментальной инновации. К организационным прикладным инновациям нашего времени можно отнести введение единого экзамена в российском образовательном пространстве в рамках традиционной классической образовательной системы. К структурным прикладным инновациям относится возникновение с 1991 г. сектора негосударственного образования. Прикладные инновации подразделяются на общегосударственные, региональные и локальные.

К *частным* инновациям в образовании можно отнести большое разнообразие творческих нововведений методического, дидактического, организационного и воспитательного характера, проводимых учителем в школе или преподавателем в вузе.

В табл. 1 представлена классификация инноваций в образовании в соответствии с принципом иерархии.

Иерархия системы всегда подразумевает взаимодействие структурных уровней. Это в полной мере относится к предлагаемой образовательной иерархии. Любая прикладная или частная инновация реализуется в рамках фундаментальной инновации, то есть всегда имеет место определенное ограничение, а значит, соответствующее управление.

Таблица 1. Классификация иерархии инноваций в образовании

№	Тип инновации	Территория распространения	Время жизни инновации
1	Фундаментальные инновации в образовании	Мировое образовательное пространство	Длительный исторический период времени
2	Прикладные инновации в образовании: • структурно-организационные; • методологические; • технологические; • дидактические	Локальное распространение → государственный уровень; региональный уровень; локальный уровень	Существенно меньше времени фундаментальных инноваций
3	Частные инновации в образовании: • методические; • дидактические; • организационные; • воспитательные	Локальное распространение	Существенно меньше времени прикладных инноваций

Таким образом, можно сформулировать первый принцип системы образования – принцип иерархии инноваций в образовании. Принцип иерархии инноваций гласит, что тренд фундаментальной инновации в системе образования должен быть взаимозависимым и подобным с основными антропогенными трендами развития человечества. При этом инновации более высоких иерархических уровней должны базироваться

в рамках фундаментальной инновации системы образования.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика. Казань, 2000.
2. Волов В.Т. Методология исследований педагогических инноваций. Самара, 2004.
3. Таланчук Н.Н. Системно-синергетическая парадигма педагогики и учебно-воспитательного процесса. Казань, 1993.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ С ПОЗИЦИЙ АКСИОЛОГИИ

Рубцова Н.В.

Дialog культур в высшей школе в процессе обучения профессии требует не только особого внимания к систематизации знаний, но и становится наиболее продуктивным, если “ведется” с позиций аксиологии.

В этой статье мы определим для себя понятие “диалог культур”, попытаемся ответить на вопрос, почему обучение в России востребовано на рынке образования, а также продемонстрируем методические приемы систематизации знаний в вузе, учитывающие артефакты принимаемой стороны.

Новым для мировой образовательной среды является растущая интернациона-

лизации высшей школы России; она основана на кросс-коммуникации (кросс – англ. *пересекать, скрещивать, переключать*) и обмене между разделенными народами [4, с. 16].

Стремление молодежи разных стран обучаться профессии в России не случайно. Отмечаются два основных мотива получения образования в российских вузах, а следовательно, и освоения русского языка. Во-первых, русская культура всегда рассматривалась как часть европейской и мировой культуры, что определяло роль России в мировом сообществе; во-вторых, это связано с тем, что русский язык на современном этапе используется

в качестве инструмента “поиска взаимопонимания и выработки общей для всех людей ценностной парадигмы миропорядка” [1, с. 29]. Более того, русский язык в настоящее время обретает статус языка маркетинга (языка торгово-экономического взаимодействия), так как обладает его характеристиками:

- в качестве официального (единственно-го) языка функционирует в стране, которая ведет активную экономическую политику;
- является языком общения не только в одной стране;
- на нем публикуется новая научно-техническая информация;
- является языком *Lingva franca* (языком-посредником при общении людей различных культур) в процессе экономической и технической коммуникации [2, с. 32 – 33].

Итак, русский язык для студентов-инофонов является основой диалога культур; последний определяется как процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух менталитетов; процесс, в результате которого проявляется, укрепляется (или разрушается и исчезает) взаимопонимание. В статье “Диалог культур: социальный и образовательный аспекты” профессор Е.И. Пассов пишет о том, что взаимопонимание формируется по четырем направлениям: социологическому, социокультурному, аксиологическому (ценностному) и психологическому.

Социологический аспект – это осознание общности, приобщенности всех ко всем, зависимость одной культуры от другой; *социокультурный* аспект означает, что каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта общения; *аксиологический* аспект предполагает осознание и понимание ценности своей и чужой культуры, что является мотивом для взаимоуважения; *психологический* аспект – это условия для координации и сотрудничества.

В образовательном процессе диалог культур рассматривается Е.И. Пассовым как деятельность: ее предметом являются факты культуры, продуктом – интерпретация фактов культуры, целью – взаимопонимание, а средством – иноязычное образование [7, с. 53 – 57].

Поскольку взаимопонимание в иноязычном образовании в большой степени

зависит от способов интерпретации фактов иной культуры, то требуются механизмы и единицы взаимодействия языка и культуры – так называемые этнокультурные адаптации “общечеловеческого мировосприятия в форме ментальных конструкций и соответствующих вербализаций. Такой подход создает благоприятные условия для преподавания языка” [3, с. 58].

В процессе обучения иностранца-словесника русскому языку как языку профессии важно показать, что вербализация “ментальных конструкций” (понятий) русского языка демонстрирует мотивированность терминологического обозначения языковых реалий – значения большинства терминов дисциплины “Русский язык” (“имя существительное”, “имя числительное”, “глагол”, “категория”, “категория состояния”, “категория числа” и прочие) объясняются значениями общеупотребительных слов русского языка. Кроме того, замечено, что вербализация реалий русского языка разных уровней отражает их изоморфизм и изофункциональность. Так, во всех языковых разделах существуют денотаты, структура которых отражена в атрибутах словосочетаний, их называющих: “простые формы частей речи” – “сложные формы частей речи”, “простое словосочетание” – “сложное словосочетание”; указание на однотипные грамматические отношения между языковыми реалиями каждого уровня также содержится в элементах терминологического обозначения последних: “главное ударение” – “добавочное ударение”, “главная морфема” – “служебная морфема” и прочие.

Регулярность использования одних и тех же атрибутов (или их синонимов) при вербализации языковых реалий разных уровней говорит о категориальном характере этого явления (категории – наиболее общие формы действительности [11, с. 204]. Поэтому автор статьи в дополнение к традиционным способам обучения РКИ предлагает для представления языка как системы и для установления внутрисистемных связей две дополнительные категории: структурную категорию “простое”/“сложное” и категорию отношений “главное”/“неглавное” [10].

Использование в обучении инофонов-филологов объяснения причин однотипности вербализации понятий русского

языка убеждает студентов в том, что “стереотип” наименования реалий русского языка не только “облегчает коммуникацию” [3, с. 60], но и является отражением системности русского языка.

Формирование в учебном процессе видения русского языка как системного объекта основывается на философском представлении о мире: системная связанность явлений действительности – основа организации мироздания, а выделение предложенных выше категорий как дополнительного средства систематизации знаний обусловлено общефилософскими категориями количества и отношений.

Категория количества в русском языке представлена изоморфной структурой лингвистических денотатов различных языковых уровней, что отражается, как уже отмечалось выше, в их мотивированном терминологическом обозначении: “простое” – содержащее один тот или иной структурный элемент (денотат или грамматическое отношение); “сложное” – содержащее несколько соответствующих структурных элементов. Приведем примеры: фонетика – простой гласный/долгий гласный; лексикология – однозначное слово/многозначное слово; словообразование – однокорневое слово/сложное слово, одноморфемное слово/полиморфемное слово; морфология – простые формы частей речи/сложные формы частей речи; синтаксис – простое словосочетание/сложное словосочетание, простое предложение/сложное предложение и тому подобные. Как видим из примеров, терминологические наименования изоморфных реалий русского языка формируют для каждого из атрибутов “простое”/“сложное” свой синонимический ряд, например: простой – однозначный, однокорневой, одноморфемный и другие.

Философская категория отношений в русском языке моделирует отношения между главными и зависимыми (второстепенными) языковыми денотатами. Эти отношения также наблюдаются на всех языковых уровнях, а внутренняя форма их вербализации еще в большей мере говорит о причинах соответствующего терминологического обозначения, например: фонетика – главное ударение/добавочное ударение; словообразование – основная морфема слова, неслужебная морфема,

знаменательная, главная морфема/второстепенная морфема; морфология – знаменательные части речи/служебные части речи; синтаксис – главные компоненты словосочетания/зависимые компоненты словосочетания, главные члены предложения/второстепенные члены предложения [5; 6].

Положенные в основу наших методических приемов обучения биполярные отношения “простой” – “сложный”, “главный” – “неглавный” представляют собой отраженные языком двуполюсные отношения в мире (“добро” – “зло”, “верх” – “низ”, “белое” – “черное” и тому подобные); в связи с этим они осознаются носителями любой культуры. Но особенно дуальные отношения понятны китайским студентам, так как вербализация биполярных ментальных конструкций “мира” очень ярко отражена в китайской философии “Фэн-Шуй”. Поэтому использование артефактов этой философской культуры при объяснении, например, категории “главное”/“неглавное” в аудитории китайских студентов позволяет проводить параллели между дуальными ментальными конструкциями русского языка и общекультурными ментальными конструкциями принимаемой стороны – современная философская доктрина “Фэн-Шуй” означает биполярное единство и противопоставление двух сил – ветра и воды. Последнее дает возможность осуществлять процесс обучения с позиций аксиологии.

История фэн-шуй насчитывает несколько тысячелетий [8, с. 9]. В самый ранний период в китайской философии (книга Шуцзин) господствовало космогоническое учение (культ неба), которое не только объясняло движение звезд закономерностями естественных процессов, но и связывало их с судьбами государств и отдельных людей, а также с законами морали. Эта философия опирается на бинарное противопоставление первичных субстанций, или сил Ян-Инь (книга Ицзин) [11, с. 210]. Эти силы обуславливают существование пяти элементов природы (металла, воды, дерева, огня, земли), находящихся между собой тоже в дуальных отношениях: в позитивном сочетании энергии находятся “вода” и “дерево”, “дерево” и “огонь”, “огонь” и “земля” и тому подоб-

ное; цикл разрушения образуют бинарные противопоставления “вода” и “огонь”, “огонь” и “металл”, “металл” и “дерево” и так далее [8, с. 35 – 39].

Трансформированная в умах современных китайцев символическая крестьянская религия, возникшая в прошлом, философия Фэн-Шуй с ее бинарной основой помогает объяснить китайским студентам системность русского языка через дуальные отношения его денотатов. Это связано с тем, что позитивные отношения пяти названных элементов природы являются отношениями порождения, так называемыми отношениями “учитель” – “ученик”, или, переходя на категориальный уровень русского языка, это отношения “главное”/“зависимое”, “порождаемое”.

Подход к обучению с позиций “страноведческой компетенции” помогает студентам-инофонам, по словам Е.И. Пассова, обрести в диалоге культур необходимый статус субъекта общения.

Предложенные размышления, вероятно, убеждают в том, что диалог культур в высшей школе становится наиболее успешным, если учебно-педагогический процесс основывается как на систематизации знаний с общефилософских позиций, так и на использовании артефактов принимаемой стороны, ценностных для данного учебного процесса.

Литература

1. Балыхина Т.М. Система подготовки филологов-преподавателей РКИ в российской высшей школе // Русское слово в мировой культуре: Материалы 10 Конгресса

МАПРЯЛ. Пленарные заседания: Сборник докладов. В 2-х т. СПб., 2003. Т. 2.

2. Бердичевский А.Л. Является ли русский язык международным? // Мир русского слова. 2000. № 1.

3. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Национально-культурные единицы общения в современном коммуникативном пространстве – лингвометодический аспект // Русское слово в мировой культуре: Материалы 10 Конгресса МАПРЯЛ. Пленарные заседания: Сборник докладов. В 2-х т. СПб., 2003. Т. 1.

4. Вербицкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. 2001. № 2.

5. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

6. Немченко В.Н. Основные понятия морфемки в терминах. Красноярск, 1985.

7. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (статья вторая) // Мир русского слова. 2001. № 2.

8. Полная энциклопедия Фэн-Шуй. М., 2001.

9. Рубцова Н.В. Категоризация лингвистических явлений – описание языка как системы // Теория языкознания и русистика: наследие Б.Н. Головина. Н. Новгород, 2001.

10. Рубцова Н.В. Метод категоризации языковых явлений и процесс формирования профессиональной языковой картины мира // Методика и предметные технологии в вузе и школе: Материалы проблемного семинара. СПб, 2001.

11. Философский энциклопедический словарь. М., 2001.

ФИЛОСОФСКИЕ И ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ

Кондратюк Т.А.

Профессиональный лицей № 9 г. Красноярска является экспериментальной площадкой Федерального института развития образования. В нем создается программа нравственного просвещения и воспитания, кото-

рая стала победителем всероссийского конкурса воспитательных систем “Искусство воспитания”. Для разработки этой программы нам было необходимо выявление философской и общепедагогической основы развития нравственных качеств

© Кондратюк Т.А., 2008

личности учащихся профессионального лица целью дальнейшего выявления педагогических условий его развития.

Выбор тех или иных теорий и положений в качестве основы был обусловлен как особенностями самого процесса развития нравственных качеств личности, так и происходящим в современном обществе переосмыслением представлений о личности, условиях и факторах ее формирования и развития. Наиболее важными для нас являются положения теории деятельности о коммуникативно-деятельностной природе личности, о влиянии индивидуальных ценностей личности на характер ее потребностей и мотивов; положения культурной антропологии о роли отечественной культуры в развитии личности. Кроме того, в условиях современной поликультурной ситуации, принципиально важен учет влияния на развивающегося человека разнонаправленных смыслов (культур, позиций, ценностей), основывающихся на процедуре “понимания”, рассматривающей проблему принятия “иначеости другого” (Л.П. Куракова, И.И. Сулима).

Конкретизируя понятие развития личности и формирования нравственных качеств, нам было необходимо изучить потребности, мотивы и цели нравственного развития. При анализе исследований по вопросам развития нравственных качеств личности было обнаружено, что у авторов, придерживающихся разных взглядов на понятие нравственности, принципиально различаются позиции и по поводу нравственных потребностей, мотивов и целей развития нравственных качеств личности. Русские религиозные философы и педагоги (В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Ю.В. Петров и другие) за основу нравственности, духовности берут веру в Бога, смирение, совесть, а именно:

- представители антропософии и теософии (Е.П. Блаватская, Б.М. Бим-Бад, В.И. Максаква) и других неорелигиозных течений видят нравственность в развитии “сверхнравственных” способностей личности;
- педагоги и психологи гуманистической ориентации (В.А. Сухомлинский, Д.И. Фельдштейн и другие) берут за критерий нравственности самовыражение личности, развитие ее творческих способностей, эмоционально-эстетической сферы;

• сторонники материалистического подхода (С.Б. Крымский, Н.Д. Никандров, Т.Ф. Яркина и другие) считают что, развитие нравственных качеств зависит только от интеллектуальной сферы личности.

Это не исчерпывающий перечень подходов и направлений к развитию нравственных качеств личности, отраженных в теории, но он показывает, насколько разные позиции существуют в отношении к понятию развития нравственных качеств личности учащегося.

В данных исследования мы в каждом из рассмотренных теоретических подходов выделили ведущие идеи относительно развития нравственных качеств личности и пришли к выводу, что в них, в той или иной интерпретации присутствуют такие категории, как “высшие ценности” (В.И. Слободчиков), “высшие идеалы” (Н.Д. Никандров), “высшая гармония” (Эпоха Возрождения), “высшее начало”, “абсолют” (Н.Н. Баркова), “стремление к возвышенному” (Ш. Амонашвили) и так далее. Несмотря на использование разных конкретных понятий, можно сказать, что во всех понятиях развития нравственных качеств присутствует некая высшая субстанция, названная нами “идеальной духовной нравственной сущностью”.

Опираясь на этот тезис и понятие развития личности, мы построили рабочее определение основ развития нравственных качеств личности, понимаемого нами как становление нравственности через устремление всей человеческой личности к идеальной духовной нравственной сущности на основе осмысления собственных мотивов, ценностей и самоопределения личности в развитии нравственных качеств.

Нравственные качества детерминированы менталитетом как образом мыслей, чувств, морали общества (народа), наличием особых социальных механизмов, обеспечивающих преемственность поколений, основанную на традициях (для европейской цивилизации – это динамизм, свободомыслие, социальный поиск, критичность, индивидуализм; для российского общества – нравственность, консервативность, самобытность, религиозность, правдоискательство, соборность).

Таким образом, в рассмотрении процесса развития нравственных качеств личности мы опираемся на положения аксио-

логического учения об определяющей роли *ценностей* как “осознанных и принятых человеком общих смыслов его жизни” в выборе им определенной позиции по отношению к миру, людям, к себе, к труду. В сфере ценностных оснований процесса развития нравственных качеств личности учащихся в настоящее время мы наблюдаем полисмысловую ситуацию, то есть ситуацию потери истины как единого и абсолютного смысла.

Рассматривая развитие нравственных качеств личности учащихся как деятельность, мы понимаем, что источником мотива данного развития являющиеся нравственные потребности, преломленные через систему ценностей личности. Основной педагогической деятельности, направленной на развитие таких качеств будет также система определенных ценностей преподавателей, мастеров производственного обучения. Если педагог занимается развитием нравственных качеств личности учащихся, не заботясь при этом собственном развитии нравственных качеств, система ценностей собственной педагогической деятельности не осознается, деятельность осуществляется формально.

Учащийся, выходящий на уровень собственного развития нравственных качеств, становится объектом саморазвития, начинает работать со своим внутренним (нравственным) миром, осознавать собственные мотивы, потребности, ценности. Как правило, в процессе осознания у него происходит определенная переоценка имеющейся системы ценностей, что, безусловно, отражается на характере его отношений к миру, людям, деятельности, к себе. Мы считаем важным условием развития нравственных качеств личности учащегося то, что его необходимо поставить в роль активного субъекта собственного развития этих качеств.

Опираясь на принцип единства сознания и деятельности, можно сделать вывод: деятельность педагогов по развитию нравственных качеств личности учащихся определяется личными и социально-педагогическими ценностями, так или иначе отраженных в сознании учащихся, педагогов.

Педагогическая ситуация, связанная с девальвацией прежних ценностей, вызвала необходимость обнаружения и введения в образовательный процесс иных пе-

дагогических идеалов из имеющихся в мировой педагогической практике, либо конструирование новых. Реально это выразилось в поиске педагогических идеалов, организованном самостоятельно практически в каждом образовательном учреждении.

Таким образом, в практике можно обозначить несколько направлений претендующих на развитие нравственных качеств личности учащихся, в основе которых лежат те или иные социально-педагогические или индивидуально-педагогические ценности: западные; общечеловеческие; ценности отечественной культуры, отраженные в этнической и православной культуре; синтетические общечеловеческие ценности (на основе современных неорелигиозных учений).

При разработке нашей программы нравственного просвещения и воспитания на основе общечеловеческих ценностей мы придерживались мнения, что этические требования, содержащиеся в разных мировых религиях, предлагают некий общий кодекс поведения, который, несмотря на отклонения, все же в основном может быть сведен к десяти Моисеевым заповедям. Расхождения конкретных требований могут быть объяснены социокультурными различиями. Морально-этические принципы, изложенные в мировых религиозно-этических учениях, едины, так как каждый из учителей, давая людям свои заповеди нравственного поведения, заботился об их совершенствовании. Они хотели, чтобы отношения между людьми строились на доверии, добре и справедливости.

Итак, в выборе философских оснований педагогической деятельности по развитию нравственных качеств личности учащихся мы опирались на изменения социокультурной ситуации, имеющей поликультурный характер, и философию современного образования, а также – на учет некоторых особенностей процесса развития нравственных качеств личности. Таким образом, в качестве указанных оснований педагогической деятельности по развитию нравственных качеств личности учащихся выбраны положения общей теории развития личности (Е.И. Грекова, В.И. Додонов, Е.Н. Кирьянова и другие); культурной антропологии о детерминации развития личности ценностями отечественной культуры, а так-

же о влиянии на него поликультурной ситуации (Т.А. Артеменкова, Б.М. Бим-Бад, А.П. Валицкая, В.В. Гура, А.Н. Джурицкий, К.Д. Ушинский и другие); учение о ценностях личности как основе ее деятельности (В.П. Зинченко, Е.Н. Кирьянова и другие), теоретические положения о процедуре понимания как основе образовательного процесса (Л.П. Кураков, Н.Д. Никандров), концепция диалога (Н.Ю. Посталюк, Т.С. Сосновская); представления о деятельности в природе личности; аксиологическое учение о детерминированности деятельности личности ее социальными и индивидуальными ценностями; положения культурной антропологии о влиянии социокультурной ситуации и отечественной культуры на процесс развития личности.

Проведенный анализ позволил сделать вывод: в современной поликультурной ситуации принципиально не существует единого направления развития как личности, так и общества в целом, отсутствует абсолютная власть, вера в истинность как сугубо рационалистических, материалистических, так и единых идеалистических представлений (наличие разных духовных учений). Личность учащегося имеет в основе разные социально-педагогические и индивидуальные ценности. Поэтому в данной ситуации возникает объективная сложность осуществления развития нравственных качеств личности, вытекающая из множественности существующих оснований. Педагоги, осуществляющие данную деятельность, должны сначала самоопределиваться относительно оснований, осуществить разумный и ответственный выбор не абстрактно и отстраненно, а, наоборот, на основе собственных ценностей. Только в результате личностного самоопределения они смогут строить деятельность по развитию нравственных качеств личности учащихся профессионального лица.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998.
2. Блаватская Е.П. Тайная доктрина: Синтез науки, религии, философии: Антропогенезис. М., 1993. Т. 2.
3. Грекова Е.И. Развитие личности ребенка на основе национальной культуры // Начальная школа. 1997. № 5. С. 75.
4. Додонов В.И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности: Автореф. ... докт. фил. наук. М., 1994.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
6. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме // Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1993. С. 61.
7. Крымковский С.Б. Контурсы духовности: новые контрасты идентификации // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 26.
8. Кирьянова Е.Н. Формирование личности профессионала // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 4. С. 147–148.
9. Ильин Г.Л. Культуросообразность как смыслообразующий принцип системы непрерывного образования и основа проектирования образования // Проблемы психологии образования / Под ред. А.А. Вербицкого. М., 1992. С. 117.
10. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. М. – Париж, 1993.
11. Мальцев В.А. Этика великих учений. Красноярск, 2005.
12. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учебное пособие. М., 2003, 2008.
13. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1998. № 4. С. 3.
14. Никандров Н.Д. Слово о православном образовании в России // Начальная школа. 1996. № 5. С. 3.
15. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. М., 1960.
16. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М., 1978.
17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные педагогические соч. М., 1974. Т. 1. С. 234.
18. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М. – Воронеж, 1996.
19. Шилова М.И., Яковлева Н.Ф. Воспитание и самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков: Учебное пособие. Красноярск, 2006.
20. Яркина Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект в контексте мирового опыта. М., 1996.

СУЩНОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Адамова А.Г.

В настоящий момент Россия переживает глубокий кризис, отражившийся во всех сферах общественной жизни: распалась прежняя картина мира, изменились нравственные ориентиры, ценности, обострились противоречия между духовным и материальным, реально существующими потребностями в высших идеалах и господствующей тенденцией прагматического подхода к жизни. Самой чувствительной и уязвимой возрастной категорией в сложившейся ситуации являются дети. Духовная пустота подрастающего поколения неизбежно скажется на судьбах страны. Выход из кризиса видится в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Духовно-нравственное воспитание – это один из аспектов воспитания. Оно направленно на усвоение подрастающими поколениями высших духовных ценностей и претворение их в практическое действие и поведение.

Высшими в применении к процессу воспитания можно считать следующие ценности, составляющие систему: 1) индивидуально-личностные (жизнь человека, права ребенка, честь, достоинство); 2) семейные (отчий дом, родители, семейный лад, родословная семьи, ее традиции); 3) национальные (образ жизни, поведения, общения; Родина, святыни страны, национальная геральдика, родной язык, родная земля, народная культура, единство нации); 4) общечеловеческие (биосфера как среда обитания человека, экологическая культура, мировая наука и культура, мир на Земле и так далее). Такая система ценностей “позволяет понять самого себя и духовный смысл жизни, приобщиться к образу жизни и традициям семьи; стать сопричастным к большой и малой родине; усвоить основы общечеловеческой культуры,

понять развитие этнической культуры в системе мировой культуры” [1, с. 9]. Они как предельные высшие смыслы человеческой жизни выполняют функцию регуляторов поведения, охватывают все стороны человеческого бытия. Эти ценности носят общечеловеческий характер, принимаются и развиваются всеми людьми в условиях общественно-исторических изменений цивилизации.

В трактовке духовно-нравственного воспитания мы опираемся на системный подход. Системный подход в педагогике осуществляется при условии, что предмет *воспитание* исследуется и организуется как система. “Система – это совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, взаимодействие которых порождает новое качество, не присущее этим компонентам по отдельности” [2, с. 4].

Воспитание является сложной и многоуровневой системой. Она существует как иерархия воспитательных систем. Выделяются следующие виды: а) макросистема – воспитательная система, функционирующая в том или ином обществе; б) региональные системы – они развиваются как специфические социальные комплексы, включающие в себя все воспитательные системы в том или ином регионе (районе, городе, области, республике и так далее); в) педагогические системы – к ним, существующим как относительно самостоятельные, относятся системы воспитания в микрорайоне, в воспитательном учреждении, в первичных коллективах, особое место среди последних занимает семья; г) частичные системы – они существуют лишь как моменты функционирования целостных педагогических систем и обеспечивают формирование отдельных сторон личности, они находятся во взаимопроникновении. Среди

этих частичных систем – духовно-нравственное, экологическое, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание и так далее. Функционирующие в структуре целостных педагогических систем, они характеризуются своими специфическими задачами, видами деятельности, содержанием, средствами, методами и организационными формами, представляющими наибольшие возможности для решения этих задач. Ведущим среди них является нравственное воспитание. Оно как бы пронизывает все аспекты целостного воспитательного процесса [3, с. 84].

Итак, в свете системного подхода духовно-нравственное воспитание является одним из видов воспитательных систем. Духовно-нравственное воспитание относится к частичным воспитательным системам, которые обеспечивают формирование отдельных сторон целостной личности, так как будучи одним из аспектов воспитания формирует у учащихся высшие духовные ценности. Так как воспитательный процесс многогранен, то духовно-нравственное воспитание как одна из его граней находится в органической взаимосвязи и взаимопроникновении с другими аспектами этого процесса, также функционирующими как частичные системы.

Духовно-нравственное воспитание не существует как отдельный самостоятельный процесс. Духовно-нравственное воспитание – это частичная воспитательная система, являющаяся частью целостных педагогических систем. Вне целостных педагогических систем она не может быть организована. В качестве целостных педагогических систем могут выступать коллектив учащихся, образовательные учреждения и семья. Именно они и порождают систему духовно-нравственного воспитания учащихся. Только организовав оптимальное функционирование целостных педагогических систем в общеобразовательных учреждениях, возможно обеспечить высокую эффективность духовно-нравственного воспитания учащихся.

Литература

1. Лушников И.Д. Современная русская школа. Вологда, 1996.
2. Сокольников Ю.П. Всеобщая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности. Чебоксары, 2001.
3. Сокольников Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников: Учебно-методическое пособие. М., 1990.

ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Королева Н.Е.

Современная гуманитарно-культурная парадигма вузовского образования предполагает, что воспитание и образование в современном обществе должно осуществляться с культурологических позиций в свете ряда проблем, вызванных, прежде всего, общим упадком культуры за последнее десятилетие. Так, особое значение приобретает выдвинутый А.В. Дистервегом еще в XIX веке принцип “обучай культуросообразно”, то есть такой тип образования и воспитания, в котором адекватно современному уровню

развития человеческой цивилизации отражены взаимосвязи науки и культуры [1].

Известно, что само слово “культура” в переводе с латинского – это “возделывание”, “воспитание”, “образование”, “развитие” [4, с. 669], поэтому связь между культурой и педагогической наукой неоспорима. Определение содержания образования с учетом принципа культуросообразности – один из важнейших компонентов для реализации современной гуманитарно-культурной парадигмы вузовского образования.

В результате проведенных исследований на филологическом факультете РГМУ им. И.П. Павлова выявлено, что уровень культуры большинства будущих специалистов-переводчиков не соответствует требованиям, предъявляемым в настоящее время в связи с принятием “Закона РФ об образовании” [2] и “Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г.” [3].

Однако следует отметить, что необходимая в данном случае модернизация существующих учебных курсов возможна и без существенной реконструкции учебных программ. Известно, что на факультетах гуманитарного профиля отводится гораздо больше учебных часов на изучение вопросов, так или иначе связанных с понятием культуры. Это, безусловно, имеет положительный эффект и способствует развитию творческого потенциала учащихся.

Учитывая имеющиеся в настоящее время проблемы, представляется возможным указать в данной статье на некоторые пути их решения.

Филология объединяет дисциплины, исследующие памятники письменности, их языки, стиль, историческую и этническую принадлежность, то есть памятники культуры. Иными словами, это история и сущность духовной культуры человечества, выясняемые через языковой и стилистический анализ письменных текстов.

Таким образом, филолог-переводчик, с одной стороны, не может нарушить конкретность реального текста, с другой стороны, должен совмещать в себе лингвиста, критика, историка гражданского быта, нравов и культуры и знатока других гуманитарных, а при случае, и естественных наук, то есть всего, что может потребоваться для прояснения того или иного текста. Отсюда возникает необходимость систематически знакомить студентов-переводчиков с историей развития цивилизации, которая дает целостную картину взаимосвязи исторических, религиозных, культурных и других событий жизни человеческого общества. Эти знания можно давать поэтапно.

Во-первых, включать в занятия по иностранным языкам сведения культурологического характера. На старших курсах такие включения должны проходить на изучаемом языке. Это должно занимать не более 7 – 10 минут от общего времени проведе-

ния занятия. Такая информация может либо дополнять и углублять изучаемый студентами материал, либо иметь самостоятельное значение, то есть соотноситься с определенными датами, событиями или явлениями. Объем информации может зависеть от особенности учебной группы, а также от той коммуникативной задачи, которую ставит преподаватель, планируя занятие по иностранному языку, устному и письменному переводу.

Во-вторых, проводить занятия, посвященные обобщению тем общекультурного характера. На данном этапе представляется целесообразным давать студентам темы для коротких сообщений или докладов, стимулировать их активность в поиске собственных тем для выступлений, поощрять студентов, наиболее удачно справившихся с заданием. Неотъемлемой частью данного вида заданий является просмотр видеоматериалов, их обсуждение на занятии. Параллельно происходит усвоение и закрепление учащимися необходимых грамматических структур, пополнение лексического запаса. Вследствие этого повышается общий культурный уровень будущих переводчиков.

Рассматривая материалы об искусстве и культуре в качестве одного из методических средств, можно говорить о его назначении в решении ряда задач вузовского обучения. Раскрытие привлекательности различных явлений такого рода усиливает мотивацию студентов к изучению основ гуманитарно-научного знания. Через художественные образы и сравнения и вызванные при этом эмоции студентов помогают им постигать неизвестные для них истины в определенной эстетической окраске.

Особо следует отметить примеры приращения студентами образного мышления, художественных сравнений, метафор, аналогий. Обращение к отдельным высказываниям классиков науки позволяет студентам получить определенное представление о художественных стилях прозы разных эпох.

Составленная нами понятийная модель личности будущего специалиста-переводчика позволила создать интегративную систему подготовки специалистов высшей школы по общим основам культурологической педагогики. Сюда входят следующие компоненты: формирование гуманистической культуры будущего специалиста

(культуротворческие функции воспитания, интеллигентность как интегративное свойство личности специалиста гуманитарного профиля, педагогический такт и этика); обеспечение системного усвоения студентами-переводчиками теоретических основ гуманистической педагогики и внедрение современных интеграционных основ в высшей школе; освоение будущими специалистами методов организации и проведения исследовательской работы с интеграцией основ педагогической культуры и гуманитарно-педагогической этики.

Методология нашего исследования базируется на системе научных подходов, реализация которых обеспечивает выделение и изучение образовательных условий и ведущих тенденций развития профессионально-значимых личностных новообразований будущего специалиста-переводчика. В связи с этим нами были разработаны следующие подходы: аксиологический, в соответствии с которым процесс зарождения и развития этико-культурологических знаний детерминирован системой ценностных отношений будущего специалиста-филолога к профессиональной деятельности; перспективный, согласно которому педагогические знания формируются в ходе усвоения задачной структуры образовательной деятельности и самоопределения личности специалиста в способах реализа-

ции; личностный, отражающий отношение к будущему специалисту-филологу как к самосознательному субъекту овладения будущей профессией и саморазвитием по гуманистической, культурологической педагогике; деятельностный, предопределяющий необходимость вовлечения студентов филологического факультета в процесс выработки педагогических умений профессионально мыслить и действовать; индивидуально-творческий, составляющий основу перехода от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому уровню.

Таким образом, подготовка студентов-переводчиков в соответствии с принципом культуросообразности является необходимым дополнением учебных курсов на факультетах гуманитарного профиля, что способствует формированию творческого потенциала и профессионально-культурной компетенции будущих профессионалов.

Литература

1. Дистервег А.В. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1956.
2. Закон РФ об образовании. М., 1992.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Собрание законодательства РФ. № 41. Ст. 4089 (09.10.2000 г.).
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1982.

АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Трушников Д.Ю.

Особую специфику в подготовке специалистов с высшим образованием имеют инженерные вузы, идеология организации УВП в которых сегодня еще далека от гуманистических идеалов. Конечно, они декларируются в программных документах этих учреждений, но реальная практика жизнедеятельности вузов говорит о преобладающем «технократическом крене» в подготовке специалистов. Инженеров-интеллигентов, которыми всегда гордилась Россия, в таких условиях воспитать трудно.

В самом деле, доля гуманитарных предметов в учебных планах инженерных вузов невелика и приходится, как правило, на первые курсы, что затрудняет осмысление их в контексте будущей профессии. «Реврансы» предметников-специалистов в сторону экологии, эргономики, психологии межличностных отношений часто носят формальный характер и не воспринимаются студентами как органическая часть их профессиональной подготовки. Кроме того, слабое владение педагогами инженер-

ных вузов основами педагогики и психологии, особенно вопросами воспитания в обучении, не способствует формированию у студентов широкой культуры и профессиональной этики с ориентацией на антропологический императив.

Профессиональные деятельности до сих пор проектируются методами системотехники, причем сначала проектируют средства деятельности, технику, а “под нее” алгоритмизируется работа человека. Таким путем ни гуманизации техники, ни гуманизации труда в целом достичь нельзя.

Система воспитательной работы в инженерных вузах нередко ограничивается традиционным “годовым” набором мероприятий без ориентации на формирование у студентов широкой гуманитарной культуры, формирование гуманистических смысловых ориентаций. Следствием этого является преобладание у студентов технократического (формального, “черно-белого”) мышления и сознания.

Стратегические ориентиры развития образования как основы “расширенного воспроизводства общества” предполагают, что воспитание становится системообразующим фактором формирования личности специалиста, поскольку именно оно задает смысловую определенность его деятельности как для себя лично, так и для общества, человечества в целом.

Названные проблемы делает актуальным вопросы воспитания в инженерном вузе. В связи с этим одной из важнейших проблем современного инженерного образования является проблема организации гуманистически-ориентированного воспитания, имеющая теоретический и практический аспекты.

На организацию образовательного процесса в целом в системе высшего профессионального образования, а в особенности на ее воспитательную составляющую, оказывает имплицитное влияние монастыризм, являющийся закономерным историческим продуктом развития системы высшего образования на базе крупнейших монастырей Европы. Российская школа впитала в себя его традиции, развиваясь по образцу западных университетов. Инженерные вузы, развиваясь на базе классических университетов, также несли на себе отпечаток традиционного церковного уклада, особенно в воспитании сту-

денчества, которое в этой традиции не ориентировано на гуманистические идеи о сущности человека, а специфика профессорско-преподавательского состава еще более усугубила внутреннюю противоречивость образовательного процесса.

Вместе с тем, требования к современным специалистам, которых готовит вуз, со стороны работодателей и реальностей современной профессиональной деятельности предполагают существенную гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса инженерного вуза.

В таких условиях возрастает роль внедрения в практику обучения гуманистически ориентированных педагогических технологий, формирование корпуса кураторов как специалистов-воспитателей, создание социокультурной среды вуза как основы освоения студентами гуманистически ориентированных смысловых ценностей как поля для самовыражения и развертывания собственной активности в форме студенческого само- и самоуправления, способствующего развитию социально значимых качеств личности и социальной компетентности. Культурное ядро содержания воспитания составляют универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, спроецированные в социокультурную среду вуза и преобразованные в ней, а отношение к студенту строится исходя из восприятия его как свободной, целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации. Воспитание при этом не навязывает те или иные ценности, а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу студента над своими действиями и поступками. Развитие и формирование личности в этих условиях осуществляется не как культурно-информационное, базирующееся на подключении обучающихся к культуре, а как проблемно-деятельностное, предполагающее вовлечение обучающихся в решение универсально значимых проблем, имеющих отношение к жизненному опыту. Основным механизмом этого процесса является собственная активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве его субъекта и соавтора, поэтому главное внимание на-

правляется на развитие субъектных свойств личности: внутренней независимости, самостоятельности, самодисциплины, самоуправления, саморегуляции, способности к рефлексии. Другим словами, основной функцией воспитания является создание полифоничной культурной среды, где осуществляется развитие студента и приобретение им опыта культуро-сообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей.

Социокультурная среда включает в себя людей, которые ее организуют и в ней живут, социальные “институты” (специальные подразделения вуза, ответственные за организацию воспитания, студенческое самоуправление, различные формы включения студентов в общественную жизнь вуза – студии, клубы, творческие объединения, секции и так далее), систему социально-культурных ориентиров, взглядов и ценностей, активно культивируемых в организационно-управленческой политике вуза и нередко существующей на уровне архетипа вузовского менталитета (“корпоративный дух вуза”) и те ценности и нормы поведения, которые детерминированы молодежной субкультурой, а также те организации, учреждения, люди, которые находятся за стенами вуза, но которые сопричастны его деятельности в разных аспектах. Среда складывается по законам общественного развития и целенаправленно формируется организаторами воспитания из предметно-пространственного окружения, из социально-поведенческого окружения, из событийного и информационного окружения

Обозначенные проблемы содержания и организации воспитания в инженерном вузе актуализируют следующие противоречия:

- между потребностями субъектов образования в наличии эффективно работающих гуманистически-ориентированных систем воспитания и сложившейся практикой воспитательной деятельности с оценкой эффективности по формальным (чаще количественным, мероприятиям) показателям,
- между конкретивным (сотворческим) характером воспитания свободной личности и “монастыризмом”, присущим сис-

теме высшего профессионального (в особенности, инженерного) образования, государственной политикой унификации и стандартизации;

- между новым гуманитарным смыслом педагогической деятельности, быстро меняющимся ценностно-смысловым содержанием педагогических процессов и реальным содержанием воспитания, нередко опирающихся на морально устаревшие модели воспитания;

- между необходимостью формирования у студентов внутреннего антропоэкологического императива и недостаточной организацией их жизнедеятельности в плане реализации принципа натурности, предполагающего непосредственное общение с природой, прежде всего, в контексте освоения ими профессиональной деятельности;

- между изменившимся характером основной деятельности вуза в условиях конкуренции, повышением требований к качеству образовательных услуг и сохраняющимся традиционным подходом к ресурсному обеспечению реализации услуг исключительно за счет расширения объема внешних источников средств;

- между объективной ограниченностью средств, направляемых государством на развитие высшего образования и растущим социальным спросом на образовательные услуги (в том числе воспитательные) в подготовке современного специалиста.

По нашему мнению, качество подготовки и эффективность воспитания студентов в инженерном вузе возрастет, если:

- систему воспитания в вузе строить на основе аксиологической (ценности), концептуальной (цели, методы, формы, средства) моделей, психолого-педагогической модели механизмов освоения студентами ценностей, организационно-управленческой (модели менеджмент элементов воспитательной структуры) и экономической модели (финансовое обеспечение);

- организация воспитания будет представлять открытую систему, управляемую гуманистическими целевыми установками, социальным заказом и личными, нравственно детерминированными интенциями воспитателей, накапливающую культурные, организационно-технические, интеллектуальные и прочие ресурсы, пере-

дающие данные ресурсы в воспитательную среду вуза и преодолевающую таким образом косность монастыризма, присутствующего образовательному пространству современной высшей школы;

- обеспечить гуманитарную направленность воспитательного процесса на основе интеграции предметного, психолого-педагогического, нравственно-эстетического и философского знания в целостную систему, создающую почву для самоактуализации и саморазвития студентов и опирающуюся на ресурсную базу университета и привлеченные средства;

- с целью обеспечения наиболее глубокого взаимодействия когнитивной, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер личности преподавателя и куратора применить при их подготовке (повышении квалификации) к реализации миссии воспитателя принципы системной организации воспитания (*пролонгированности* – предполагающий комплексное долгосрочное обеспечение условий совершенствования, развития и воспитания студентов; *результативности* – ориентирующий на управление УВП на основе диагностических целей; *этичности* – предполагающий формирование у студентов психологии здравого смысла, основанного на антропоэкологическом императиве; *согласованности* – основывающийся на увязывании целей жизнедеятельности студента с целями вуза и требованиями социального заказа в лице работодателя; *магнизации* – связанный с созданием условий для деятельностно-творческого освоения студентом социокультурной среды вуза; *натурности* – представляющий собой экологоориентированную модификацию принципа наглядности; *сатисфакции* – учитывающий факторы и условия удовлетворения потребностей студентов и учет их постоянного расширенного воспроизводства);

- менеджмент качества воспитания будет строиться на адекватном мониторинге особенностей личностного роста студентов (сформированность смысложизненных ценностей и установок, навыков планирования и организации собственной жизнедеятельности, лежащих в основе осмысленности жизни; сформированность способности к осуществлению нравственного поведения – способность совершить поступок; сформированность гармонично

развитых личностных качеств, включающих в себя эмоционально-волевую сферу, когнитивные психические процессы, сознание), позволяющим своевременно и адресно осуществлять его коррекцию, оптимизировать процессы социализации/индивидуализации.

Мы считаем, что воспитание студентов в инженерном вузе представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему интенций и действий воспитателей и студентов, базирующихся на позициях социально-личностной парадигмы образования, обеспечивающих формирование социально- и профессионально значимых качеств личности студента, предполагающих освоение ими определенной системы знаний, умений, форм поведения необходимых для успешной социализации и индивидуализации.

Теоретико-методологическое основание системы воспитания в вузе составляет совокупность разноплановых моделей ее организации: аксиологической (ценности), концептуальной (цели, методы, формы, средства), психолого-педагогической (особенности оспособления студентами ценностей через различные системы деятельности), организационно-управленческой (менеджмент в воспитании) и экономической (стоимость и рентабельность воспитания).

Эффективность воспитания определяется содержанием социокультурной среды вуза, которая организуется с учетом аффилиации, вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, событийности, рефлексивности.

Операциональная и процессуальная стороны воспитания в вузе предполагают реализацию принципов пролонгированности, результативности, этичности, согласованности, магнизации, натурности и сатисфакции; формирование системы менеджмента качества воспитания, построенную на методологической базе стандартов серии ISO-9001; создание системы социально-психологической и социально-экономической поддержки и защиты студенчества.

Существенным условием подготовки студентов инженерных вузов выступает формирование у них внутреннего антропоэкологического императива, выступаю-

щего системообразующим фактором организации их профессионально-личностного самоопределения.

Совершенствование системы воспитания в вузе предполагает формирование корпуса воспитателей (кураторов), смысл деятельности которых связан с психолого-педагогической поддержкой студента, мотивированием и ориентированием его в социокультурной среде вуза. Хорошим подспорьем в их деятельности сегодня выступает возможность организации Интернет- и on-line консалтинга, поскольку информационные технологии позволяют создать ситуацию личного консультирования в безличной форме, что способствует преодолению барьеров межличностного общения

Методологической основой построения воспитательной системы университета выступает комплекс идей:

- о целостности человека;
- о духовности человека и роли рефлексии в развитии его субъектности, его уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл жизни, выбирать для себя нравственные ценности и ориентиры;
- о сущности самосозидающего, трансцендирующего (выходящего за любые актуально данные пределы), открытого ко всяким возможностям человека;
- об открытости целостного педагогического процесса, направленного на создание условий саморазвития, самообразования человека, по обеспечению для него пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия

На основе аксиологической, концептуальной и психолого-педагогической моделей определены основные показатели, которые положены в основу мониторинга эффективности системы воспитания:

- профессионально и социально компетентный выпускник с активной гражданской позицией, научным мировоззрением, нравственным поведением, развитым самосознанием, высококультурный и способный к творчеству;
- позитивные тенденции в студенческой среде, снижение показателей различных негативных явлений;
- рост органов студенческого самоуправления и молодежных общественных организаций, усиление их роли в жизни молодежи;

- активизация работы с интеллектуально, художественно и социально одаренными детьми;

- стабильная динамика показателей результативности в учебе, науке, спорте, творчестве, социальной деятельности;

- рост числа участников олимпиад, научных конкурсов, соревнований интеллектуального характера, творческих конкурсов, фестивалей, социальных проектов;

- стабильная динамика укрепления здоровья, рост числа участников спортивных секций, соревнований;

- усиление взаимодействия структур ТюмГНГУ с учреждениями образования, культуры, искусства, средствами массовой информации;

- укрепление престижа вуза, как центра образования, науки и культуры Западной Сибири;

- активизация взаимодействия с семьей, усиление влияния родительской общественности на воспитательную работу в ТюмГНГУ;

- успешная послевузовская адаптация выпускников и эффективность их профессиональной деятельности.

Характеристика социокультурной среды университета, его роли в формировании личности студентов в работе связана с номенклатурой задействованных в воспитании форм деятельности, количеством участников и динамикой их развития. Прежде всего, это связано с особенностями студенческого самоуправления и ресурсным обеспечением процесса воспитания – кадровым, социально-экономическим, материальным.

Литература

1. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень, 1997.
2. *Берулава М.Н.* Интеграция содержания образования. М., 1993. С. 172.
3. *Библер В.С.* Нравственность, культура, современность: Философские размышления о жизненных проблемах. М., 1990.
4. *Глазачев С.Н.* Экологическая культура и образование в меняющемся мире // Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. М., 1998. С. 36.
5. *Данилов-Данильян В.И.* Устойчивое развитие: выбранный путь или предопределение? // Экологическая культура и об-

разование: опыт России и Югославии. М., 1998. С. 16.

6. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987.

7. *Игнатова В.А.* Реальный гуманизм и практика экологического образования. Тюмень, 2000. С. 1.

8. *Кариковский В.А.* Чтобы воспитание было успешным. М., 1989.

9. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования. Системный анализ. М., 1970. С. 259.

10. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. М., 1995. С. 7.

11. *Рудзевичюс С.А.* Генетика человека как биосоциальное знание // Вопросы философии. 1975. № 12.

12. *Vineken G.* Schule und Jugendkultur. Bonn, 1989. S. 69.

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НА ВОЕННОЙ КАФЕДРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА¹

Шалашов Е.В.

Информатизация относится к приоритетным направлениям развития отечественного образования. Одним из базовых средств информатизации образования являются электронные учебные пособия (ЭУП).

Анализ ряда ЭУП показывает, что единые психолого-педагогические требования к ним отсутствуют. Зачастую ЭУП не используют возможностей персонального компьютера и представляют собой мультимедийный или гипертекстовый аналог печатных изданий. Вместе с тем, сохраняя достоинства печатного учебного пособия, ЭУП должны в полной мере использовать возможности современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), освобождать обучающегося от выполнения рутинных операций с тем, чтобы полнее использовать учебное время для самостоятельного получения знаний из информации с помощью различных информационных инструментов.

В этом отношении весьма целесообразным представляется применение компетентностного подхода к раз-

работке ЭУП [1], в рамках которого, наряду с предметными компетенциями, развиваются также информационные компетенции: а) в работе с информацией (осознание потребности в информации; поиск путей восполнения пробела в знаниях; разработка стратегии поиска информации; отбор, сравнение и оценка информации; систематизация, обработка и воспроизведение информации; синтез существующей информации, создание на ее основе нового знания); б) в применении ИКТ (использование стандартного программного обеспечения, технических устройств; осуществление информационного поиска и общение посредством Интернет).

Построенные на такой основе ЭУП будут способствовать развитию у студентов следующих составляющих информационной компетентности: когнитивной (анализ информации, полученной из различных источников с помощью средств ИКТ, синтез нового знания); технологической (умение работать с различными информационными инструментами); коммуникативной (взаимодействие с субъектами обра-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 07-06-71601а/Ц.

зовательного процесса с помощью средств ИКТ, осуществление совместной деятельности в информационной среде); мотивационно-ценностной (система отношений обучающегося к информационной деятельности, ИКТ как к средству профессионального и личностного развития, ценностные ориентации и смысловые установки); креативной (создание на основе имеющейся информации с помощью инструментальных средств ИКТ собственного продукта и его размещение в информационной среде).

Показателем информационной компетентности становится создание новых информационных продуктов (проектов, отчетов, моделей, презентаций, пособий, разработок и тому подобного).

Разработанное на военной кафедре Санкт-Петербургского государственного политехнического университета ЭУП "Электропроводные средства связи" представляет собой автоматизированную обучающую систему, которая включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, программное обеспечение, позволяющее комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний, а также различные задания, выполнение которых способствует формированию и развитию информационной компетентности студента.

Материал ЭУП содержит межпредметные вопросы и задания, для выполнения которых необходимо интегрировать разнообразные знания, находить, анализировать, синтезировать разноплановую и разноуровневую информацию, отбирать и использовать адекватные описываемой ситуации способы обоснований, коммуникации.

Инструментальные средства мультимедиа и гипертекста позволили сделать материал из различных областей знаний более целостным, наглядным и привлекательным, предоставляя студенту возможность пополнять свои знания учебной и научной информацией, размещенной в сети Интернет. Творческие задания ориентированы на

выражение собственной позиции студента, его отношения к проблемным вопросам; они способствуют возрастанию интереса к учению, стимулируют развитие логического мышления, развивают способность сравнивать, сопоставлять, анализировать, синтезировать, обобщать полученные знания, делать выводы.

При подготовке итоговой зачетной работы на одну из предложенных в электронном учебнике тем (например, разработка и составление плана-графика технического обслуживания техники связи и АСУ) студенту необходимо освоить компоненты информационной компетентности [2]: 1) определить предметную область поиска необходимой информации; 2) выявить возможные источники и отобрать наиболее подходящие из них; 3) определить место нахождения источников, выделить нужную информацию в них; 4) продумать организацию имеющейся информации и форму представления результата; 5) выявить наиболее полезную информацию в каждом источнике и способ ее использования; 6) проанализировать составленный алгоритм обработки информации на предмет его адекватности поставленным задачам и эффективности, при возможности предложить улучшения алгоритма извлечения и обработки информации; 7) выбрать наилучший способ доставки информационного продукта для анализа преподавателю.

Студент, таким образом, осуществляет полный цикл работы с информацией от ее поиска до создания готового продукта.

Литература

1. Ермаков Д.С. Компетентностный подход к разработке электронных учебных пособий // Проблемы информатизации образования: региональный аспект: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2007.

2. Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н. Большая семерка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. М., 2007.

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРЕДМЕТУ “ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ” ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 5 – 11 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Маслов М.В.

В современной дидактике, начиная с 90-х годов XX в., утвердился принцип оптимизации учебного процесса, имеющий большое значение в обеспечении эффективности обучения. Этот принцип позволяет из ряда возможных вариантов уроков сознательно выбрать такой вариант, который в данных условиях обеспечивает максимально возможную эффективность решения задач обучения школьников. Соответственно не менее важно выбрать нужный учебник для изучения с учащимися. Оптимальный вариант учебника должен содержать количество параграфов, соответствующее количеству учебных часов, которое заложено в учебный план. Таким образом, каждый параграф данного учебника должен включать такой материал, который можно пройти с учащимися на отдельном занятии. Этим требованиям отвечают учебники по курсу “Основы безопасности жизнедеятельности” для 5 – 11 классов под общей редакцией А.Т. Смирнова, выпущенные в издательстве “Промсвещение” [1].

В настоящее время система нашего школьного образования представляет собой изучение отдельных учебных предметов. Другими словами, общий объект изучения часто разбит между отдельными областями образования, что не способствует формированию у учащихся целостной картины изучаемого мира.

Исходя из этого, на современном этапе развития школьного образования весьма актуальными становятся меж-

предметная интеграция, которая создает благоприятную почву для интеграции знаний. Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного единого образовательного пространства, процесс сближения и связи наук.

Особенно актуальна межпредметная интеграция при построении урока по школьному курсу “Основы безопасности жизнедеятельности”, который, как известно, является сплавом знаний из точных наук (природоведение, биология, физика, химия) и гуманитарных предметов (история, литература, обществознание). Курс “Основы безопасности жизнедеятельности” в общеобразовательной школе “призван стать ведущим, сквозным интегрирующим предметом, обладающим как самостоятельной стержневой частью, так и неотъемлемыми компонентами во всех других предметах, а также во внеурочной и внешкольной работе с учащимися” [2].

Основная цель курса ОБЖ – комплексный подход к формированию у учащихся современного уровня культуры в области безопасности жизнедеятельности и их подготовка к военной службе. Формирование культуры в области безопасности жизнедеятельности наиболее эффективно происходит в период обучения в основной и средней школе.

Основной задачей интегративного подхода в преподавании курса “Основы безопасности жизнедеятельности” является подготовка школьников к жизни во взрослом мире, воспитание челове-

ка, владеющего современным уровнем культуры в области безопасности жизнедеятельности, через показ многообразия непредвиденных ситуаций, изучения правил поведения в условиях чрезвычайных ситуаций на основе координации содержания, конкретизации задач через комплексное взаимодействие предметов.

Уроки, построенные на основе интеграции знаний, достигают наибольшей эффективности, если соблюдаются определенные дидактические условия их проведения. Прежде всего, интегрированные уроки должны быть включены в тематическое и поурочное планирование, и отвечать основным целям и задачам образовательного процесса и иметь взаимосвязь с ранее изученным материалом.

Постоянное использование межпредметной интеграции позволяет разнообразить методы и приемы обучения, создает возможность более широкого применения наглядности и дидактического материала. Например, на уроке в 7-м классе по теме «Наводнения. Виды наводнений и их причины» можно использовать репродукции художников, отрывки из художественных произведений (например, «Медный всадник» А.С. Пушкина), а на уроке в 10-м классе по теме «Памяти поколений – дни воинской славы России» – карты по истории, посвященные памятным военным кампаниям российской армии; описание Бородинского сражения в произведениях М.Ю. Лермонтова и Л.Н. Толстого; характеристики Московской и Сталинградской битв в прозе К. Симонова, К. Воробьева, В. Некрасова. При изучении темы «Защита населения от последствий землетрясений» можно исследовать сейсмическое районирование нашей планеты с помощью глобуса или географической карты мира.

При этом правильное установление межпредметной интеграции, ее умелое использование важны для формирования гибкости ума учащихся, для активизации процесса обучения и для усиления практической направленности обучения. Интегрированные уроки показывают значительный рост заинтересованности учащихся в обучении, обще-

нии, желании высказывать то, что они хотят. Очень много полезной информации на таких уроках можно почерпнуть для себя не только ученикам, но и преподавателю-организатору ОБЖ. Он сможет по-новому увидеть своих воспитанников, обратить внимание на их личностные качества и проблемы.

Введение интеграции в школьную программу по курсу ОБЖ не должно устранить систематические курсы отдельных предметов «Биология», «География», «Химия» и другие.

Только на определенных этапах изучения сочетание межпредметных учебных курсов может быть наиболее эффективным. В учебном процессе по предмету ОБЖ имеют место три вида межпредметной интеграции: 1) предшествующая, когда при раскрытии вопроса преподаватель опирается на знания учащихся, полученные ранее при изучении других предметов; 2) сопутствующая, когда ряд фактов и понятий одновременно разбираются на уроках ОБЖ и на уроках по другим предметам; 3) перспективная, когда изучение материала по ОБЖ опережает его рассмотрение на уроках по другим предметам [3].

Анализ тем, выбранных для интегрированных уроков, предполагает очень тщательный подбор межпредметных знаний для решения новых вопросов и задач, постановка которых должна способствовать пониманию сущности изучаемых понятий и явлений. В ходе урока необходимо создавать проблемные ситуации, проводить опросы по ранее изученным темам, предлагать индивидуальные и групповые задания, направленные на разрешение вопросов возникающих при анализе задач и формулировок понятий.

Например, при изучении в 8 классе темы «Обеспечение радиационной безопасности населения» можно провести интегрированный урок, заимствуя материал из предметов «Биология» и «Химия». Задана ситуация: произошел взрыв на АЭС. Учащиеся, разделившись на группы по областям наук, в ходе урока решают вопросы, связанные с влиянием радиоактивного излучения на клетки живых организмов, с последст-

виями радиоактивного заражения местности, подбирают средства защиты от радиации и прочее.

Метод интегрированного подхода к образованию углубляет содержание урока, повышает его значение, активизирует деятельность учащихся, способствует формированию у школьников целостной картины мира с его единством и многообразием причин и их последствий.

На современном этапе назрела потребность в более эффективном проведении использования межпредметной интеграции в курсе ОБЖ. Группа ученых под руководством А.Т. Смирнова считает, что наиболее эффективной формой проведения учебного процесса является *модульное построение курса ОБЖ*. Под учебным модулем понимается конструктивно завершенная часть курса, основанная на его методологии и включающая в себя такой объем учебного материала, который позволяет использовать его как самостоятельный учебный компонент курса “Основы безопасности жизнедеятельности”. Структурные компоненты курса ОБЖ при модульном построении содержания можно представить в следующем виде. Три учебных модуля охватывают весь минимум содержания, определенный для курса ОБЖ, с учетом перспектив его развития. Каждый модуль (“Основы безопасности личности, общества и государства”, “Основы медицинских знаний и здорового образа жизни”, “Обеспечение военной безопасности государства”) содержит два раздела, количество изучаемых тем может варьироваться в зависимости от потребностей. Недалекое будущее может потребовать изучения одного из названных модулей в рамках другого предмета, и возможность такого выбора учителю-предметнику должна быть предоставлена.

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что курс “Основы безопасности жизнедеятельности” в настоящее время является (при правильной постановке дела) одним из основных и ведущих предметов в общеобразовательной школе.

Литература

1. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебник для учащихся 5 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2002 – 2007; Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебник для учащихся 6 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2004 – 2007; Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебник для учащихся 7 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2005 – 2007; Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебник для учащихся 8 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2007; Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебник для учащихся 5 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2007; Смирнов А.Т., Мишин Б.И., Васнев В.А. Основы безопасности жизнедеятельности: учебник для учащихся 10 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2006 – 2007; Смирнов А.Т., Мишин Б.И., Васнев В.А. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебник для учащихся 11 класса общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2006 – 2007; Смирнов А.Т., Мишин Б.И., Ижевский П.В. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебник для учащихся 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. А.Т. Смирнова. М., 2006 – 2007.

2. Горбушина С. Общие подходы к содержанию образовательной области “Безопасность жизнедеятельности” // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2007. № 7.

3. Зуев А.М. Роль межпредметных связей в учебном процессе профессионального колледжа // Проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (10 – 11 октября 2006 г.). Ярославль, 2006.

КООПЕРАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБ СОДЕЙСТВИЯ ЗАНЯТОСТИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лобанова Е.Э.

Система профессионального образования России (особенно высшего) за годы реформирования претерпела значительные изменения. При невысоком спросе на рынке труда на выпускников учреждений профессионального образования (ВУПО) количество выпускников вузов имеет тенденцию к увеличению (в 2000 г. – 635,1 тыс. чел. специалистов, а уже в 2005 г. практически вдвое больше – 1151,7 тыс. чел.) [4]. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 гг. отмечалось, что более 25% выпускников вузов и 30% выпускников учреждений среднего специального образования не трудоустраиваются по специальности. По данным Федерального агентства по образованию, только 15 – 20% российских вузов готовят специалистов, соответствующих запросам рынка труда [1, с. 73].

С 1995 года в России (как ответ на возникновение проблем взаимодействия рынка образовательных услуг (РОУ) и рынка труда) начинают формироваться службы содействия занятости ВУПО (далее службы). На данный момент в России действует 409 центров содействия занятости ВУПО (в системе профессионального образования), в том числе – в учреждениях профессионального образования (УПО), подведомственных Рособразованию – 296 центров (из них 282 центра – в сфере высшего профессионального образования; 14 центров – среднего профессионального образования). В системе начального профессионального образования такие службы на настоящий момент отсутствуют [3].

Службы УПО становятся все более активными субъектами рынка труда и РОУ. Стратегической целью любой такой служ-

бы является выделение на различных уровнях рынка (районном, городском, региональном, межрегиональном) сегмента организаций, которые имеют потребность в специалистах, выпускаемых УПО, и установление с ними долгосрочного сотрудничества на предмет профессиональной подготовки, трудоустройства. В достижении этой цели немаловажное значение играет функция организации деятельности службы на различных иерархических уровнях. Значительная часть служб российских УПО возникает и существует в виде служб, имеющих внутреннюю кооперацию и организацию. Среди них можно выделить еще две группы: осуществляющие кооперацию и координацию деятельности в рамках ведомственного подхода; осуществляющие межведомственную кооперацию и координацию деятельности. В отношении первой группы следует отметить, что объединение усилий служб УПО позволяет им выработать единую политику, стратегию и тактику в решении проблем занятости ВУПО, объединить информационные, организационные ресурсы, снизить вероятность “перепроизводства” специалистов по дублирующим специальностям и профессиям на региональных рынке труда и РОУ. Такие службы координируют и кооперируют свою деятельность по следующим уровням:

1. Между УПО одного уровня профессионального образования, например, “вуз” – “вуз”. При этом взаимодействие между ними может проявляться как на позициях равенства, так и в форме лидерства одного из них. В любом случае равновесия в таком взаимодействии между УПО неустойчиво, так как УПО выступают конкурентами по отдельным сегментам регионального РОУ. На наш взгляд, более

устойчивой формой взаимодействия служб УПО одного уровня является вариант, когда одна из них выступает в роли лидера. Наиболее результативными примерами такой кооперации и координации усилий является функционирование Межрегионального координационно-аналитического центра по проблемам трудоустройства и адаптации к рынку труда ВУПО Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, выполняющего, по сути, роль координатора федерального уровня;

2. Между УПО, относящихся к разным уровням профессионального образования: “лицей, гимназия, колледж” – “вуз”; “общеобразовательная школа, лицей, гимназия, колледж” – “профессиональное техническое училище (техникум)” и так далее. Координация и объединение усилий по таким “цепочкам” представляет большой интерес для решения проблем занятости выпускников, позволяет своевременно осуществить профориентацию учащихся, помочь им в вопросах профессионального самоопределения и так далее. Во многих случаях является достаточным создание службы в УПО более высокого образовательного уровня, которое является завершающим звеном образовательной “цепочки”.

Что касается служб, осуществляющих межведомственную направленность кооперации и координации деятельности, то в этом случае следует отметить у них расширение спектра и границ взаимодействия. Среди них, прежде всего, можно выделить службы, осуществляющие организационные взаимодействия с государственной службой занятости (предоставление и обновление регионального (городского) банка вакансий специалистов; проведение совместных мероприятий и так далее). Службы УПО могут сотрудничать и с коммерческими службами трудоустройства, местной администрацией, общественными организациями.

Система содействия занятости ВУПО России находится в самом начале своего становления. Службы пытаются выработать свою стратегию и тактику решения проблем занятости ВУПО. При этом делается много “типичных” ошибок, впуская осуществляются материальные затраты, издержки времени. Обмен опытом между

службами УПО позволяет систематизировать, обобщить, выявить тенденции, закономерности и определить наиболее реальные пути решения проблемы в конкретной ситуации. Службы УПО различаются между собой по степени активизации обменом опытом. К первой группе можно отнести службы всех УПО и обозначить ее как службы с обменом опытом в рамках УПО. Осуществляя свою текущую деятельность, любая служба обобщает накопленный опыт работы, отчитываясь перед вышестоящей структурой. При этом многие службы остаются разобщенными в рыночной экономической среде и не расширяют сферу обмена опытом вне своего учебного учреждения. Следующим шагом по пути развития инициатив обмена опытом служб содействия занятости ВУПО является осознание ими необходимости в обмене опытом с другими УПО. Они формируют вторую группу служб с межвузовским обменом опытом. Среди них можно выделить следующие подгруппы:

1. Службы, участвующие в работе традиционных научно-практических конференций (доклады, дискуссии по проблемам занятости ВУПО, как правило, в рамках работы специализированных секций). В большинстве случаев, конференции напрямую не связаны с проблемами занятости ВУПО, имеют общую тематику и в силу этого аккумулируют накопленный опыт по содействию занятости ВУПО в незначительных масштабах.

2. Службы УПО, участвующие в проведении (организации) специализированных научно-практических конференций по проблемам занятости выпускников. Например, в 2002 – 2006 гг. Центром трудоустройства Сибирского государственного технологического университета были проведены две межвузовские и две региональные конференции “Проблемы трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования: пути решения” за счет привлеченных средств по грантам Российского государственного научного фонда (2003 – 2004 гг.).

3. Службы УПО, участвующие (организующие) деятельность научных школ, семинаров, тренингов по вопросам занятости выпускников. Например, в 2002 г. на базе Городской студенческой бирже труда и обучения Санкт-Петербургского государ-

ственного университета технологий и дизайна была проведена Городская школа-семинар по организации деятельности ВЦЗ, а в течение года – еще 4 рабочих тематических семинара с участием Совета ректоров вузов Санкт-Петербурга, КМП, ДФГСЗН. В работе семинаров приняли участие представители 32 вузов Санкт-Петербурга. Были заслушаны доклады работников Биржи по технологии деятельности ВЦЗ и выдан комплект раздаточных материалов для организации ВЦЗ [2, с. 109].

Интеграция усилий служб отдельных УПО позволяет им выходить на более масштабный уровень анализа и решения проблемы, при этом можно выделить третью группу – службы, использующие региональный и межрегиональный обмен. В настоящее время перечень таких служб невелик, лидерами здесь, безусловно, являются вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Важным моментом в формировании системы содействия занятости ВУПО является обобщение опыта не только служб УПО России, но и УПО зарубежных стран. Первые шаги в этом направлении уже делаются отдельными службами. Например, еще в 1999 г. отдел трудоустройства Ростовского государственного экономического

университета “принимал непосредственное участие в организации международной конференции по проблемам занятости” [2, с. 109]. Служба этого УПО, как и службы других УПО, составляют пятую группу – службы содействия занятости ВУПО, иницирующие международный обмен опытом деятельности.

Литература

1. Лебедева Л. Россия и Болонский процесс // Человек и труд. № 4. 2007. С. 72 – 75.
2. Лобанова Е.Э. Содействие занятости выпускников учреждений профессионального образования в системе профессионального образования в России (теоретические и практические аспекты): Монография. Красноярск, 2005.
3. Межрегиональный координационно-аналитический центр по проблемам трудоустройства и адаптации на рынке труда выпускников учреждений профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана / <http://czum.bmstu.ru/index.php?id=1059>.
4. Статистические издания России. Российский статистический ежегодник, 2006 / <http://stat.ebiblioteka.ru/catalog/edition.jsp?id=1808&uid=22>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Клычкова А.И.

Динамичная социально-педагогическая ситуация заставляет существенно корректировать, по-новому переосмысливать цели и задачи профконсультационной помощи. Необходимо создание в старших классах общеобразовательной школы условий для осознанного выбора школьниками направления дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности подростков к профессиональному самоопределению.

Термин “самоопределение” использован не случайно [1]. Традиционная профориентация, направленная, в основном, на информирование о профессиях и оценку пригодности/непригодности ученика к той или иной профессии, должна смениться созданием психолого-педагогических условий для самостоятельного и осознанного определения старшеклассником области будущей профессиональной деятельности и построения соответствующей индивидуальной образовательной траектории [2].

Одна из ведущих ролей в планировании и реализации психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников принадлежит школьному психологу. У учащихся старших классов есть выраженная потребность посоветоваться с психологом о своем профессиональном выборе. В зависимости от степени развития их профессиональных планов и уровня способностей психолог намечает стратегию проведения консультации. Для одних достаточно 2 – 3 беседы и краткое диагностическое обследование, чтобы принять решение о выборе профессии и начать подготовку к ней. Для других требуются углубленное обследование, многократные консультации. Поэтому начать изучение профессиональных намерений учащихся желательно с 7 класса. В 8 классе следует проводить индивидуальные консультации с теми, кто планирует после 9 класса продолжить обучение в техникуме или колледже. Очевидно, что учащиеся, имеющие выраженные, устойчивые профессиональные интересы, в наименьшей степени нуждаются в помощи профконсультанта, и их консультируют только в случае самостоятельного обращения к психологу (обычно такие учащиеся обращаются к психологу за получением подтверждения правильности уже совершенного выбора).

Работа с теми, кто затрудняется в выборе профессии, не ограничивается несколькими консультациями. Прежде всего, следует выявить их интересы и склонности, очертить круг интересующих профессий, сформулировать рекомендации по ознакомлению с ними. Психолог намечает план углубленного изучения интересующих профессий, в который входит ознакомление с профессиографической литературой, консультации с сотрудниками центра профориентации, а также специалистами в соответствующей области профессиональной деятельности. В результате у одних учащихся произойдет укрепление профессиональных планов, а у других – изменение намерений. В целом же такая работа активизирует учащихся, дает возможность освоить алгоритм ознакомления с профессией, приобрести собственный опыт.

По завершении выявления профессиональных интересов и склонностей психо-

лог приступает к диагностической и коррекционной работе. В каждом индивидуальном случае психодиагностическое обследование должно вестись прицельно, исходя из понимания проблем учащегося, полученных на предыдущих этапах результатов. Если у учащегося не обнаружено серьезных проблем в развитии профессионально важных качеств, намечается план самоподготовки и развития требуемых способностей, предлагается система развивающих занятий (развитие внимания, памяти, мышления, общения и тому подобного), а затем производится обстоятельное обсуждение с учащимся его достижений, возникающих сложностей и путей их преодоления.

В целом вся профконсультационная работа должна строиться так, чтобы из диагностической она превратилась в диагностико-коррекционную. Все этапы консультации служат одной цели – активизировать учащегося, сформировать у него стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных знаний о своих способностях и перспективах их развития. Консультация – не разовое мероприятие. Это большой, длительный труд психолога и учащегося, в котором должны быть применимы принципы педагогики сотрудничества.

Вряд ли можно признать правильной точку зрения, согласно которой главная цель профориентационного психодиагностического обследования учащегося состоит в том, чтобы, опираясь на полученные результаты, подобрать ему наиболее подходящую профессию или область деятельности. В основе такого подхода лежит представление о профессиональной пригодности как некоем изначально присущем человеку качестве. Существенный недостаток “диагностической” профконсультации состоит в том, что она по существу исключает активность самого старшеклассника в выборе профессии, так как задачу выбора решает за него психолог. Школьный психолог в своей работе должен проводить идею о том, что нет практически ни одной профессии, в которую школьник мог бы “шагнуть” без предварительной психологической работы над собой. Индивидуализированная структура способностей, удовлетворяющая требованиям определенной деятельности, фор-

мируется в процессе профессиональной деятельности и благодаря усилиям самого человека.

Как показывает опыт, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников достигает наилучшего результата, если используются интерактивные методы обучения, создающие условия для формирования важных социальных компетенций.

Литература

1. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников: Книга для учителя и социального педагога / Под ред. С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева. М., 2004.

2. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. М., 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ЦИКЛА В VI – IX КЛАССАХ)

Бекетова С.И.

Современная эпоха характеризуется высокими темпами информатизации общества, быстрой сменой технологий, динамическими процессами в науке, экономике. Сегодня создание необходимых условий для перехода российской экономики на инновационный путь развития немыслимо без повышения качества образования. Это ставит перед современной школой целый ряд задач, в частности задачу подготовки подрастающего поколения к самостоятельному овладению большими потоками информации, интеллектуальному самосовершенствованию. Для этого необходимо обеспечение глубины усвоения учебного материала, развитие интеллектуальных и творческих способностей, способствующих формированию научного мировоззрения, которое позволит относиться к окружающему миру с позиций современной науки. Кроме того, наука, вооружая человека технологической мощностью, совершенно по-новому ставит проблему его ответственности за использование достижений науки, нравственных гарантий технологической деятельности людей.

Предметы географического цикла, как и другие естественнонаучные дисциплины, дают возможность освоить природные процессы и явления окружающего мира с

диалектико-материалистических позиций, которые определяют сущность мировоззрения. Между тем, в настоящее время выпускники общеобразовательных школ чаще всего наделены суммой сведений, носящих бессистемный характер (то есть не складываются в единую картину мира и не имеют личнообразующей значимости). Образование же должно не только информировать человека, оно должно формировать и стиль мышления, и культуру, и систему ценностей, и картину мира, и целостную духовно богатую личность, готовую жить и действовать в соответствии с гуманистическими правилами человеческого общежития.

Однако содержание образования, способы его представления в современных учебниках мало соответствуют механизмам формирования научного мировоззрения и опыта ценностного отношения к миру. Особую актуальность данная проблема приобретает в свете профессиональной работы педагогических кадров в системе общеобразовательных школ, требующих от учителя нового типа освоение идей и теорий, разрабатываемых научными школами и учеными разных стран в русле различных философских теорий мировой цивилизации, которые формируют его научное мировоззрение.

Между тем, на современном этапе общественного развития переоценка ценностей, разрушение культурных стереотипов, не всегда сопровождающееся выдвиганием разумной альтернативы, социально-экономическая нестабильность, слабая незащищенность учащейся молодежи, неадекватность оплаты труда уровню образованности подводят нас к проблеме формирования основ культуры личности, его научного мировоззрения в процессе образования.

В современной философской и психолого-педагогической литературе изучению научного мировоззрения посвящено значительное количество работ. Разработкой категории мировоззрения, путей и методов его формирования занимаются российские и зарубежные ученые М.Н. Алексеев, С.Ф. Анисимова, М.Г. Бенью, Р.М. Залесский, Ю. Коутун, М.Н. Ледгина, Н.А. Менчинская, Г.В. Мухаметзянова, Т.К. Мухина, А.В. Мяловицкий, Н.Г. Огурцов, В.А. Савалевым, В.П. Тугаринова, В.Ф. Черноволенко.

Вопросы формирования мировоззрения школьников в учебно-воспитательном процессе рассматриваются в трудах и диссертационных исследованиях В.Р. Букина, Н.Г. Гончаровой, В.С. Данюшенкова, А.Г. Ковалева, Н.К. Крупской, И.Я. Лернера, А.Ф. Малышевского, Н.А. Менчинской, Э.И. Монозсона, Р.М. Правдина, Е.А. Паладянец, Р.М. Роговой, В.Ф. Сбытова, В.А. Сухомлинского, И.В. Сысоенко, П.Н. Федосеева, Г.Н. Филонова, В.Г. Черноволенко.

Психолого-педагогические теории развития представлены в работах А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, А.Ф. Бортника, Г.В. Володиной, В.П. Гороховской, Г.Е. Залесского, А.С. Ермошкиной, Б.Т. Лихачева, О.А. Монзадей, Э.И. Монозсона, В.С. Мухина, В.М. Мясничева, В.А. Сластина, Е.А. Таможней, Е.В. Тягловой, И.Ф. Харламова, Л.Ю. Шишиной, Е.Н. Шияновой, Г.И. Школьника, Г.И. Щукиной, И.Я. Якиманской.

В научной литературе рассматриваются различные определения мировоззрения, анализируются структура, основные характеристики (научность, целостность, системность), разные точки зрения на его формирование.

Понятия “картина мира” и “мировоззрение” в период развития человека непо-

средственно были связаны с первоначальными знаниями о природе. Представления о мире несли отпечаток чувственных ощущений у человека. В эпоху античности Пифагор одним из первых стремился к созданию научной картины мира, и употребившим термин “философия” в мировоззренческом смысле, а истолкование и закрепление в европейской культуре связывают с именем Платона.

Философы Древнего Востока воспринимали свою цивилизацию как середину мира, а человек мыслился как временное состояние равновесия, гармонии, космических сил. Приходившие на смену друг другу философские системы и мировоззренческие взгляды отдельных философов (Платон, Аристотель, Августин, Фома Аквинский, Декарт, Кант, Гегель, Маркс, Ницше и другие) склонны были рассматривать их не только как новое слово, но и как абсолютную истину. Впервые серьезное исследование исторического развития мировоззренческих взглядов и систем, как “духовной квинтэссенции эпохи” провел Гегель. В последствии это важное положение развили в своих трудах К. Маркс и Ф. Энгельс, которые пришли к выводу о мировоззренческом, философском плюрализме как следствие историко-материалистического развития и об исторической изменчивости содержания понятия “мировоззрение”.

Проблема понимания сущности мировоззрения и путей его формирования всегда являлась предметом особого интереса русской философской мысли. В ней наиболее четко просматривались две тенденции, оформившиеся в 40 – 60-е годы XIX столетия. Первую тенденцию представляли славянофилы, а вторую западники. Идеологию западников поддерживали В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов. В своих трудах они уделяли большое внимание вопросам формирования мировоззрения в контексте образования.

Выработка мировоззрения – существенный показатель зрелости не только личности, но и определенной социальной группы, общественного класса.

Понятие “мировоззрение” как научный термин стало упоминаться в XVIII и XIX веке. По своей сущности мировоззрение – общественно-политический феномен, воз-

никий с появлением человеческого общества [3].

Мировоззрение – “сложное, синтетическое, интегральное образование общественного и индивидуального сознания. Существенное значение для его характеристики имеет пропорциональное присутствие различных компонентов – знаний, убеждений, верований, настроений, стремлений, надежд, ценностей, норм, идеалов так далее” [2].

В современной психолого-педагогической литературе мировоззрение рассматривается как “целостная система представлений о природе, обществе, человеке, находящем свое отражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества”.

И.М. Кантор дает следующее определение: “Мировоззрение учащихся – выработанная в процессе обучения и воспитания система общих взглядов на мир и его закономерности, система убеждений, выражающих отношение к явлениям природы и общественной жизни”.

Различают понятия “мировоззрение”, “общая картина мира”, “мироощущение”, “мировосприятие”, “миросозерцание”, “миропонимание”. Между всеми этими понятиями существует тесная связь и единство. Нередко они употребляются в качестве синонимов. Вместе с тем между этими понятиями имеются и различия. Совокупность естественных наук образует естественнонаучную картину мира, а общественных социально-историческую картину действительности.

Теоретические концепции, ведущие идеи и понятия естественных наук, в том числе географии, очень близко подходят к философским идеям и концентрируют мировоззренческую сущность науки. “Формирование мировоззрения с самого начала было связано с научными представлениями о Земле и ее поверхности, расширение физико-географического кругозора содействовало более широкому осмыслению человеком окружающего мира и дальнейшему развитию материалистического мировоззрения. Прогресс общей географии как науки о поверхности Земли был составной частью общего прогресса естествознания и передовой, материалистической по своей сути фило-софии” [1].

Становление диалектико-материалистического подхода к объяснению природных явлений и формированию оценочных суждений у учащихся осуществляется постепенно: от восприятия конкретных фактов к усвоению мировоззренческих идей и становлению диалектического мышления.

Исследование привело к выявлению и обоснованию педагогических условий, обуславливающих эффективную работу по формированию научного мировоззрения. Такими педагогическими условиями являются строгий отбор содержания географических дисциплин; межпредметные связи; причинно-следственные связи; краеведческий принцип; развитие познавательного интереса и мотивации учащихся; педагогический рисунок; активная познавательная деятельность.

Благодаря проекции совокупности предложенных выше педагогических условий в реальный учебный процесс осуществлено построение модели формирования научного мировоззрения учащихся VI – IX классов общеобразовательной школы.

Первым исходным элементом модели является определение цели формирования научного мировоззрения школьников в рамках дисциплин географического цикла. Исходя из цели, поставлены конкретные задачи, определены педагогические условия процесса формирования научного мировоззрения, обозначены принципы (преемственность, научность, системность), выделена структура мировоззрения, раскрыты содержание, средства и этапы обучения.

Формирование мировоззрения проходит следующие опережающие уровни внутренней мыслительной переработки информации фазы: аффилиации – эмоционального возбуждения, чувств, разума; ориентирования – начальная фаза внутренней переработки материала, создание представлений образа памяти, воображения; моделирования – осмысление и систематизация общих устойчивых связей, обобщение; трансформации – применение знаний в новых учебных ситуациях; проецирования – включает мировоззренческий поиск, творческий подход.

Учет данных фаз необходим для правильной организации познавательной деятельности школьников. Основой их выделения служит характер умственной де-

тельности учащихся, который зависит от содержания материала, цели, методов обучения.

В программах, учебниках, методических пособиях находят отражение все методические решения проблемы формирования научного мировоззрения. Каждый курс географии имеет особое содержание и структуру, между ними существует связь, предусматривающая преемственность в усвоении учащимися знаний и приемов учебной работы в раскрытии мировоззренческих идей и формировании диалектико-материалистических взглядов и убеждений. Выделение мировоззренческих идей в содержание учебного предмета дает учителю четкие ориентиры, позволяющие ему целенаправленно организовать процесс обучения так, чтобы подвести учащихся к мировоззренческим выводам.

Как известно, для оценки качества усвоения знаний в педагогических исследованиях используются различные критерии оценки уровня сформированности научного мировоззрения: знаниевый, деятельностный, интеллектуально-творческий.

Каждому из критериев соответствуют основные показатели, отражающие содержание научного мировоззрения: знаниевому – наличие знаний о компонентах географической оболочки Земли, ее основных закономерностях, а также населении и хозяйстве; деятельностному – умение работать с географической картой (читать, понимать, знать ее), приборами, выполнять практические работы в классе и на местности; интеллектуально-творческому – умение устанавливать и объяснять причинно-следственные связи, делать обобщения и выводы, применять знания в нестандартных ситуациях.

На основе использования вышеназванных критериев и показателей оценки научного мировоззрения школьников были определены три уровня сформированности мировоззрения (Н – низкий, С – средний, В – высокий).

С применением указанных выше критериев проводилась экспериментальная работа по проверке эффективности предлагаемой модели по формированию научного мировоззрения учащихся VI – IX классов общеобразовательной школы в рамках дисциплин географического цикла.

Перед экспериментом проводилась проверка начального уровня сформированности научного мировоззрения у учащихся, используя тестирование. В ходе проверки выявили средний уровень сформированности научного мировоззрения у учащихся контрольных и экспериментальных групп.

Формирующий эксперимент осуществлялся в 2001/2005 учебном году. Цель эксперимента – проверить, насколько эффективен процесс формирования научного мировоззрения при условиях соответствия содержания учебного материала уровню развития современной науки, преемственности и развития познавательного интереса учащихся.

Задача экспериментального исследования состояла в реализации возможностей, заключенных в содержании дисциплин географического цикла и комплексе методических средств, повышающих качество процесса формирования мировоззрения. Основное внимание в учебном процессе уделялось систематическому раскрытию мировоззренческого аспекта содержания темы; выявлению оптимального структурирования материала, определению места для включения мировоззренческих обобщений и выводов, развитию и обогащению личного учебно-познавательного и творческого опыта учащихся; стимулированию активной познавательной деятельности.

Для определения сдвигов в знаниях и изменений познавательной активности учащихся использовались приведенные выше критерии, показатели, а также способы замера изучаемых знаний, направленных на формирование научного мировоззрения.

Результаты педагогического эксперимента полностью подтвердили предложенную нами гипотезу.

Опытно-экспериментальная проверка эффективности модели формирования научного мировоззрения учащихся общеобразовательной школы (рис. 1) при изучении дисциплин географического цикла, педагогических условий ее реализации, адекватных средств обучения дает возможность оптимизировать процесс формирования научного мировоззрения школьников и тем самым решать проблему подготовки выпускников школ как ак-



Рис. 1. Модель формирования научного мировоззрения учащихся общеобразовательной школы

тивных, инициативных, творчески мыслящих личностей, столь необходимых современному российскому обществу.

В процессе формирования научного мировоззрения учащихся решаются следующие задачи: обеспечение системой знаний о научной “картине мира” формирование научных взглядов, убеждений; воспитание отношения к окружающему миру с позиции современной науки. Учитываются принципы преемственности, научности, последовательности и системности. Выполняются условия: строгий отбор содержания географических дисциплин; межпредметные связи; причинно-

следственные связи; краеведческий принцип; развитие познавательного интереса и мотивации учащихся; педагогический рисунок; активная познавательная деятельность.

Литература

1. Анохин В.А. Теоретические основы географии. М., 1972.
2. Радугин А.А. Философия. Курс лекций: Учебное пособие для студентов вузов. М., 1997.
3. Философский энциклопедический словарь / Под ред. М.М. Розенталя. М., 1972.

ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ЗНАНИЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бобылева Л.А.

История человечества показывает, что преодоление суровости мира и его освоение осуществляется с опорой на духовность и веру. Осмысление бытия становится механизмом культурного преобразования приро-

ды и самого человека [1]. Подтверждением данной истины является изучение народной экологической культуры, нашедшей отражение в многовековом опыте народной педагогики. Обращение к ее истокам стало особенно актуальным в настоя-

щее время, когда российское общество переживает серьезные духовно-нравственный и экосоциальный кризисы, а перед педагогической наукой поставлена задача обновления содержания образования и создания новых педагогических систем и технологий, отвечающих требованиям нового времени. В воспитании нравственности и экологической культуры подрастающего поколения важную роль способна сыграть народная педагогика – экологическая по своей сути, а лежащий в ее основе гуманистический смысл проявляется в милосердии, сочувствии, сострадании ко всему живущему в мире.

Глубина педагогической мысли, непосредственно воздействующей на формирование нравственных качеств и развитие духовности подрастающего поколения, проявляется в культурном наследии многих народов. Ярким тому примером является народная культура осетин. Осетинская народная педагогика, будучи частью культуры, отражает непреложные общечеловеческие ценности – моральные нормы и принципы сосуществования человека с природой.

Традиция взаимодействия с природой горских народов уходит корнями в далекое прошлое. Для предков осетин природа была родным домом. Она являлась воспитателем и покровителем народа, учила трудолюбию, наблюдательности, помогала выжить в трудных условиях. Весь традиционный образ жизни горцев определялся родной природой. Предки осетин всегда осознавали ее большую ценность, бережно относились к ней, и это отношение закреплялось в сознании на протяжении многих столетий.

Особенности природы оказывали влияние на формирование национальных черт, формировали личностные качества горцев. Взаимодействие с природой содействовало укреплению здоровья, развитию ума, формированию нравственности, прививало любовь к труду, развитию чувства прекрасного, накладывало свой отпечаток на народную педагогику. Педагогические знания народа находились в тесной связи с житейской философией и моралью, с агрономическими, метеорологическими, астрономическими знаниями. Понимание

сути природных явлений и процессов в окружающей среде приближало осетин к глубокому осмыслению объективной действительности и, как следствие, способствовало созданию собственной этнопедагогической системы. Овладевая народными знаниями, дети развивали умения общаться с окружающей средой, понимали зависимость человека от природы, осознавали свою ответственность перед ней. Усваивая народные запреты, предписания экологического характера дети постепенно становились носителями нравственных устоев.

Огромный нравственный потенциал осетинской народной педагогики заключался в том, что она воспитывала у подрастающего поколения такие высокие моральные качества, как патриотизм, гражданственность, мужество и бесстрашие, беззаветную преданность интересам Родины и родного народа, готовность в любой момент подняться на защиту священной и горячо любимой земли отцов.

Главным в содержании умственного развития горцев считались знания, умения и навыки по выполнению разных видов труда, связанных с сельскохозяйственным производством, которое всецело зависело от “капризов” природы. Поэтому неспроста в процессе познания разнообразия окружающей природы и объяснения природных явлений происходило знакомство с ведением крестьянского хозяйства и связанное с ним изучение рельефа родной земли, ознакомление с ее флорой и фауной. Развитию географических познаний молодого поколения значительно содействовали описания горных пейзажей в народных сказках, повествованиях о происхождении того или иного населенного пункта, реки, ущелья. Описывая разнообразие живой природы, красоту родной земли, народ-педагог стремился вызвать в детях не только любовь к Родине, но и пробудить интерес к ее изучению, упоминая в сказках и легендах названия сел, долин, равнин, рек и гор. На основе наблюдений над животным и растительным миром у горцев возникла медицина. Они умели лечить многие болезни народными средствами, используя дары природы.

На основе природных циклов формировались и математические представления. Так, благодаря природным наблюдениям, предками Северо-Кавказских народов был составлен календарь, который основан на солнечном годе и включал в себя 12 месяцев (365 дней), месяц составлял 4 недели. Этим календарем, созданным в древние времена, пользуются им и поныне.

Сочетание красоты горной природы с эстетикой быта и труда являлось самым ближайшим и доступным средством эстетического воспитания детей в прошлом. “Никакое в мире искусство не способно было сделать больше, чем сделала сама природа, открыть жизнь и землю в такой яркой гармоничной красоте”, – считает известный этнопедагог Г.Н. Волков [2]. Народные педагоги понимали, как сильно природа влияет на молодых людей, обогащает их духовный мир, вызывает творческий подъем, и стремились приобщать их к непосредственному восприятию красоты окружающей природы. Работа вместе со взрослыми на пастбище, в саду, охота, собирание плодов – все это было ценнейшими средствами приобщения детей к природе, доступными для всего народа. Дети учились “видеть” звуки, краски, линии, формы окружающей действительности, это помогало развивать чувство воспринимать природную красоту.

Богатейший опыт народного воспитания представлен в различных жанрах осетинского народного творчества. Своей выразительностью, близостью к родной природе фольклорные произведения оказывают сильное эмоциональное воздействие на детей, несут огромный нравственно-эстетический потенциал, так как воспевают красоту, могущество родной природы и ее обитателей, призывают охранять и преумножать ее богатства. И сегодня эти произведения способны оказать влияние на воспитание у школьников заботливого, бережного отношения ко всему живому.

В осетинских праздниках и обрядах, во многом сохранивших элементы язычества, связанных с хозяйственной и трудовой деятельностью (“Праздник урожая”, “Праздник покровителя волков”, “Обрядовое хождение по воду” и

другие), особенно ярко проявляется бережное отношение и любовь к родной природе [3].

Особое значение в жизни горцев имели магические обряды, связанные с культом животного или растения: наблюдая их, дети пополняли свои знания о родном крае. Так, у осетин широко был распространен культ волка. Дети видели, как взрослые использовали в качестве оберега от “нечистой силы”, от болезни различные кости волка и его шкуру. Этот культ вырабатывал в сознании подрастающего поколения особое, уважительное отношение к этому животному, которое, несмотря на свою агрессивность, покровительствует человеку.

В арсенале народной педагогики осетин имеются культы многих других животных: медведя, оленя, барса, кабана, быка. Есть и культы растений: ясеня, дуба, тиса, березы. С погодными явлениями были связаны всевозможные так называемые календарные празднества (часто религиозного характера). Все праздники сопровождались песнями, танцами, соревнованиями на звание лучшего горца или горянки. Некоторые религиозные традиции (например, обожествление природных объектов и запрет на прикосновение к ним с хозяйственными целями) сохранили до нынешних времен нетронутой красоту многих природных уголков Северной Осетии.

Важным средством формирования духовной сферы личности, становления экологической культуры являлся нартский эпос [4]. Он содержит бесценные сведения о процессе становления и развития материальной и духовной культуры народа в естественно географических условиях окружающей среды. В произведениях нартского эпоса отображена конкретная историческая действительность, в которой живут его герои. Большинство произведений этого эпоса отражают близость и взаимопонимание между нартами и природой. Так, например, легенда о происхождении нартов гласит, что имя родоначальника – Уэрхэг есть не что иное, как старое осетинское слово, означавшее “волк”. Много и других черточек, рисующих близость и взаимопонимание между нартами и природой, рассыпано в нартских сказа-

ниях, рассматривая которые можно выявить специфику взаимосвязи между “миром человека” и “миром природы”.

Одним из основных жанров народно-го творчества осетин, способствующим воспитанию экологической культуры личности, следует считать и народные сказки [6]. Ключевой идеей, стержнем нравственного потенциала осетинских народных сказок, как и всего содержания традиционной педагогической культуры этноса, является высочайшая гуманность взаимоотношений всего живого на земле. Природа, всячески сопутствующая человеку во всех его положительных деяниях, в творении добра и в борьбе со злом, ждет и от него взаимности. Не удастся уйти от возмездия тому, кто грубо попирает ее право на свободное и независимое существование, без крайней на то необходимости наносит ущерб ее плоти.

Пословицы и поговорки отражали представления народа об окружающей действительности, о природных факторах, процессах, явлениях, о поведении представителей животного мира (“Весна – краса жизни”, “Осень – закрома жизни”, “Прилет жаворонка – начало весны”, “Ветер разрушает горы”) [3]. Произведения данного жанра были посвящены и трудовой деятельности осетинского народа (“Для коня уход важнее корма”, “Без труда жизни нет”, “Никто еще от работы не умер”, “Труд одного дня даже на ужин не хватает”).

В приобщении детей к экологической культуре большое значение имели загадки. В осетинских загадках [5] часто звучат вопросы о труде и явлениях окружающей действительности, что развивает любознательность и творческое мышление, формирует понимание единства процессов и явлений окружающего мира, глубокие знания о природных закономерностях и взаимосвязях, наблюдательность и потребность общения с природой. Например: “На отвесном косогоре стоит золотая чаша” (Солнце). “С неба шелковая нить – земле радость” (Луч солнца). “На нашем чердаке совок с углями” (Звезды).

Формированию эстетического восприятия окружающей действительности служили осетинские народные песни.

Через песенный жанр уже в раннем возрасте детям прививались морально-эстетические ценности и этические нормы. Певцы, сказители, народные умельцы учили детей различать прекрасное в поведении людей и окружающей среде, распознавать добро и зло. Песни, воспевающие красоту природы Осетии (“Осенняя песня”, “Песня о плугах”, “Моя ласточка”, “Мой лучик солнца”), развивали эстетический вкус, способствовали формированию гармоничной, высоконравственной, культурной личности.

Итак, во все времена одним из важнейших факторов народной педагогики осетин, как и многих других народов, была природа. Осознавая всю полноту ответственности перед ней, предки современных народов передавали от поколения к поколению уважительное отношение к своему природному окружению, формируя тем самым экологическую культуру своего народа.

Однако эти ценнейшие пласты народной культуры, к сожалению, пока не нашли достойного отражения в экологическом образовании подрастающего поколения, а имеющиеся в этом направлении многочисленные теоретические и методические разработки не имеют широкого применения в школьной практике. Между тем воспитание экологического сознания путем обращения к истокам родной культуры и культуры других народов является важнейшей социально-экологической и педагогической проблемой современности.

Литература

1. *Власова Т.И.* Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике // Педагогика. 2006. № 10. С. 37.
2. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. М., 2000. С. 122.
3. *Джигоева А.Р. и др.* Этнопедагогический аспект воспитания младших школьников на уроках чтения. Владикавказ, 2006. С. 18 – 29.
4. *Нарты.* Осетинский эпос. М., 1967.
5. *Осетинские народные загадки / Сост. Д. Тменова.* Владикавказ, 2000.
6. *Осетинские народные сказки.* М., 1975.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ МЕНЕДЖЕРА

Малютина Е.Л.

В условиях перехода к новым системам обучения особую актуальность приобретает разработка технологий обучения в высшей школе России в рамках компетентностного подхода. К одной из таких эффективных технологий относится контекстное обучение, которое проектирует образовательный процесс в высшем учебном заведении как максимально приближенный к предстоящей профессиональной деятельности. Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

Контекстный подход, концептуальные положения которого раскрываются в работах М.М. Бахтина [1], А.А. Вербицкого [2], Лаврентьевой Н.Б. [3] и других, позволяет создать условия для интеграции учебной и профессиональной деятельности, что способствует достижению профессиональной компетентности. Сущность контекстного подхода заключается в осуществлении учебного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебной деятельности реальных производственных связей и отношений, решения конкретных профессиональных задач.

Контекстный подход к гуманитарной подготовке в высшей школе способствует достижению важнейших и взаимосвязанных целей: повышению личностной активности студента; формированию и развитию у него познавательной мотивации и ее превращение в профессио-

нальную; увеличению заинтересованности будущего специалиста в реализации перехода от процесса учения к профессиональной деятельности.

Дидактическая модель контекстного обучения студентов управленческих специальностей в вузе, разрабатываемая нами, направлена на совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов и включает в себя особенности проектирования профессионально-ориентированной обучающей среды как целостного единства информационной и технологической составляющих образовательного процесса; принципы отбора и структурирования содержания образования, обеспечивающие интеграцию учебной информации общеобразовательных и специальных дисциплин; способы и формы его освоения.

Потребность общества в специалистах нового поколения, умеющих работать в условиях развивающегося информационного общества и обладающих профессионально значимыми характеристиками, ставит задачу повышения качества профессионального обучения в аспекте совершенствования его подготовки, что позволяет осуществлять контекстную модель обучения.

Основные (по А.А. Вербицкому) принципы контекстного обучения применительно к нашему случаю можно представить в следующем виде:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий.

Согласно контекстному подходу, целенаправленное освоение какой-либо профессиональной деятельности человеком невозможно вне контекста его жизненной ситуации, в которую включается не только он сам, но и внешние условия, другие люди, с которыми он находится в отношениях межличностного взаимодействия. Совокупность всех этих элементов и составляет контекст, придающий личностное значение и смысл данной ситуации. Моделирование в учебной деятельности студентов ситуаций профессиональной деятельности позволяет нам ввести содержание будущего труда в контекст реальных учебных и жизненных отношений, а, следовательно, способствует не только усвоению и творческому применению знаний, но и принятию их как средств профессионально и личностно значимой деятельности. Таким образом, обучение осуществляется одновременно в двойном контексте: профессиональной и жизненной ситуации студента. Это в совокупности способствует обеспечению профессиональной и социальной компетентности будущего специалиста.

В качестве основных положений контекстного обучения в нашем исследовании были выбраны следующие: определение обучающегося как активного субъекта познания; его ориентация на самообразование и саморазвитие; опора на субъективный опыт студента; индивидуальная направленность образования, обучение в контексте будущей профессиональной деятельности.

Особое значение для разработки дидактической системы обучения менеджера имеет разрабатываемая частная модель специалиста, которая позволит более полно учитывать особенности и специфику будущей профессиональной деятельности. Ее ядром может выступать совокупность профессионально значимых качеств специалиста в определенной области, что позволит трансформировать общие цели и содержание образования в дидактические цели и содержание, реализуемые в программах учебных дисциплин.

Анализ педагогических исследований, совокупности профессиональных задач, которые будущим специалистам в области государственного менеджмента придется решать при реализации своих функциональных обязанностей, требования государственного образовательного стандарта высшего образования позволили нам определить набор профессионально значимых качеств, обусловленных задачами нашего исследования.

В контекстной модели выделяются и реализуются три основные формы деятельности: базовая или собственно учебная (лекция, семинар), квазипрофессиональная (деловая игра и другие игровые формы) и учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов, подготовка дипломного проекта и тому подобное).

В собственно учебной деятельности осуществляются главным образом передача и усвоение информации; в квазипрофессиональной – моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; в учебно-профессиональной форме студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих (в процессе коллективно-распределенного труда) в межличностные взаимодействия и общение.

С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты получают все более развитую практику преобразования учебной и научной информации в функции средств осуществления необходимых форм деятельности, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможность естественного вхождения в профессию.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. *Вербицкий А.А.* О контекстном обучении // Вестник высшей школы. 1985. № 8. С. 27 – 30.
3. *Лаврентьева Н.Б.* Контекстное обучение как инновационная технология. Учебное пособие. Барнаул, 1995.

СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Тигров В.П.

Необходимыми условиями эффективного творческого развития и самореализации личности в технологическом образовании являются расширение творческого взаимодействия широкого круга субъектов (к ним относятся производственные и исследовательские учреждения, имеющие инновационный потенциал, заинтересованные в сотрудничестве со школьниками, студентами, педагогами) и в создании особой технологической среды, интегрирующей творческие усилия и ресурсы.

Для становления творческой технологической среды как образовательно-воспитательной важны ее типологические характеристики, названные в исследованиях В.И. Андреева, А.В. Иванова, Л.И. Новиковой, И.Г. Шендрик [2; 3; 4; 6]:

1. Образовательно-воспитательная среда любого уровня – сложно-составной объект системной природы.

2. Целостность среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания с учетом уровней непрерывного технологического образования.

3. Образовательно-воспитательная среда существует как определенная творческая общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурной и мировоззренческой адаптации человека к миру.

4. Образовательно-воспитательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов локальных творческих сред различных видов.

5. В оценочно-целевом планировании образовательно-воспитательная среда дает суммарный развивающий эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор позитивных цен-

ностных ориентаций заказывается с целевыми установками содержания технологического образования, включающего технологическую подготовку, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение личности.

6. Образовательно-воспитательная среда выступает как средство технологического образования, а также как фактор социализации и индивидуализации личности.

7. Образовательно-воспитательная среда является системой диалектического взаимодействия в социальном, пространственно-предметном и психолого-дидактическом компонентах.

8. Образовательно-воспитательная среда создает возможности для индивидуализированной деятельности учащегося, переходящей от учебной ситуации к профессиональной.

Приобретение образовательно-воспитательной средой статуса творческой технологической среды возможно при соблюдении следующих условий:

- вхождение личности в среду основывается на постепенном расширении знания о включенных в нее субъектах, их возможностях в развитии творческого потенциала, увеличении творческих взаимодействий в технологической деятельности;

- деятельностное освоение среды осуществляется на основе творческой деятельности и расширяет творческое пространство личности;

- педагогизация творческой среды обусловлена поддержкой творческих инициатив социума, обеспечением участия представителей производства и широкой общественности в творческом педагогическом процессе;

- персонализация среды основана на создании (в ее пространственном и социальном компонентах) условий, позволяю-

щих каждой личности осуществить творческую самореализацию в технологических и социально значимых проектах данной среды;

- формирование технологической компетентности всех субъектов среды.

Творческая технологическая среда обеспечивает эффективность организации процесса развития творческого потенциала личности и оптимальность управления системой технологического образования, компонентами технологической подготовки, трудового (профессионального воспитания), профориентации.

Средством стимулирования процесса становления творческой личности при этом выступает педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение как особые виды деятельности педагога, в ходе которых он опирается на реальные и потенциальные возможности личности и коллектива, на понимание механизмов, влияющих на формирование технологической компетентности, творческой активности. Тем самым создается возможность для поддержки индивидуальной траектории творческого саморазвития личности и сопровождения коллективных творческих инициатив в поливариантной творческой технологической среде.

Процесс формирования творческой технологической среды мы рассматриваем как совокупность нескольких этапов: концептуализации среды, ее моделирования, проектирования (от идеи до конкретных программ и планов творческого развития и саморазвития субъектов среды), реализации творческих проектов субъектов в условиях данной среды.

Создание среды предполагает ее проектирование от концептуальной идеи до реализации. Проектирование в образовании – это идеальное построение (замысел) и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть [1; 5]. Педагогическое проектирование творческой технологической среды – особый вид проектирования в образовании, специально организованная разнопрофессиональная деятельность субъектов среды по выполнению междисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития и саморазвития творческой личности, позволяющая создавать оптимальные условия для ее становления.

К мотивационным механизмам развития творческого потенциала в творческой технологической среде относятся следующие: включение учащихся в коллективные, бригадные формы выполнения заданий; соревнования, конкурсы проектов, совершенствующие технологии изготовления изделия, организацию труда, повышающие его эффективность и качества; активизация творческого саморазвития средствами тренингов, знакомство с успешными моделями проектов.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, проведенной в молодежном Центре, особое внимание уделялось проектам, развивающим творческий потенциал в процессе конструкторско-творческой деятельности.

Молодежный центр – инновационное учреждение, созданное в результате интеграции образовательных и производственных учреждений социума. Его материально-техническая база способствует решению творческих задач в конструкторской деятельности, общению учащихся со специалистами-практиками.

Особой формой взаимодействия субъектов в творческой среде являются не только конструкторские задания, но и творческие проекты, выполненные по индивидуальным планам по заказу Центра, а также коллективные творческие проекты, которые выполнялись по заказам производственных предприятий города.

В Центре функционирует необходимая для полноценной организации экспериментальной работы интеграционная кафедра технического творчества (специалисты Центра, учителя технологии, методисты и педагоги дополнительного образования, преподаватели вуза); работают представители общества изобретателей. С учетом концепции развития творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании разработана программа и план совместной деятельности субъектов среды.

Сконструированные и изготовленные изделия учащихся представлялись на олимпиадах, фестивалях технического творчества, реализовывались через общешкольные и межшкольные выставки, ярмарки-распродажи на базе Центра.

В Интернете имеются рекламно-познавательные сайты-презентации, в процессе

создания этих сайтов прививались умения в составлении грамотного делового и рекламно-привлекательного текста, совершенствовались навыки работы с компьютером. Школьники изучали конъюнктуру и спрос на необходимые прикладные изделия, принимали участие в реализации и распространении изделий, изготовленных самостоятельно, в распределении доходов, получали основы маркетинговых и экономических знаний, приобретали первый опыт предпринимательской деятельности.

В результате учащиеся проходили все этапы организации реального конструкторско-технологического производственного процесса: от идеи до конечной его реализации в условиях производственно-го предприятия.

При создании условий для развития творческого потенциала личности учащихся и построения культурного окружения в виде творческой технологической среды формировалась система педагогического взаимодействия и особый тип педагогического управления.

Развивающий механизм данного управления заключался в введении в творческую технологическую среду следующих компонентов: ценностно-целевого (определенная ценность-цель, объединяющая включенных в нее субъектов творческой технологической среды); содержательного (соответствующее содержание образовательно-воспитательного процесса, осваиваемые личностью способы творческих действий, приобретенный опыт творческой деятельности с учетом возможностей творческой технологической среды); технологического (комплекс традиционных и инновационных форм и методов технологической подготовки, трудового и профессионального воспитания и профессионального самоопределения личности учащегося). Технологический компонент в творческой среде предполагает применение инновационных технологий: социального партнерства субъектов, проектирования, личностно ориентированных заданий, контекстного, проблемного, эвристического, активного обучения.

Разработанная модель творческой технологической среды объединяет работу учреждений дополнительного образования, вуза, предприятий, организаций,

школ и средних учебных учреждений, которые в совместной деятельности создают развивающее пространство личности и реализуют три направления технологического образования: технологическую подготовку; трудовое и профессиональное воспитание и профессиональное самоопределение учащихся.

Творческая технологическая среда представляет совокупность материальных факторов образовательно-воспитательного процесса и отношений, которые устанавливают субъекты среды в процессе своего творческого взаимодействия. Такую среду ранее мы определили как локальную образовательно-воспитательную – функциональное объединение субъектов, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи. В данной среде каждый субъект является участником процесса творческой деятельности и осуществляет ее, используя ресурсы среды в контексте сложившихся отношений (система договоров, деятельность в социально-значимых проектах, партнерство, творческие начинания и инициативы).

Если рассматривать такую среду с точки зрения предоставляемых ею позитивных возможностей для обучения, воспитания и развития личности, то интегративным критерием ее качества является ее способность обеспечить всем субъектам возможность выбора любой творческой технологической деятельности, эффективного творческого и личностного саморазвития в проектах, разнообразном временном режиме, методах и формах занятий, траекториях личностного и профессионального развития.

Педагогический ресурс данной среды в развитии творческого потенциала учащихся включает: образовательно-развивающие программы; компетентность и активную творческую позицию педагогов и производственников-практиков; организацию творческого технологического процесса в образовательных и производственных учреждениях; творческое взаимодействие в социально значимых технологических проектах и программах; расширение форм организации практически полезного производительного труда школьников, студентов, педагогов и производственников.

Установлено, что создание поливариантной творческой технологической среды позволяет актуализировать творческий потенциал учащихся, решать задачи технологического образования за счет использования ее ресурсов в учебном процессе технологической подготовки, во внеурочной творческой технологической деятельности.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Философия образования и технология образования // Вопросы философии. 1995. № 11. С. 15 – 17.

2. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.

3. *Иванов А.В.* Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: Монография. М., 2005.

4. *Караковский В.А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996.

5. *Слободчиков В.И.* О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) // Развивающее образование. Нерешенные проблемы развивающего образования. М., 2003. Т. 2.

6. *Шендрик И.Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М., 2003.

СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Тигрова И.В.

Анализ психолого-педагогических исследований по лидерству показывает, что интерес к этой проблеме постоянно возрастает. Увеличивается количество публикаций на страницах психолого-педагогической литературы, посвященных этой важной проблеме современности. Это связано, главным образом, с потребностями общества в энергичных, предприимчивых, волевых и одновременно интеллектуальных личностях, обладающих развитыми лидерскими качествами, способных вести за собой, задавать направление, самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, обеспечивать эффективную коллективную деятельность [1].

Анализ зарубежных и отечественных исследований показывает, что развитие лидерских качеств необходимо начинать в период обучения в школе. Большой потенциал для развития интеллектуальных, творческих способ-

ностей и лидерских качеств имеет образовательная область «Технология». По мнению ведущих специалистов (П.Р. Атутов, О.А. Кожина, Г.И. Кругликов, А.В. Марченко, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, С.Н. Чистяков и другие), данная образовательная область способствует результативному обучению, созданию и развитию общественно значимых качеств личности учащихся, их социально-трудовому становлению, именно в ней наиболее успешно реализуется проектная деятельность школьников [5].

Для эффективного развития лидерских качеств учащихся в технологическом образовании необходимо определить общие и специфические условия.

Опираясь на работы, изучающие развитие человека как личности, его личностных качеств (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и другие), на диссертационные исследования, в которых рассматривается развитие лидерских качеств учащихся,

студентов (Т.Е. Вежевич, И.Е. Морозов, И.В. Пескова и другие), мы выделяем общие условия развития лидерских качеств учащихся в процессе технологической подготовки.

Такими условиями являются:

1. Создание коллектива высокого уровня развития.

Лидерство представляет собой групповое явление: лидера вне группы, вне коллектива не существует. Коллектив оказывает огромное влияние на развитие личностных качеств (Н.А. Березовин, А.Н. Лутошкин, Г.М. Коджаспирова, Я.Л. Коломинский, А.С. Макаренко, И.П. Подласый, В.А. Сластенин и другие). Ученые отмечают, что развитие качеств личности, в том числе и лидерских, зависит от развития коллектива, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений [2; 3].

2. Специальная организация деятельности, ее творческий характер.

Как показали исследования психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и другие), протекание и развитие различных психических процессов существенно зависит от содержания и структуры деятельности, ее мотивов, целей и средств осуществления. Однако развитию лидерских качеств учащихся будет способствовать лишь такая деятельность, которая наполнена специальным содержанием и соответствующим образом организованная. В процессе обучения технологии учитель должен создавать особые условия для проявления необходимых качеств. Этого можно добиться, изменяя характер деятельности в коллективе, тогда «появляются новые лидеры, которые занимают в силу своей компетентности ведущее положение, тем самым сразу и намного повышая свой престиж» [3, с. 515].

3. Личность учителя технологии, главными качествами которого являются профессионализм, эрудиция, личное мастерство, творчество в работе.

Специфика предмета *технология* заставляют учителя рассматривать разнообразные производственные процессы, он должен уметь доходчиво и понятно объяснить сложные техно-

логические вопросы, владеть знаниями из различных областей науки и техники. На уроках технологии педагог должен создавать среду для благоприятного развития лидерских качеств учащихся. Это осуществляется комплексом методов и средств (установление соответствующих отношений в коллективе, целенаправленная организация учебной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных и социально-психологических особенностей каждого обучаемого, проявление лидерских качеств учителем).

4. Активная деятельность самого учащегося.

Учащимся необходимо иметь знания о сущности лидерства в группе, внутреннее осознание важности наличия лидерских качеств в жизни каждого человека, внутреннюю мотивацию развития их у себя.

5. Применение психолого-педагогической диагностики, позволяющей выявлять наличие лидерских качеств у школьников, управлять их развитием, определять уровень данного развития.

На основе полученных результатов учитель может строить коррекционно-развивающую работу с учащимися.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить специфические условия, влияющие на развитие лидерских качеств учащихся в процессе технологического образования.

В качестве первого специфического условия выступает содержание уроков технологии, их практическая направленность, сочетающая выполнение различных практических упражнений, исследовательских, творческих работ. Это создает особые возможности развития лидерских качеств учащихся. Специфика уроков технологии наиболее приближена к реальным производственным процессам. Те отношения, в которые будет вовлечен в дальнейшем выпускник школы в реальных условиях, могут быть смоделированы и проиграны на уроках технологии в процессе проектной деятельности. На уроках ученик окажется в ситуациях, когда ему необходимо будет исполнять различные роли: конструктора, слесаря, начальника производственного участ-

ка, дизайнера и других. Все это возможно при организации коллективной проектной деятельности.

Таким образом, содержание технологического образования обеспечивает в своем роде уникальную подготовку ученика к реальной действительности в условиях производства, сферы услуг.

Второе условие – выполнение учащимися групповых творческих проектов. Результаты исследований и опыт показывают, что лидерские качества развиваются в группе, коллективе. На уроках технологии возможна организация таких коллективных творческих проектов, которые могут быть реально приближены к будущей трудовой деятельности. Выполнение творческого проекта осуществляется поэтапно. На каждом этапе педагог может включать в процесс проектирования деловые и ролевые игры, творческие задачи и задания, создавать ситуации, которые бы обеспечивали каждому ученику пребывание в роли лидера хотя бы на некоторое время, в определенной ситуации.

Третье условие – соблюдение определенных правил при разделении класса на группы для реализации проектной деятельности.

Анализ исследований, в которых рассматриваются особенности группового обучения (М.Д. Виноградова, В.К. Дьяченко, Н.Н. Обозов, И.Б. Первин, И.М. Чередов и другие), дает возможность выделить правила организации групп для развития лидерских качеств учащихся в процессе проектной деятельности. Отметим, что необходимо учитывать психологическую совместимость, желания учеников, а также их потенциальные возможности для совместной деятельности, качества, которыми обладает каждый в отдельности, наличие лидеров в классе.

Уроки технологии позволяют соблюдать не только определенные правила при формировании групп учащихся для работы над проектом, но и моделировать различные жизненные ситуации, в которых каждый ученик окажется после школы. Этого можно достичь, создавая группы не только с уче-

том их желаний и психологической совместимости детей, но и группы, в которых определенная часть состава учеников сформирован по воле руководителя или группы без учета желания учащихся.

Четвертое условие – хорошая учебно-материальная база, обеспеченная практически всеми материальными средствами, с помощью которых осуществляется учебный процесс. Разнообразно оборудованные мастерские позволяют учителям строить работу с учетом индивидуальных склонностей, способностей и интересов учащихся, показать им картину реального производства на промышленном предприятии, то есть осуществлять связь обучения с жизнью, трудом.

Пятое условие – использование на занятиях активных методов обучения (ролевые, деловые игры), методик активизации поиска решений творческих задач (морфологический анализ, метод фокальных объектов, поиска аналогов, мозговой штурм и другие) при решении реальных задач в различных сферах производства, услуг.

Комплекс названных общих и специфических условий, на наш взгляд, может эффективно содействовать процессу развития лидерских качеств учащихся. Мы не исключаем того, что в ходе осуществляемой экспериментальной работы в эти условия могут вноситься коррективы.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. 2002. № 6. С. 11 – 40.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1998.
3. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 1996.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
5. Хотунцев Ю.Л. Технологическое и экологическое образование и технологическая культура школьников. М., 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Шипилова Т.Н.

Развитие рыночной экономики ведет к существенным изменениям во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования. Обществу требуются люди думающие, творцы, новаторы и исследователи. Особая роль в подготовке таких людей отводится учителю технологии – предмета, специфика содержания которого позволяет решать в полной мере поставленную проблему. Успех реализации данной проблемы обусловлен решением таких задач, как улучшение материальной базы школьных кабинетов технологии, методическое обеспечение уроков, улучшение профессиональной подготовки учителей, направленной на активизацию их исследовательской деятельности [2; 6].

Главная цель в подготовке будущих учителей к исследовательской деятельности – формирование социально активной, творческой личности, способной рационально строить процесс обучения учащихся, используя максимально все виды резервов [1].

Ключевых задачами в процессе подготовки будущих учителей технологии являются создание условий для овладения студентами исследовательскими умениями и навыками, которые будут применяться на практике и способствовать активизации исследовательской деятельности; воспитание человека-исследователя, способного эффективно трудиться в современном обществе, предвидя, предупреждая и решая проблемы, возникающие как в профессиональной сфере деятельности, так и вне ее.

Успешному решению поставленных задач способствует следование известным педагогическим принципам: научности (предусматривает изучение основных законов, понятий, категорий, на кото-

рых базируется исследовательская деятельность); систематичности (предполагает разработку и реализацию комплексного подхода, охватывающего все виды аудиторного и внеаудиторного обучения); последовательности (заключается в планировании содержания формирования исследовательских умений и навыков у студентов, при этом каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него); гуманистичности (формирование активной, творческой, свободной личности, способной рационально строить процесс обучения студентов; доступности (обеспечивается активизацией обучения за счет использования деловых игр, тренингов, обсуждений возможных решений психолого-педагогических ситуаций, задач, проблем и так далее); связи с жизнью (заключается в сочетании теоретических знаний с исследовательской деятельностью на лабораторно-практических занятиях, в период педагогических и технологических практик); доступности (соответствия возрастным возможностям студентов) [5].

Формирование исследовательских умений и навыков предполагает начало исследовательской подготовки уже на 1-м курсе. Специально разработанные теоретические дополнения к основному лекционному материалу дисциплин, изучающихся на 1-м курсе, знакомят студентов с понятиями *исследование, исследовательские умения и навыки, анализ, синтез, приемы исследовательской деятельности* и другими.

На втором году обучения на занятиях по практикуму в учебных мастерских формируются исследовательские умения и навыки, характерные для производственной деятельности (исследовательский подход к использованию материалов, овладение технологиями обработки, ор-

ганизация работы, анализ полученных результатов, повышение эффективности труда).

Студенты знакомятся с различными способами выполнения одной и той же работы, обусловленными исследовательской деятельностью, определяют экономическую, эстетическую и другую целесообразность данной работы.

На третьем курсе происходит овладение способами проведения исследований в области методики, педагогики и психологии. Для этой цели используются различные проблемные ситуации в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока. На данном этапе обучения, который предшествует педагогической практике в школе, необходимо усилить исследовательскую подготовку за счет сочетания практики в производственных мастерских и теоретического обучения психологии и педагогике. Целесообразно, например, проводить занятия в форме деловой игры, когда студент выступает в роли учителя и дает урок своим сверстникам. На таких уроках закладываются элементы профессиональных исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии: определение рациональных путей решения педагогических задач, анализ деятельности учеников, деятельности учителя, анализ уроков.

На четвертом курсе, в период прохождения подпрактики, происходит переосмысление полученных знаний с точки зрения их дальнейшей пригодности, применения и использования. Педагогическое исследование в рамках дипломной работы, основой которой является решение педагогической проблемы, должно стать результатом осмысления приобретения знаний, умений и навыков будущего учителя технологии.

Обучение на пятом курсе, где проведение преддипломной практики дает возможность реализовать переход знаний в умения, является элементом завершающего этапа развития исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии.

Защита дипломной работы подводит итог в подготовке исследователя: будущий учитель технологии показывает исследовательские умения в конкретном

приложении к профессиональной деятельности.

Среди основных умений назовем следующие: планирование трудовой деятельности; формирование цели и задачи самостоятельной исследовательской деятельности; работа с первоисточниками, их анализ; обобщение передового опыта по интересующей проблеме; использование полученной информации в собственной практической деятельности; определение путей решения исследовательских задач и выбор необходимых средств для их решения с применением усвоенных знаний, умений, навыков; выделение в значительном объеме информации главного, существенного; формулирование гипотезы; проведение эксперимента; определение временных затрат на выполнение работы; анализ результатов труда; определение качества работы; самоанализ и самоконтроль деятельности и корректировка ее в соответствии с поставленной целью и задачами [4].

Для успешного решения поставленной проблемы требуется коренное изменение точки зрения в области развития исследовательских умений будущих учителей технологии. Необходимо отойти от абстрактно-гуманитарных подходов к более прагматическим. Для этого предстоит решать следующие проблемы:

1. Кадровое обеспечение ФТиП вузов педагогами-исследователями.

В данном случае речь идет не только о привлечении преподавателей вуза к проведению исследовательских работ или о решении психолого-педагогических проблем, а также и о решении проблем экономики, экологии, о повышении эффективности производства и так далее.

2. Научно-методическое обеспечение.

Необходимо создать учебники, пособия, методические рекомендации, наборы деловых игр, задачки, позволяющие эффективно осуществлять развитие исследовательских умений и навыков студентов ФТиП.

3. Информационное обеспечение.

Успех подготовки студентов ФТиП к исследовательской деятельности во многом зависит от обобщения и распространения передового педагогического опыта учителей – исследователей – практиков. Необходимо организовать деятельность

самих студентов по сбору этой информации и обобщению ее в рефератах, курсовых, дипломных работах.

4. Техническое обеспечение.

Внедрение новых, более эффективных исследовательских технологий в практику подготовки будущих педагогов предполагает широкое и комплексное использование современных технических средств (проекторной техники, аппаратуры для воспроизведения и тиражирования учебной информации, системы компьютерного обучения), совместную творческую конструкторскую деятельность педагога и учащихся.

Решение обозначенных выше проблем позволит с более высоким качеством осуществлять подготовку будущих учителей технологии к исследовательской деятельности, являющейся процессом и результатом усвоения исследовательских знаний, умений и навыков, формирования исследовательских качеств личности, исследовательского мышления и поведения. Учитель технологии в современной общеобразовательной школе руководст-

вуется в своей творческой работе как личными, так и общественными интересами повышения эффективности процесса обучения школьников.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
2. Дидактика технологического образования: Книга для учителя / Под. ред. П.Р. Атутова. М., 1997. Ч. 1.
3. Дидактика технологического образования: Книга для учителя / Под. ред. П.Р. Атутова. М., 1998. Ч. 2.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2001.
5. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 1996.
6. Хотунцев Ю.Л. Технологическое и экологическое образование и технологическая культура школьников. М., 2007.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Гуслякова Н.И.

Приоритетный национальный проект «Образование» предусматривает кардинальные изменения в общеобразовательной и профессиональной школе, повышения качества обучения и воспитания молодежи, улучшение подготовки преподавательских кадров. Поэтому именно проблема психологических механизмов становления и развития профессионального сознания специалистов-педагогов стала актуальной в ситуации происходящих в стране изменений. Данная проблема разрабатывалась нами в трех направлениях.

В рамках первого направления изучались методологические и теоретические

вопросы профессионального сознания личности, раскрывались основные свойства и характеристики изучаемого феномена, его строение, рассматривалась динамика его становления и развития на вузовском этапе подготовки учителя.

В рамках второго направления проводился теоретико-экспериментальный анализ психологических механизмов в социальных условиях, в условиях профессиональной подготовки. На основе теоретического анализа было установлено, что они не имманентно присущи субъекту, а развиваются в процессе освоения профессиональной деятельности с учетом индивидуально-типоло-

гических особенностей и социальных факторов жизнедеятельности. Каждый механизм качественно специфичен, то есть имеет содержательные и динамические характеристики. Основными психологическими механизмами, оптимизирующими процесс развития профессионального сознания студентов-педагогов, являются следующие: педагогическая установка, профессиональная адаптация, профессиональная рефлексия, целеполагание и профессиональная самооценка.

Опираясь на теоретический анализ и собственный опыт работы в вузе, мы приходим к заключению, что выделенные психологические механизмы иерархично выстроены, имеют разную степень обобщенности и конкретизации на различных этапах вузовской подготовки. Эффективность психологических механизмов, влияющих на развитие профессионально-педагогического сознания возрастает, когда они выступают единой взаимосвязанной системой. С целью проверки этого теоретического положения был проведен формирующий эксперимент, что является третьим направлением нашего исследования.

В исследовании приняли участие 205 студентов первого и второго курсов естественно-технологического факультета Челябинского педуниверситета, с которыми проводилась работа в течение трех лет [1]. Результаты проведенной экспериментальной проверки позволили сформулировать следующие основные выводы:

1. Наибольший суммарный показатель корреляционных статистически значимых связей на всех этапах профессиональной подготовки установлен между механизмом педагогической установки и структурными показателями профессионального сознания. Однако на старших курсах профессиональной подготовки степень его влияния на становление профессионального сознания снижается по сравнению с интенсивностью влияния механизмов целеполагания и рефлексии.

2. В зависимости от курса профессиональной подготовки проявляются различные типы связи между механизмом педагогической установки и струк-

турными компонентами профессионального сознания. Если в начале эксперимента наибольшее количество статистически значимых связей отмечалось между механизмом педагогической установки и компонентами аффективной составляющей профессионального сознания, то в конце эксперимента наблюдается увеличение и усиление корреляционных связей между указанным механизмом и компонентами поведенческой составляющей исследуемого феномена.

3. Установлена устойчивая положительная корреляционная связь между уровнем интеллектуального развития будущего педагога и действенностью влияния механизма рефлексии: чем выше уровень интеллектуального развития, тем выше уровень осмысления профессионального опыта, качества профессиональной подготовки.

4. Под воздействием психологических механизмов происходят изменения в структуре профессионального сознания. Наибольшие изменения в процессе профессиональной подготовки претерпевают такие структурные компоненты, как познавательные и профессиональные потребности, профессиональные ценности, профессиональные знания, профессионально значимые качества педагога, профессиональная самооценка, профессиональная активность. Менее действенным оказывается влияние психологических механизмов на такие структурные компоненты профессионального сознания, как педагогические способности и профессиональные приращения.

5. В зависимости от курса профессиональной подготовки проявляются различия в динамике и уровне развития профессионального сознания будущего педагога. На начальном этапе профессиональной подготовки уровень развития профессионального сознания не имеет статистически значимых отличий между студентами различных типов обучения. Однако у студентов экспериментальной группы третьего курса профессионально-педагогическое сознание представляет собой целостное образование, в котором отдельные профессиональные

компоненты имеют более выраженный качественный характер развития. На старших курсах профессиональной подготовки различия в уровне развития профессионального сознания между студентами различных типов обучения существенные. У студентов контрольных групп снижение действенности психологических механизмов педагогической установки, рефлексии и целеполагания на развитие профессионального сознания проявляется в снижении степени их профессиональной активности и профессиональной направленности. У студентов экспериментальных групп усиление действенности психологических механизмов целеполагания и рефлексии ускоряет развитие субъектности личности, которое находит проявление в уровне профессионализма будущего специалиста, в профессиональном самоопределении.

6. Экспериментальное исследование психологических механизмов подтвердило их продуктивную роль в развитии профессионального сознания будущего учителя. Эффективность влияния психологических механизмов на развитие профессионального сознания возрастает, когда они выступают единой взаимосвязанной системой. Данные, полученные в экспериментальных группах, качественно отличаются от результатов контрольных групп, что указывает на эффективность включения активных форм и методов работы в процесс профессиональной подготовки будущего педагога по овладению системой психологических механизмов.

7. Экспериментально установлено, что психологические механизмы представляют собой иерархическую систему, продуктивно влияющую на становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. По количеству статистически значимых связей между механизмами и структурными компонентами профессионального сознания отмечается следующая иерархия их проявления: в экспериментальных группах – педагогическая установка, профессиональная самооценка, целеполагание, рефлексия, профессиональная адаптация; в контрольных груп-

пах – профессиональная самооценка, педагогическая установка, адаптация, целеполагание, рефлексия. Однако структурно-динамическое понимание иерархии психологических механизмов профессионального сознания будущего педагога включает в себя следующее положение: неизменной и стабильной иерархии механизмов не существует (можно говорить лишь о ситуационной иерархии). Она детерминирована социально-психологическими и индивидуально-личностными факторами.

8. Психологические механизмы имеют различную степень обобщенности и конкретизации в зависимости от этапа и типа обучения. Между психологическими механизмами у студентов экспериментальных групп установлены следующие положительно обусловленные статистически значимые связи: на первом курсе доминирующее положение в корреляционной зависимости занимает связь между педагогической установкой и профессиональной самооценкой; на третьем курсе (в порядке убывания тесноты связи) – между педагогической установкой, целеполаганием и рефлексией; между педагогической установкой и профессиональной самооценкой; на четвертом курсе – между профессиональной адаптацией и целеполаганием; между педагогической установкой и профессиональной самооценкой; между рефлексией, целеполаганием и профессиональной самооценкой.

У студентов контрольных групп выявлены положительные статистически значимые корреляционные связи между механизмами адаптацией и целеполаганием и между педагогической установкой и профессиональной самооценкой.

9. Результаты экспериментального исследования подтвердили наше предположение о том, что оптимизация психологических механизмов возможна при использовании специально организованного обучения с включением активных форм и методов работы.

Литература

1. *Гуслякова Н.И.* Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: Монография. Челябинск, 2006.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ

Металова И.Г.

Модернизация и реформирование системы образования в современной России направлены на решение актуальных проблем методологического, научно-теоретического и практического характера по обеспечению подготовки специалистов всех профилей и уровней. Среди них особое место занимает обучение высококвалифицированных педагогических кадров для сельских школ, которые не имеют равноценных, по сравнению с городскими учреждениями образования условий организации учебного процесса.

С позиции определения методологии исследования проблем подготовки будущих учителей сельской школы нами проанализированы возможности использования системного, системно-структурного, лично-ориентированного, деятельностного, общенаучного, конкретно-научного, научно-психологического, технологического, комплексного, акмеологического, профессионально-деятельностного, программно-целевого, интегративно-модульного, статистического, социально-педагогического, психологического (психофизиологического, общепсихологического, социально-психологического) подходов. В результате чего сделан вывод о необходимости использования содержательно-функциональной концепции, опирающейся на рассмотренные подходы в профессионально-педагогическом образовании как основы подготовки будущего сельского учителя.

Содержательно-функциональная концепция исходит из того, что учитель сельской школы, в отличие от учителя школы городской, – это одна из ведущих социальных фигур на сельском населенном пункте. Педагог во многом определяет

уклад сельской жизни не только в ходе профессиональной деятельности, но также и в ходе культурно-просветительской работы со всем населением – он не просто учитель, но и образец для подражания, сталкивающийся при этом с множеством трудностей психологического, экономического и личностного характера.

Данное обстоятельство предполагает, что подготовка такого специалиста должна вестись с использованием и известных подходов, и специального, связанного с принципиально отличающимся статусом и функционалом сельского учителя.

Содержательно-функциональная концепция предполагает уровневый подход к методологическому анализу педагогического знания будущих сельских учителей, при котором в качестве инструментария исследования выступают следующие уровни анализа знаний: гносеологический, мировоззренческий, научно-содержательный, логико-гносеологический, научно-методический и технологический.

Гносеологический уровень реализует познавательную функцию теории, обеспечивает изучение проблем познания и его возможностей, отношения знаний и реальности; исследует всеобщие предпосылки познания и условия его достоверности и истинности. С помощью данного уровня обосновываются проблемы профессионального образования и педагогической диагностики, их содержание и функции диалектической, социально-экономической, политической, критической и нравственно-этической сторон подготовки.

Мировоззренческий уровень реализует мировоззренческую функцию знаний, законов, положений других наук по отношению к педагогике, психологии не-

посредственно к проблеме подготовки будущих учителей для сельских школ. Он позволяет выявлять качественное своеобразие исследуемой подготовки, ее специфику, особенности связей с другими явлениями и процессами, прежде всего, социально-экономическими и педагогическими особенностями развития сельской школы и роли учителя в ней, а также в жизни села в целом.

Научно-содержательный уровень отражает закономерности и принципы педагогического процесса в вузах, выполняя методологическую функцию по отношению к практической подготовке будущих педагогов и исследованиям в этой области, обеспечивает корреляцию подходов профессионального педагогического образования с требованиями к учителю сельской школы.

Логико-гносеологический уровень предусматривает разработку понятий и категорий, позволяющих однозначно трактовать основные научные положения теории и практики подготовки будущих учителей, с высокой степенью научной достоверности определить сущностные и содержательные характеристики терминологии, показать взаимосвязь педагогической теории и практики с принципиально новыми научными знаниями и положениями, понять и оценить мировоззренческую позицию, реализованную в исследовании.

Научно-методический уровень. Его содержание составляют знания о методах и этапах педагогического исследования, требованиях, предъявляемых к ним в различных условиях исследовательской деятельности, что позволяет выделить наиболее эффективные методы в конкретных ситуациях, когда к учителю предъявляются специфические требования, серьезно дополняющие общие представления о подготовке педагога.

Технологический уровень отвечает за определение совокупности методик, приемов и процедур подготовки будущих учителей; научное описание данных методик, приемов и процедур; разработку практических рекомендаций по эффективному осуществлению методик, приемов и процедур процесса подготовки; разработку модели и последовательнос-

ти формирования и совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки для конкретных видов педагогической деятельности.

В рамках содержательно-функциональной концепции нами представлена *модель деятельности учителя сельской школы*, предполагающая необходимость формирования четырех блоков задач: 1) специальные; 2) экономические, экологические и организационные; 3) задачи по подготовке, подбору, воспитанию и расстановке кадров; 4) задачи по совершенствованию своей квалификации и развитию себя как личности в сельском социуме.

Последний блок является наиболее труднореализуемым именно при подготовке сельского учителя. Это объясняется тем, что успешная работа в сельском социуме предполагает сформированность целого набора качеств личности, связанного с особенностями и факторами развития сельской школы, роли педагога в ней и которые нет необходимости формировать у педагогов городских школ. Качества личности сельского учителя имеют существенно больший вес в его профессиональной компетентности. Традиционно же формирование профессиональной компетентности специалиста в современном вузе ведется по двум направлениям:

1. Развитие личности и специалиста через формирование соответствующих моделей деятельности с учетом процессуального аспекта (обучение, воспитание, развитие, психолого-педагогическая подготовка; формы, методы и приемы, используемые в образовательном процессе; условия, в которых протекает учебно-воспитательный процесс; их педагогическая целесообразность, которая определяет эффективность подготовки специалистов) и личностного аспекта (выявление особенностей студентов и преподавателей, их социально-психологических, профессиональных и нравственных качеств).

2. Организация взаимодействия педагогической системы с внешней средой, особенно социальной. Именно это направление должно в значительной мере различаться для городских и сельских учителей (до сих пор это не происходило).

На пути решения данной проблемы нами выделены характерные, с позиции подготовки сельского учителя, особенности построения педагогической системы:

- невозможность полной формализации объектов управления;
- непостоянство структуры и функционирования объекта управления;
- многокритериальное управление и нечеткое определение критериев целесообразности;

- наличие в системах людей, обладающих свободой деятельности в рамках функционирования системы;

- рост значения педагогической диагностики;

- возрастание роли взаимодействия личности с окружающим миром в происходящих явлениях антиципации при принятии решений, а также взаимодействие когнитивной и регулятивной функций психики как системообразующих факторов развития личности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГИМНАЗИИ

Андреева Л.И.

Информатизация образования – это процесс, который является одним из важнейших условий подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества. Информатизация, являясь стимулом и следствием развития новых информационных технологий, содействует ускоренному социально-экономическому прогрессу общества в целом.

Понятие “новые информационные технологии” (НИТ) появилось в связи с развитием информатизации общества, базирующейся на средствах вычислительной техники. Этим понятием обычно обозначают совокупность средств и методов обработки данных, обеспечивающих целенаправленную передачу, обработку, хранение и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний). НИТ предполагают использование различных технических средств, центральное место среди которых занимает компьютер [1, с. 150].

Одно из главных направлений информатизации сферы образования связано с применением НИТ в обучении и управлении учебным процессом.

Применение НИТ может выступать в следующих видах:

1. Учебное – использование компьютера как средства обучения на материале

конкретного учебного предмета с применением педагогических программных средств специального назначения.

2. Вспомогательное – компьютерная поддержка универсальных видов деятельности (письма, рисования, вычислений, поиска информации, коммуникаций и других).

3. Профессиональное и профориентационное – применение компьютеров для углубленного изучения информатики и профессиональной ориентации в специальностях разного рода

4. Досуговое – все виды использования компьютера, связанные с личными интересами (увлечения и развлечения, ведение личного архива).

5. Учительское – применение компьютера в деятельности учителя, включающей организацию, поддержку и контроль учебного процесса, а также различные виды учебно-методической и организационно-методической деятельности.

6. Организационное – использование компьютера для управления школой и другими учебными заведениями, для обеспечения работы районных, региональных и республиканских учреждений управления образованием [1, с. 151].

Использование информационных технологий в учебном процессе позволит оптимизировать и модернизировать про-

цесс обучения; осуществить диагностику и управление учебным процессом; использовать средства информационных технологий, недоступные в традиционном образовательном процессе, а также возможности мультимедийных технологий; организовать разнообразные формы деятельности обучаемых по самостоятельному извлечению и предоставлению обучаемым знаний; развить навыки анализа информации, исследовательской деятельности; стимулировать мотивацию учащихся к обучению, повысить их социальную и профессиональную мобильность, расширить кругозор, сформировать коммуникативные умения.

При внедрении информационных технологий в образовательное пространство МОУ гимназия № 77 г. Тольятти прошла шесть этапов:

1. Организационный этап – выбор помещений, подбор мебели и оборудования, мобилизация средств гимназии, использование средств заинтересованных организаций и лиц, привлечение к работе родителей. Прорабатываются вопросы о количестве сотрудников, о возможности ремонта и поддержания в рабочем состоянии технических средств и другое.

2. Этап создания материально-технической базы гимназии – разработка модели единого информационно-образовательного пространства гимназии; приобретение компьютерного, проекционного, интерактивного и дополнительного (оргтехники) оборудования и его установка; организация и настройка автоматизированных рабочих мест (АРМ) субъектов гимназии; создание единой локальной вычислительной сети; подключение АРМ к сети Интернет.

3. Этап обучения – формирование ИКТ-компетентности педагогического коллектива и учащихся через семинары и практические занятия по освоению ими компьютера и фонда информации на традиционных носителях (компьютерные программы, видеоматериалы, CD-диски, базы данных).

4. Этап создания методической базы – накопление фонда информационных средств на различных носителях (библиотека, фототека, видеотека, аудиотека, медиатека).

5. Этап апробации – апробация реально действующей модели единого инфор-

мационно-образовательного пространства гимназии, функционирующего и развивающегося на основе внедрения информационных технологий.

6. Заключительный этап (этап развития) – на основе результатов апробации и вследствие развития общества, научно-технического прогресса, распространения новых идей в педагогических и смежных науках, появления новых информационных технологий происходит дальнейшее укрепление материально-технической базы гимназии, расширение спектра организационно-методических форм ее деятельности (создание сайта гимназии; постепенное увеличение часовой доли информатики в учебной программе гимназии; создание новых элективных курсов; дополнительных образовательных услуг; проведение семинаров по повышению уровня ИКТ-компетентности; участие в конкурсах).

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования обучения школьников в гимназии. Понятие “интерактивный” происходит от английского “interact” (“inter” – “взаимный”, “act” – “действовать”). Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности.

В педагогике различают несколько моделей обучения: пассивную – обучаемый выступает в роли “объекта” обучения (слушает и смотрит); активную – обучаемый выступает “субъектом” обучения (самостоятельная работа, творческие задания); интерактивную – взаимодействие. Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного активного взаимодействия всех участников. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Интерактивный процесс характеризуется высшей интенсивностью коммуникации, целенаправленной рефлексией учениками своей деятельности. В педагогических исследованиях Н.А. Ахметовой цель интерактивного процесса определена как “изменение и улучшение моделей поведения и деятельности учеников педагогического взаимодействия. Анализируя собственные реакции и реакции партнеров, участник меняет свою модель поведения и осознано усваивает ее” [2, с. 32].

Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, проведение ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия ученик становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

В настоящее время во многих школах учителя работают с мультимедиа-проекторами, которые позволяют отображать компьютерные файлы на обычных белых экранах. Можно сказать, что интерактивная доска – такой же экран, только подсоединен к компьютеру и им можно управлять, не отходя от самого экрана. Достаточно всего лишь коснуться поверхности доски, чтобы открыть нужный файл, запустить Интернет или сделать запись. Использование интерактивной доски помогает разнообразить занятия всех видов и форм, сделать их яркими и увлекательными.

Интерактивная доска помогает учителю донести информацию до каждого ученика в классе. Конечно, со всеми необходимыми программами можно работать, сидя за компьютером, но размер экрана не позволяет всем учащимся участвовать в работе. Но можно завладеть вниманием всего класса, показывая те же материалы на интерактивной доске.

Доска позволяет учащимся активно и всесторонне взаимодействовать с новым материалом. На доске можно легко менять информацию или передвигать объекты, создавать логические связи. Преподаватели рассуждают вслух, комментируя свои действия на доске, постепенно вовлекают школьников в учебный процесс и побуждают их записывать идеи прямо на доске.

Интерактивные доски позволяют использовать разнообразные динамичные ресурсы и улучшать мотивацию, делать занятия увлекательными и для учителей, и для учеников. Работа с ней помогает педагогу проверить знания учащихся. Управляя обсуждением, преподаватель может стимулировать работу учащихся в небольших группах. Интерактивная доска становится центром внимания всего класса. К тому же, если все материалы подготовлены за-

ранее и легко доступны, они обеспечивают хороший темп урока.

Подобные методики побуждают к активному участию на занятиях. Всё, что учащиеся делают на доске, можно сохранить и использовать в последующем.

На уроках английского языка использование интерактивной доски и интерактивных тренажеров, например, дает учителю возможность построить урок в увлекательной игровой форме.

Учитывая возрастные особенности детей, важно построить занятие интересно, задействовать все каналы восприятия информации (зрение, слух, тактильные ощущения). В зависимости от темы и задачи урока учитель может выбрать игру, которая поможет отработать различные навыки (например, при изучении новой лексики, выполнении грамматических упражнений, отработке чтения, прослушивании текста на английском языке).

На уроках географии школьники методом проб и ошибок могут расставлять географические объекты на интерактивной карте, где по окончании работы выставляется автоматически оценка. Виртуальность ситуации позволяет мгновенно осуществить контроль этого процесса, например, предлагается рукой переставить на интерактивной доске страны на карте. При этом контролируется именно тот навык, который требуется проверить в данную минуту. В контроле участвует весь класс сразу: можно устроить групповой контроль, эстафету команд (элемент соревнования). Интересна также и работа с тестами, когда учащиеся также могут видеть свой результат работы.

Увлекательными становятся уроки математики, например, изучение нового материала по геометрии. Интерактивная доска позволяет видеть реалистичные двумерные и трехмерные объекты, наблюдать их изменение и управлять их свойствами, непосредственно касаясь руками доски. Такая технология обеспечивает реализацию на практике развивающего обучения.

Большую зрелищность приобретают уроки биологии, если в учебном процессе использовать цифровой микроскоп. Данный микроскоп приспособлен для работы в школьных условиях, снабжен преобразователем визуальной информации в циф-

ровую, обеспечивающим передачу в компьютер в реальном времени изображения микрообъекта и микропроцесса, а также их хранения, в том числе в форме цифровой видеозаписи.

С цифровым микроскопом можно работать не только на уроках биологии, природоведения и окружающего мира, но и на занятиях химии, физики, экологии, в освоении отдельных разделов курса информатики и информационных технологий, в начальном профессиональном образовании при изучении структуры материалов, инструментов и устройств.

Использование цифровой лаборатории по физике позволяет существенно сократить время на организацию и проведение работ, повышает точность и наглядность экспериментов, предоставляет практически неограниченные возможности по обработке и анализу полученных данных, способствует освоению понятий и навыков в таких смежных образовательных областях, как современные информационные технологии, современное оборудование исследовательской лаборатории, математические функции и графики, математическая обработка эксперименталь-

ных данных, статистика, приближенные вычисления, интерполяция и аппроксимация, методика проведения исследований, составление отчетов, презентация проведенной работы.

Таким образом, представление материала на интерактивной доске в сочетании с индивидуальной работой в компьютерном классе позволяет добиться высоких результатов обучаемости, которые можно немедленно проверить при помощи контрольных вопросов (как общих на интерактивной доске, так и тестовых на персональном компьютере) – простых, но требующих активного восприятия, анализа и общения демонстрируемых материалов, что практически невозможно осуществить при традиционном обучении.

Литература

1. Технические средства обучения: Учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки кадров образования / Э.М. Кравченко. Мн., 2005.

2. Ахметова Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения: научный подход. Алматы, 2001.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА¹

Тагунова И.А.

Государства объединяются в союзы или ассоциации, не создающие нового единого государства, по самым различным причинам и на разных основаниях, так или иначе лежащих в основе их объединения. К такому международному объединению относятся и международные организации.

В международном праве установлено, что международные организации обладают международной правосубъектностью и соответствующей правоспособностью, в частности, вступать во взаимоотношения с

другими субъектами международного права и заключать международные договоры.

Удовлетворительной дефиниции понятия “международной организации” нет, ибо в универсальных международных конвенциях говорится, что международная организация означает межправительственную организацию. Однако такое определение лишь ограничивает международные организации от общественных организаций, деятельность которых международным правом, естественно, не регулируется [1, с. 101 – 104].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 07-06-00286-а.

Что включает в себя понятие «международные организации? Международная организация – это, прежде всего, объединение или ассоциация государств, точнее – объединение государств-членов. В ряде случаев в деятельности международной организации на правах ее членов или иным образом (наблюдатели) участвуют другие общественные образования или другие международные организации. Международная организация является международно-правовой институцией – субъектом международного права, она должна быть учреждена и действовать в соответствии с общим международным правом, регулирующим взаимоотношения между всеми субъектами международных правоотношений.

Международные организации подразделяются на универсальные, региональные и локальные, членами которых являются, как правило, не менее чем три государства.

Решающая роль в деле поддержания и развития международного сотрудничества государств во всех сферах межгосударственных отношений принадлежит Организации Объединенных Наций (ООН). Координирующая роль в конкретных сферах межгосударственного общения принадлежит другим универсальным международным организациям [1, с. 91 – 95].

Международные организации, занимающиеся вопросами образования, делятся на межправительственные и неправительственные. В обеих группах существуют организации универсального, межрегионального и регионального характера.

Межправительственной организацией является единственная организация универсального характера – Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO). Программы образовательного характера занимают также значительное место в деятельности Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

На региональном и межрегиональном уровне работа в области образования проводится специализированными учреждениями политических и экономических межправительственных организаций. Для Европы такой организацией является Совет Европы (ЕС). В ее рамках действует комитет по образованию; в секретариате имеется директорат образования, культуры и спорта.

К межрегиональным учреждениям относятся Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Организация арабских государств по вопросам образования, науки и культуры, Организация министров образования стран Юго-Восточной Азии и другие.

Неправительственных организаций (международных, региональных, субрегиональных) в мире насчитывается свыше 2 тысяч, но только менее половины из них ведут активную практическую работу.

Свыше 110 организаций получили тот или иной статус при ЮНЕСКО. Среди них, в частности, следующие: Международная ассоциация университетов (Париж, Франция); Международный совет по образованию взрослых (Торонто, Канада); Международная федерация по физическому воспитанию (Челтнем, Великобритания), Всемирная организация дошкольного воспитания (Прага, Чехия), Международное общество художественного воспитания (Коршам, Великобритания), Международное общество музыкального образования и воспитания (Лондон, Великобритания), Международный совет по педагогическому образованию (Вашингтон, США), Всемирная ассоциация по педагогическим исследованиям (Гент, Бельгия), Всемирный совет обществ сравнительно-педагогических исследований (Париж, Франция), Международная ассоциация учебной и профессиональной ориентации (Белфаст, Ирландия), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (Москва, Россия), Международная ассоциация лиц, работающих с неблагополучными детьми (Лозанна, Швейцария), Европейская ассоциация по коррекционному образованию (Осло, Норвегия) и другие.

К числу самых крупных международных организаций, в которых рассматриваются вопросы образования, относятся:

- Всемирный Банк – осуществление аналитической работы в области образования.

- Ассоциация ООН США (UNA-USA) – создана для активного участия США в организации и отслеживании решения проблем международного образования, организации и проведения международных исследований.

- ЮНИСЕФ (UNISEF) – составная часть ООН. Эта организация способствует со-

блюдению прав детей во всем мире и проводит работу по удовлетворению всех возможных нужд детей, в том числе и образовательных.

- ОЕСД (OECD) объединяет 29 стран. Сфера влияния охватывает территорию от Европы до Латинской Америки. Проблема образования – одна из ведущих задач организации.

- ИСЕФ (ICEF) – крупная международная организация, проводящая семинары, конференции, рабочие встречи, выставки и ярмарки по проблемам образования, международного студенчества, изучения иностранных языков и культуры, телекоммуникаций [2].

Вопросами образования активно занимаются международные организации Западной Европы:

- Совет Европы – международная организация, расположенная в Страсбурге и имеющая своей целью работу, направленную на благо мира и прогресса, укрепления демократии, прав и свобод граждан Европы.

- ЮНЕСКО – организация Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, единственная из организаций в мире, наделенная сегодня полномочиями разрабатывать международные правовые акты глобального и регионального характера в области образования.

- Римский Клуб – его деятельность включает в себя широкий спектр конкретно-научных разработок. Они послужили толчком к возникновению нового направления научных исследований: глобальное моделирование и общеполитические рассуждения о бытии человека в современном мире, ценностях жизни и перспективах развития человечества.

В странах Северной Европы вопросы образования включены в содержание следующих международных организаций: Делегация Европейской комиссии в Москве, Совет Министров Северных стран, Баренцев Евро-Арктический регион, Совет государств Балтийского моря, Арктический Совет, Северный форум, Балтийский институт, Шведский центр Forum Syd, INTAS.

В Восточной и Центральной Европе – это:

- IEANCE. Основная цель – оценка уровня достижений учащихся Восточной и Центральной Европы. Страны-участницы – Россия, Болгария, Румыния, Чехия, Венг-

рия, Словакия, Литва, Латвия, Украина, Германия.

- Academia Europaea. 12 членов из Восточной Европы.

- EURYDICE. Занимается проблемами образования и культуры. Страны-участницы – Болгария, Хорватия, Польша, Румыния, Словакия, Словения, Россия.

В США это:

- AFS – добровольческая неправительственная и некоммерческая организация. В нее входят США, страны Европы, Азии, Африки, Австралия, Новая Зеландия и Южная Америка. Обеспечивает программы международного обмена.

- IREX – программы и проекты Совета по международным исследованиям и обмену. Это негосударственная неправительственная организация США содействует установлению контактов, развитию международного сотрудничества. Предоставляет стипендии для проведения научно-исследовательских работ в области гуманитарных и общественных наук.

- Центр международного высшего образования в Бостонском колледже – эта международная организация проводит исследования в области сравнительного и международного образования. Особое внимание уделяется изучению иезуитской образовательной традиции.

- Ассоциация сравнительных исследований в области учителей и преподавания. Организует международные исследования в области образования.

- Институт международных исследований и программ при Калифорнийском университете. Проводит междисциплинарные исследования в области компаративистики и международных исследований.

- Международный институт при Мичиганском университете. Отвечает за координацию и организацию сравнительных и международных исследований в университете.

В Канаде вопросы образования включены в деятельность HREA – ассоциации в области образования по правам человека. Основная цель – способствовать мероприятиям, направленным на представление в содержании педагогических и учебных материалов и методах обучения содержания и ценностей, связанных с обеспечением прав человека.

В Тихоокеанском регионе к таким международным организациям относятся:

- ACER – Австралийский Совет Образовательных исследований. Это центр по Тихоокеанскому региону. Страны-участницы: Австралия, Новая Зеландия, Малайзия, Тайвань, Сингапур.

- Австралийский Образовательный Союз.

Образованием в Южной Америке, Азии, Африке и на Арабском Востоке занимаются:

- CIDH – междисциплинарная международная организация, основанная в Коста-Рике. Организацией проводятся исследования и организуется академическая и профессиональная подготовка учащихся разных стран Латинской Америки.

- SAARC – ассоциация региональной кооперации Южной Азии.

- Южный Центр – организация, объединяющая 46 членов. В их числе – Алжир, Ангола, Бенин, Бразилия, Бурунди, Камбоджи, Зеленый Остров, Китай, Куба, Корея, Египет, Гана, Гайана, Гондурас, Индия, Индонезия, Иран, Ирак, Ямайка, Ливия, Малайзия, Мали, Марокко, Микронезия, Мозамбик, Намибия, Нигерия, Пакистан, Панама, Филиппины, Шейшелы, Сьерра-Лион, ЮАР, Судан, Уганда, Танзания, Суринам, Зимбабве, Югославия и другие. Один из основных интересов Центра – образование.

- Арабское Бюро по проблемам образования для стран Персидского Залива.

- ISESCO – Исламская Образовательная, Научная и Культурная Организация. Эта организация оказывает поддержку образовательным проектам на всех уровнях образования.

К международным организациям, занимающимся сугубо высшим образованием, относятся Организация содействия образованию, науке и культуре при ООН; Международный институт планирования образования; Международное бюро по образованию; Международная ассоциация университетов; Центр исследований и инноваций в образовании; Европейское общество сравнительных исследований в образовании; Совет по межкультурному взаимодействию; Европейская информационно-документационная система по образованию; Европейский фонд развития управления; Международная ассоциация по информации в образовании и профессиональной подготовке; Международная организация присуждения степени бакалавра; Постоянная конференция ректо-

ров, президентов и вице-канцлеров университетов Европы; Постоянная конференция по университетскому образованию (при совете Европы); Европейский информационный центр по высшему образованию; Всемирная ассоциация исследований в образовании; Международный центр заочного обучения; Ассоциация учебных заведений европейских исследований; Европейский фонд развития управления; Международная ассоциация содействия академическим обменам с целью профессиональной подготовки; Международная ассоциация преподавателей университетов и высших учебных заведений; Международный совет по заочному образованию; Международный фонд образования; Совет по международным академическим обменам; Европейская ассоциация международного образования; Национальная ассоциация консультантов по приему иностранных студентов [3].

Международные организации, связанные с образованием, могут быть охарактеризованы и разделены на подгруппы, учитывая следующие черты:

1. Уровень интеграции:

- всемирные организации, решающие общие вопросы и проводящие политику, которая является частью политики ООН, членами таких организаций являются страны или наиболее крупные национальные организации;

- межправительственные организации, создаваемые для принятия решений по постоянно возникающим проблемам межгосударственного взаимодействия, совместных программ в области образования и тому подобное;

- межнациональные организации, международные организации, создаваемые с участием частных лиц, государственных учреждений, общественных организаций, организаций любого статуса и формы для решения отдельных вопросов, связанных с образованием и отражающих так или иначе интересы участников;

- национальные организации, созданные в какой-либо одной стране или группе стран и действующие в защиту общих интересов, принимающие в свои ряды участников из других стран, особенно в случае постоянного взаимодействия (многие национальные американские организации образования, широко привлекающие к

своей деятельности международных партнеров и открывающие свои представительства в зарубежных странах).

2. Профиль деятельности:

- социально-политические организации, созданные для решения общих социальных и политико-экономических проблем, связанных с культурой и образованием, эти организации проводят крупномасштабные акции в области выравнивания социальной ситуации в мире и отдельных регионах, реализуют программы помощи в получении образования за рубежом, в реформировании национальных систем образования;

- профессиональные организации, созданные с целью решения специальных проблем в образовании (например, в преподавании иностранных языков, бизнес-образовании, приеме и обучении зарубежных студентов и другие), они объединяют профессионалов в области образования (организаторов, преподавателей, администраторов, советников, создателей и руководителей учебных заведений, центров и тому подобное);

- это могут быть узко профессиональные организации или организации, располагающие широким спектром подразделе-

тов и секций, в которых объединены профессионалы в различных областях, а также специальные, организации, созданные в какой-либо одной области деятельности в высшем, профессиональном или среднем образовании (сюда можно отнести аккредитующие организации, узко профильные организации или организации, занимающиеся информационной обработкой и обеспечением).

3. Виды деятельности:

- координация, информирование, исследования, объединение, лоббирование, аккредитация, обучение, финансирование, реализация тематических программ и прочее.

При этом каждая из международных организаций, занимающихся вопросами образования, имеет свою специфику.

Литература

1. Тимошенко И.А. Международное право. М., 2005.

2. Педагогический энциклопедический словарь / <http://dictionary.fio.ru/article.php?id=22010>

3. Кезлинг А.Б. Страны мира и международные организации: Справочник / Под ред. В.Н. Филатова. М., 2004.

ПОЛЬША: ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ШКОЛЫ XXI ВЕКА

Савина А.К.

Проблемы повышения качества подготовки и профессионального совершенствования учителей для школы будущего, занимают приоритетное место в образовательной политике стран Европейского Союза. Успехи в строительстве единой Европы, обладающей наиболее конкурентоспособной и развивающейся экономикой в мире, основанной на знаниях, европейское содружество связывает с учителем, обеспечивающим высокое качество образования молодого поколения.

В начале 2000 года в Лиссабоне странами ЕС была принята программа глубоких преобразований в экономике и систе-

мах народного образования, рассчитанная на период до 2010 года. Эта программа получила название «Лиссабонской стратегии». В ней сформулированы три основные стратегические цели развития образования, каждая из которых конкретизируется и подразделяется на подцели.

Первая стратегическая цель предусматривает «улучшение качества и эффективности систем образования в странах ЕС с учетом новых задач, стоящих перед «обществами знаний», совершенствующегося содержания образования, методов обучения и учения».

Вторая стратегическая цель связана с «обеспечением доступности образования

в соответствии с реализацией принципа непрерывного образования, трудоустройством населения и его профессиональным развитием, активизацией граждан, выравниванием образовательных возможностей и формированием единого общества”.

Третья стратегическая цель предполагает “открытие систем образования для окружающей среды и мира”.

В рамках первой стратегии развития образования в странах ЕС приоритетное место отводится *“повышению качества подготовки и профессиональному совершенствованию учителей и лиц, занимающихся учебной деятельностью”*. Учителю и результатам его труда придается большое значение в реализации стратегических задач, связанных со строительством “общества знаний” и экономики, основывающейся на знаниях.

Перед Польшей, членом Европейского союза, страной с глубокими традициями в области образования и подготовки учителей, уходящими своими корнями в эпоху Возрождения, современные интеграционные процессы и глобализация поставили новые задачи в сфере подготовки педагогических кадров. Они связаны с интеграционными процессами в системах педагогического образования стран Европейского союза.

Польская система подготовки учителей формировалась в течение нескольких столетий с учетом исторических особенностей развития страны. В современной системе впервые в истории образования в Польше нашли отражение требования, высказанные прогрессивной частью польского учительства еще в 1919 г. на Учительском Сейме: готовить преподавателей для школ всех типов на уровне высшего образования.

В настоящее время будущие учителя общеобразовательных предметов для трехлетних профильных лицеев, трехлетних гимназий и шестилетних основных школ, а также для детских дошкольных учреждений приобретают квалификацию в высших учебных заведениях различного типа.

В пятилетних высших школах-университетах, высших педагогических школах, академиях физического воспитания, политехнических институтах, музыкальных академиях и академиях изобразительных искусств, уполномоченных присваивать вы-

пускникам степень магистра. Преподаватели профессиональных предметов получают подготовку в вузах, подчиняющихся министерствам народного образования, здравоохранения или культуры.

В трехлетних высших профессиональных учебных заведениях (коллегиях) 1-й ступени, готовящих бакалавров для детских дошкольных учреждений, шестилетних основных школ и трехлетних гимназий, составляющих уровень базового образования. В настоящее время (в рамках подготовки воспитателей для детских садов) наблюдается тенденция к объединению двух специальностей – дошкольной и специальной педагогики. Такое совмещение открывает перед студентами возможность получить более широкую квалификацию, востребованную как дошкольными учреждениями всех типов, так и специальными детскими учреждениями. Оно обусловлено реализацией на практике интегративного воспитания здоровых детей и детей с физическими и интеллектуальными недостатками.

В двухлетних магистерских отделениях, функционирующих при университетах и высших педагогических школах для выпускников коллегий 1-й ступени (бакалавров).

Современная дифференцированная система подготовки учителей для польских общеобразовательных школ была введена в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого столетия взамен системы, содержащей многочисленные тупиковые звенья. Прежде всего она ориентирована на подготовку специалистов, владеющих новыми компетенциями, интегрированными знаниями, творческих и открытых на инновационные процессы, партнеров и проводников учащих в мир знаний, обучающихся молодежи как учиться и прививающих ей навыки самообразования [1]. Она учитывает возможности и потребности различных слоев польского учительства, гарантируя каждому выпускнику трехлетних коллегий (бакалаврам) получить высшее магистерское образование. Более того, она отличается вариативностью, гибкостью и полной преемственностью, которая исключает наличие каких-либо тупиковых звеньев.

Сложившаяся в Польше за последние годы система подготовки учителей “3+2”

приобрела много сторонников. Опыт показывает, что наиболее востребованной является двухступенчатая форма подготовки, включающая бакалавриат (3 года) и магистратуру (2 года). Гибкость и преемственность системы дает возможность молодому учителю быстрее включиться в профессиональную деятельность и получить финансовую независимость от родителей. Привлекательной эту форму подготовки учителей делает также сокращенный (3 года) срок обучения и связанная с этим более низкая плата за обучение, и, что немало важно, возможность трудоустройства в знакомой среде. Более того, органы самоуправления гарантируют социальную поддержку молодому преподавателю.

Вместе с тем дальнейшее развитие коллегий вызывает у многих специалистов обоснованные опасения. Высказывается мнение, что с развитием коллегий как промежуточного звена замедлится процесс перехода к подготовке всех учителей на академическом уровне. Критике подвергается также перенос центра тяжести с теоретической на практическую подготовку при одновременном ограничении общепедагогических, психологических и философских знаний, а также знаний о процессе воспитания. Сужение теоретического профиля подготовки и усиление практической ориентации обосновано тенденцией подражания Западу без учета специфики польской педагогической традиции.

В течение нескольких десятилетий не решенной оставалась в Польше проблема однопрофильной или многопрофильной подготовки учителей, прежде всего, для основных школ и гимназий. Специалисты отмечали, что однопрофильная подготовка обеспечивала учителей глубокими, фундаментальными знаниями по специальности, но вместе с тем, большинству из них (и прежде всего преподавателям сельских школ) не гарантировала полной учебной нагрузки. Неэффективность сложившейся системы была очевидной, однако существовавшая до реформы педагогического образования полная автономия вузов давала им право самостоятельно решать данную проблему. Ситуация принципиально изменилась после выхода в свет «Распоряжения министра народно-

го образования и спорта по вопросу стандартов подготовки учителей от 7 сентября 2004 года» [2]. В соответствии с этим документом трехлетние коллегии перешли на подготовку учителей по двум специальностям – основной и дополнительной. На магистерских отделениях вузов учителя готовятся или по одной специальности (основной) или по двум (основной и дополнительной). Выбор специальности зависит от имеющихся в вузе направлений подготовки.

В модернизируемой в Польше системе подготовки педагогических кадров большое место отводится проблеме продвижения учителя по службе в зависимости от образования и стажа работы. Перспектива карьерного роста создает для учителя, получившего степень бакалавра, положительную мотивацию к систематическому совершенствованию и повышению уровня своей профессиональной квалификации.

Низшую ступень в существующей иерархии профессионального совершенствования учителя занимает «*учитель-стажер*», которому предъявляется требование иметь соответствующее образование и, по крайней мере, год стажа работы в школе. Стажером руководит в школе опытный, подготовленный к выполнению этой роли учитель. В процессе стажировки начинающий преподаватель знакомится с организацией работы в школе, в том числе, со школьной документацией, с планами развития школы, с учебными планами и воспитательными программами, с существующей в школе системой оценивания, с организацией процесса обучения и воспитания, с основами образовательного права и с окружающей средой.

Условием перевода учителя на более высокую квалификационную ступень является прохождение собеседования, в котором участвует директор школы, попечитель стажера и представитель куратории – органа управления народным образованием. В процессе собеседования происходит оценка работы стажера как самим стажером, так и лицами, ответственными за изменение статуса учителя.

Положительный результат собеседования дает основание перевести учителя-стажера на более высокую квалификационную ступень «*учителя по контракту*».

Учитель, получивший новую должность, заключает с учебным заведением контракт на неопределенное время, хотя минимальный срок пребывания его в данной должности равен 3 годам. За данный период молодой педагог должен приобрести основные учебные и воспитательные умения, а также умение планировать, анализировать и оценивать собственную работу, процесс личностного развития, сотрудничать с коллективом.

После истечения трехлетнего срока «учитель по контракту» имеет право приступить перед комиссией к сдаче экзамена на получение более высокой квалификационной ступени «учителя по назначению». Экзамен предполагает подготовку учителем отчета и документации по проделанной работе, а также плана индивидуального развития. Главная цель экзамена – оценка уровня компетентности и профессиональной подготовки учителя. Экзаменационная комиссия, включающая директора школы, руководителя предметной группы и группы воспитателей, а также специалиста по оценке работы учителя, готовит письменное заключение, на основании которого учитель по назначению имеет право повысить свой квалификационный статус.

Высшей квалификационной ступенью является «профессор просвещения» – почетное звание, присваиваемое министром народного образования особо отличившимся учителям. Профессор просвещения имеет право выполнять функции советника и консультанта в правительственных и неправительственных организациях, а также в системе народного образования.

Модернизация структуры подготовки педагогических кадров в Польше сопровождается реформированием содержания психолого-педагогического образования в вузах, готовящих учителей для школ всех типов и уровней. Обновление учебных программ по предметам психолого-педагогического цикла ориентировано на интеграцию польских образовательных стандартов с образовательными стандартами стран Европейского союза.

С модернизацией структуры педагогического образования и совершенствованием его содержания связывается в Польше выполнение задач, поставленных перед современной школой. В условиях усиливающихся интеграционных процессов и

глобализации современного мира она должна готовить учащихся к восприятию интегрированных знаний, освоению организационных и профессиональных умений, к эффективному международному сотрудничеству, к обмену информацией с зарубежными странами, к преодолению личных трудностей в повседневной жизни. Важная задача школы распространять среди учащихся знание иностранных языков, способствовать развитию международных контактов учащихся.

Поставленные перед современной школой и учительством задачи вызвали в стране в 90-е годы XX столетия дискуссию по вопросу о содержании и качестве подготовки будущих учителей. Обсуждалась проблема выбора модели педагогического образования из числа наиболее распространенных в то время в Европе.

В XX столетии под влиянием развития экономики, науки и техники, процессов демократизации и распространения образования сформировались различные модели подготовки учителей. В начале века в большинстве стран Европы наибольшую известность получила психологическая модель, базирующаяся на психологических знаниях, в частности, на бихевиоризме и экспериментальной психологии, а также на успехах биомедицинских знаний о человеке и его онтогенетическом развитии. Психологическое направление в подготовке учителей ориентировало будущих преподавателей на глубокое овладение психологической теорией и психологической культурой, знание детской и возрастной психологии, индивидуальных различий между детьми и закономерностей построения учебного процесса с учетом этих различий.

Теоретическим основанием для психологической модели подготовки учителей послужили, прежде всего, результаты исследований, проведенных между двумя мировыми войнами (1914 – 1939) женевской психологической школой, возглавляемой Ж. Пиаже и венской школой, руководимой Ш. Бюлер. Значительный вклад в развитие данной модели внесли такие педагоги и психологи, как Д. Дьюи и Л.С. Выготский. В Польше психологическую модель развивал с 1913 года видный психолог и педагог, родоначальник экспериментальной педагогики и психологии в Польше Я.В. Давид (1859 – 1914).

Модель подготовки учителей, основывающаяся на психологических знаниях и психологической культуре, не утратила своей актуальности и в настоящее время, хотя и является уже недостаточной.

В основе следующей модели, получившей название *праксеологической*, лежат идеи научной организации труда и управления, модели межлических отношений (Human relations), которые способствуют развитию эргономики. Сторонники этой модели убеждены, что научный, технический и экономический прогресс происходит, прежде всего, благодаря успехам в образовании. Среди основателей этого направления – выдающийся польский философ Т. Котарбиньский, создатель теории эффективной организации труда – праксеологии.

Данная модель, основывающаяся на достижениях эргономики и праксеологии, преобладает в странах Западной Европы, ориентированных на прагматическую, профессионально ориентированную подготовку будущих преподавателей. Она обсуждается и в Польше, но не находит среди специалистов явной поддержки. В практике работы вузов, готовящих учителей, это направление концентрирует внимание на инструментально-методическом характере подготовки будущих преподавателей в ущерб научной и специальной подготовке.

Широкую известность среди специалистов получила третья модель, в основе которой лежит процесс кибернетизации, компьютеризации и информатизации любой сферы деятельности человека. Дидактика, в трактовке сторонников данной модели, рассматривается не как теория образования и обучения, а как технология. С введением в массовую школу аудиовизуальных техник, компьютеров, обучающих, контролирующих и тренирующих машин все чаще употребляется термин “мультимедийная педагогика”. Сторонники данной модели активно обсуждают вопрос о роли учителя в компьютеризированной школе. Подвергается критике тезис об особой роли личности учителя-воспитателя, его педагогического таланта как неотъемлемого компонента эффективности учебно-воспитательного процесса. Оспаривается содержание психолого-педагогической подготовки будущих учителей. Важнейшей, с точки зрения приверженцев

данной модели, является технологическая и информационная подготовка. Будущим учителям отводится роль режиссеров, владеющих техническим оснащением учебного процесса.

По мнению оппонентов данной модели, качество подготовки учителей приобретает здесь второстепенное значение. Видный польский педагог С. Волошин сказал по этому поводу следующее: “Каждого среднеспособного выпускника средней школы возможно подготовить к роли оператора технических средств обучения. Возникает в связи с этим вопрос: возможно ли гарантировать творческий, личностный подход учителя к учащимся, охватить воспитательным воздействием столь нуждающуюся молодежь” [1]. Некоторые участники дискуссии предложили ввести дифференцированную подготовку будущих учителей – готовить учителей-режиссеров, техников и информаторов и учителей-опекунов, ориентированных на развитие учащихся.

На фоне обсуждаемых польскими специалистами моделей подготовки учителей, отличающихся ограниченностью и односторонностью, сформировалась гуманистическая модель, в основе которой лежат идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, С. Роджерс и другие). Представители гуманистического направления считают, что современное образование базируется на безличностной технике, манипуляции ребенком, готовит кибернетизированного человека – инструмент труда, лишенный потребности творческой субъектной самореализации. Защитники гуманистической модели отрицают исключительно утилитарный и прагматический характер профессиональной подготовки будущих педагогических кадров. С их точки зрения, учитель не может только преподавать знания, ибо сегодня он должен быть креативной и самостоятельной личностью, обладающей высококоразвитым самосознанием, ориентированной на развитие субъекта учебно-воспитательного процесса – учащегося. Гуманистическая модель получает особое распространение в странах, проходящих сложный путь политической, экономической и культурной трансформации, где особо акцентируется система общечеловеческих ценностей, поликультурное образование, охватывающее все возрастные группы детей и молодежи, преодоление накопившихся расо-

вых, половых, политических, социальных, религиозных и других предубеждений.

В Польше гуманистическое направление, получившее также название персоналистической ориентации, корни которой уходят в лучшие традиции польской педагогики и психологии (Я.В. Давид, М. Гжегожевская и другие), активно развивают современные известные ученые: Ч. Банах, М. Дудзикова, Я. Бенчицкая, А. Котусевич, Я. Легович, Х. Квятковская и другие. Они считают, что гуманистическое направление в подготовке учителей позволит современному преподавателю найти выход из лабиринта хаоса и культурного беспорядка, в котором мы живем.

В настоящее время на стадии формирования находится еще одна модель подготовки учителей, которая вобрала в себя все положительные стороны предыдущих моделей. Речь идет о многофункциональной и многомодульной модели, сторонники которой считают, что академическая подготовка учителя должна иметь научный, профессиональный, гуманистический и открытый для всех нововведений характер. Она должна формировать у будущих преподавателей умение мыслить в научных категориях, пользоваться научными методами в процессе поиска истины. Профессионализм в подготовке учителей, являющийся важнейшим компонентом данной модели, требует от учителя владения искусством преподавания в объеме, по крайней мере, двух учебных дисциплин, а в будущем – предметных блоков в основной школе или специализированных предметов – в гимназии и лицее. Гуманизация процесса подготовки учителей, по мнению сторонников этой модели, проявляется в формировании у будущего преподавателя эмпатии, позитивной мотивации, реалистического оптимизма, организационных способностей. “Учитель – это не только хорошо подготовленный “предметник”, но прежде всего педагог – гуманист, креатор современности и прогресса, в котором существенную роль играют толерантность субъектность и права человека” [3]. Результаты дискуссии показали, что ни одна из обсуждаемых моделей, ни один из существующих подходов, предлагаемых специалистами в своем “чистом виде” не отвечает требованиям, предъявляемым качеству подготовки учителя XXI века. В среде учителей, родителей, уча-

щихся и широкой общественности складывается представление об учителе, который “формирует школьный климат в соответствии с универсальной системой ценностей, знаниями и опытом... Такой педагогический стиль требует не только толерантности и партнерства с учащимися, но и сотрудничества, взаимопонимания и диалога в атмосфере творческого труда с другими учителями и родителями, лицами, ответственными за развитие детей” [4, с. 103].

Отсутствие единства в подходах к процессу подготовки современного учителя привело к тому, что участники дискуссии сосредоточили внимание на так называемой *трехмерной формуле*, учитывающей требования, предъявляемые учителю обществом и “европейскими вызовами”. По мнению специалистов, в рамках этой формулы создается модель учителя будущего [4, с. 48]. Предлагаемая учеными формула состоит из тех основных частей. Первая часть – это предметно-дидактический перфекционизм учителя, основывающийся на фундаментальной общеобразовательной и профессиональной подготовке, составляющей базу для профессиональной деятельности. Вторая составляющая включает владение учителем современными знаниями из области теории и практики опекуно-воспитательной деятельности с широким привлечением зарубежного педагогического опыта. Третью часть трехмерной формулы подготовки современного учителя составляет знание, по крайней мере, одного западного языка, обеспечивающего доступ к иностранной литературе, научные контакты на международном уровне, международное сотрудничество в области образования и воспитания.

Каждая из частей трехмерной формулы подготовки современного учителя наполняется соответствующим содержанием, которое приближает уровень подготовки польского учителя к уровню, достигнутому развитыми западными странами. Это содержание способствует также сближению учебных программ, целей подготовки и ее методов. Вместе с тем, речь не идет о полной международной унификации в области образования, а лишь о сближении, ведущем к интеграции, сравнимости моделей вузов, выпускающих учителей.

Участники дискуссии пришли к заключению, что подготовка учителей должна со-

стоять в вооружении будущих преподавателей умениями компетентного обучения, успешность которого зависит от трех основных факторов: знаний в области предмета преподавания; систематизированной психолого-педагогической подготовки и рефлексии собственного педагогического опыта.

Усиление внимания к проблеме компетентности современного учителя произошло в результате осмысления польскими специалистами недостатков в преподавании предметов психолого-педагогического цикла, а также задачи школы, как важнейшего социального института, обеспечить подготовку молодежи к удовлетворению «вызовам» современности.

За базовое определение компетенций была принята дефиниция, предлагаемая Мультимедийной Всеобщей Энциклопедией, которая трактует компетенции как «объем обладаемых лицом полномочий и правомочий к выполнению определенных действий, объем ответственности, объем знаний из какой-то области» [5]. Польские педагоги-теоретики предприняли попытку конкретизировать данное определение. Так, М. Черепняк-Вальчак считает, что «компетенция – это способность, которая относится к конкретному лицу. Она проявляется в демонстрации умения на уровне общепризнанного общественного стандарта адекватного поведения, осознанности необходимости и последствий такого поведения, а также в несении ответственности за это поведение. Это состояние, приобретаемое в результате образования, осознаваемое человеком, отмечаемое другими людьми и повторяемое (это не одноразовый акт)» [6].

Структуру компетенций, по мнению ученого, создают следующие компоненты: умение адекватного поведения, осознание потребности и последствий избранного способа поведения, ответственность за последствия избранного способа поведения.

Дискуссия выявила отсутствие единых взглядов по многим основополагающим вопросам, а именно: какими компетенциями и в какой области должен обладать каждый учитель; кто, когда и как должен вооружать учителя компетенциями; готовит ли современная система педагогического образования компетентных учителей и дру-

гим. Обсуждались различные категории, виды классификаций компетенций, а также отдельные умения учителей, которыми должен обладать современный школьный преподаватель.

В процессе обсуждения вопроса о компетенциях учителя они группировались на основе различных критериев. Наиболее полный перечень компетенций рассматривался на заседании Комитета педагогических наук Польской академии наук в конце прошлого столетия. Анализировались требования к профессиональной подготовке учителей, обеспечивающие выполнение учителем образовательных, воспитательных и опекунских функций. В результате дискуссии были сформулированы следующие группы ведущих компетенций: праксеологические, коммуникативные, сотрудничества, креативные, информационные и моральные компетенции учителя. Этой последней группе компетенций придается в настоящее время особое значение. Происходящие в мире и в стране общественно-политические и экономические трансформации отрицательно сказались на аксиологической ориентации современной молодежи, у которой не только отсутствует четкая система ценностей, но и утрачена национальная система ценностей, что мешает ей идентифицироваться с обществом. По мнению польского специалиста В. Цихоня, «учитель, лишенный аксиологического характера своей деятельности окажется беспомощным и не сможет направить воспитательный процесс на достижение заданных целей... по той же причине он не сможет положительно формировать ни благородную личность, ни жизненные планы воспитанников» [7, с.13].

Многие польские специалисты рассматривают перечисленные компетенции как равноценные и самодостаточные. Несомненно, представляют научный и практический интерес и другие виды классификации компетенций, которые не только вбирают в себя некоторые элементы прежних классификаций, но и вносят новые, ранее не присутствующие компоненты. Так, например, Л. Гурская называет две группы компетенций учителя, в составе которых морально-нравственные компетенции, включающие умения интерпретировать явления окружающей жизни и на-

ходить смысл жизни человека; нравственные компетенции, ориентированные на ауторефлексию и коммуникативные компетенции, включающие способность к эмпатии, критической оценке собственных и чужих взглядов, убеждений и поведения. Вторую группу составляют технические компетенции, включающие умение применять учителем определенные действия, направленные на достижение заданных целей, а также методические и процессуальные компетенции [8, с. 101].

Оригинальный проект классификации компетенций учителя разработал В. Дружка. В основе этой классификации лежит деление на личностные компетенции и реализационные компетенции. Личностные компетенции касаются личностного, индивидуального функционирования человека. В числе реализационных компетенций важнейшие следующие группы: коммуникативные, познавательные и интерактивные [4, с. 87].

Наряду с предлагаемыми классификациями компетенций, отдельные польские специалисты особо выделяют отдельные компетенции, в числе которых эмоциональные, психологические, прагматические, личностные, исследовательские, познавательные и другие, обосновывая их значимость для реализации целей учебно-воспитательного процесса.

Активное обсуждение компетенций учителя как неотъемлемого компонента современного уровня его профессиональной подготовки сопровождалось критикой недостатков программ профессионального цикла вузов, готовящих учителей. Отмечалось преобладание вербальных методов преподавания и отсутствие подлинной дискуссии, проблемных игр, способствующих решению учебных проблем, ориентация на вооружение студентов теоретическими знаниями в ущерб практической подготовке, отсутствие интеграции между предметной и психолого-педагогической подготовкой будущих учителей и, в первую очередь, методической. Общепрофессиональная подготовка будущих учителей, до введения педагогического стандарта, была существенно дифференцирована как в отдельных вузах страны, так и на разных формах обучения.

Результаты общенационального обсуждения показали, что удовлетворение новым

“вызовам” современности требует внесения серьезных изменений в содержание подготовки будущих преподавателей. Речь шла об изменении стиля работы педагогических кадров, повышении роли учителя в преодолении информативного характера преподавания и его переориентации на развитие креативности молодежи и формирование отношений, самостоятельного мышления школьников; сокращении энциклопедизма в преподавании и вербального воспроизведения знаний; активизации воспитательной функции школы, семьи, локальной среды.

Существовавшая до недавних пор полная автономия вузов, отсутствие единых рамочных учебных планов и программ привели к тому, что учительские отделения университетов и высшие педагогические школы самостоятельно определяли содержание психолого-педагогической подготовки будущих учителей, что в итоге привело к полному рассогласованию содержания образования, форм и методов преподавания.

С введением в 2004 г. государственного стандарта произошла унификация содержания педагогического образования, обеспечивающая единый уровень подготовки учителей в высших учебных заведениях. Стандарт наряду с психолого-педагогической тематикой содержит характеристику выпускника учительского отделения университета или высшей педагогической школы, который должен быть подготовлен к комплексной реализации учебных, воспитательных и опекунских задач.

Стандарт конкретизирует области, в которых должен быть компетентен учитель:

- в избранной специальности, которая позволит самостоятельно углублять и актуализировать знания, а также интегрировать их с другими областями научного знания;
- в психологической и педагогической подготовке, обеспечивающей будущим учителям выполнение воспитательных и опекунских функций, руководство всесторонним развитием учащихся, индивидуализацию учебного процесса, удовлетворение образовательных потребностей учащихся, организацию общественной жизни на уровне класса, школы, локальной среды, сотрудничество с другими учителями, родителями, окружающей средой;

- в частных методиках, позволяющих эффективно организовывать занятия, развивать познавательные интересы и поддерживать интеллектуальное развитие учащихся путем привлечения активных методов, техник обучения и дидактических средств, исследовательских методов, способов оценки достижений учащихся и собственного опыта;

- в информационных технологиях, используемых в процессе преподавания конкретной учебной дисциплины;

- в знании иностранного языка.

Кроме того, стандарт определяет направления будущей профессиональной деятельности молодого учителя, к которой он должен быть подготовлен. Речь идет о готовности к:

- сотрудничеству с учащимися и учителями, семьей, внешкольной средой в процессе реализации образовательных задач;

- образовательной деятельности, выходящей за рамки преподаваемого предмета, а также к внешкольной деятельности;

- созданию проектов собственной деятельности и распространению образцов педагогической практики;

- руководству собственным профессиональным развитием.

В стандарте перечислены основные компетенции, которыми должен овладеть будущий учитель в процессе обучения в вузе. К их числу относятся:

- учебные компетенции;

- воспитательные и общественные (связанные с умением выявлять потребности учащихся и способностью к сотрудничеству в межличностных отношениях);

- креативные (проявляющиеся в способности к самообразованию, восприятию инноваций, нестандартной деятельности в соединении с адаптивными способностями, мобильностью и гибкостью);

- праксеологические (которые обеспечивают эффективное планирование, реализацию, организацию, контроль и оценку образовательных процессов);

- коммуникативные (отражающие умение эффективно вербально и невербально функционировать в системе образования);

- языковые (состоящие в знании, по крайней мере, одного иностранного языка).

Государственный стандарт по подготовке учителей определяет содержание и количество часов, отводимых на изуче-

ние отдельных групп учебных дисциплин. Для всех высших учебных заведений, готовящих учителей на уровне бакалавриата (лиценциат) и магистратуры, единой является структура профессиональной подготовки, которая включает: предметы специализации, соответствующие стандартам обучения для отдельных направлений, предметы из области дополнительной учительской специализации; предметы психолого-педагогического цикла; педагогические практики по двум специализациям; информационные технологии и изучение иностранного языка в объеме, позволяющем свободно общаться.

Особое значение стандарт придает педагогической практике, которая становится «существенным элементом субъектного подхода к канону подготовки учителей. Она касается различных элементов учебно-воспитательной деятельности, как школьной, так и внешкольной, а также учитывает не только главные дидактические задачи в работе учителя, но и опекунические, диагностические, селекционные и коррекционные функции, выполняемые преподавателем».

Литература

1. Woloszyn S. Jak kształcić nauczycieli. Pedagogiczne wedrowki przez wieki I zagadnienia. Studia I szkice. Torun, 1998

2. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej I sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli // Dziennik Urzędowy. № 207. Poz. 2110.

3. Marzec D. Znaczenie dialogu w wychowaniu // Badora S., Marzec D., Kosmala J. Komunikacja I podmiotowość w relacjach szkolnych. Czestochowa, 2001.

4. Drozka W. Młode pokolenie nauczycieli polskich; Kwiatkowska H., Lewowicki T. Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej // Aspiracje, styl życia I pracy w świetle badań autobiograficznych. Warszawa, 1997.

5. Multimedyczna Encyklopedia Powszechna. Warszawa, 2002.

6. Czerepaniak-Walczak M. Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji. Szczecin, 1995.

7. Cichon W. Wartości, człowiek, wychowanie. Kraków, 1996.

8. Gorska L. Wizje zawodu nauczyciela u progu trzeciego tysiąclecia. Szczecin, 2000.

О СТРУКТУРНЫХ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

Баскаев Р.М.

Для того чтобы эффективно управлять муниципальной системой образования, необходимо в постоянном режиме принимать управленческие решения, в том числе инновационные, и обеспечивать их проведение в жизнь. Характер управления требует до принятия решения четко определить, по каким направлениям будет проводиться управленческая работа и кем она будет реализовываться.

Как известно, существует два основных уровня или “этажа” управленческой деятельности:

1) политический – обеспечивается работой существующих социальных институтов и определяется решениями правительства, принимаемыми или готовящимися законами, правами и обязанностями всех участников управления образования на всех уровнях, распределением функций управления по этим уровням, а также правами и обязанностями всех участников образовательного процесса;

2) муниципальный – уровень непосредственной реализации или отсутствия образовательной политики (его рассмотрение позволяет ответить на вопрос “Кто это будет делать?”).

Если на муниципальном уровне воля и управленческое действие реализуются, то они вызывают изменения и на региональном уровне, где решаются вопросы бюджетного финансирования. Управленческая активность на региональном уровне будет проявляться точно, “а этому принципу “точности” как раз и соответствуют муниципальные образования” [6].

Для осуществления обновления управленческой деятельности и соответ-

ствующего структурного ее обеспечения необходимо, помимо содержательной проработки основных проблем, требующих своего разрешения, сформировать пакет задач для осуществления управления (его структура и состав в каждом отдельном случае будут различными).

Для начала необходимо определить основные процессы, задающие контекст модернизации в муниципальной системе образования, особенно в период реализации приоритетного национального проекта “Образование”. Управленческая работа должна завершиться формированием пакета задач по построению сетей, с учетом среднесрочных перспектив развития данной территории.

Важная особенность, составляющая контекст модернизации образования, – это своеобразие региональных, и муниципальных систем образования в современной России. Учет данного контекста означает, по существу, учет факторов географического своеобразия территории, которые обуславливаются ее положением по отношению к природным зонам, центрам развития (мировым и российским), транспортным путям, распространенностью и наличием различных видов ресурсов. Культурно-историческое своеобразие предопределяет требования к социализации личности. Социальное своеобразие муниципального образования определяется основными группами населения, их возрастными, образовательными и профессиональными характеристиками, уровнем доходов населения. Экономическое своеобразие муниципалитета определяется комплексом географических условий и стратегией экономического развития.

Определяющие черты национально-регионального компонента содержания образования в муниципалитете, с точки зрения принципа культурологической преемственности, – полиэтничность (объединение не только родственных, но и генетически далеко отстоящих друг от друга культур, формировавшихся в течение длительного времени и сложившихся в результате симбиоза-синтеза; поликонфессиональность (объединение различных по своей религиозной принадлежности народностей: христианских, исламских, буддистских и даже языческих); способность к диалогу культур (способность к сосуществованию и взаимодействию различных этносов, религиозных, социальных и других групп, веротерпимость, толерантность, открытость культуры, ее способность к культурной адаптации, лабильность и так далее) [2].

К первоочередному направлению модернизации образования в процессе реализации приоритетного национального проекта “Образование” (и управления им) относится определение реальных потребностей в школьном образовании, в образовательных услугах той части населения, которая является их потребителем как актуально, так и потенциально. Количественно и качественно полученные цифры будут, скорее всего, заметно отличаться от официальной статистики. Потребуется проведение анализа полученных данных.

Итоговыми показателями являются следующие: количество реальных потребителей образовательных услуг; годовой объем работ по реализации образовательных услуг, программ и так далее; численность педагогов, ведущих разработчиков, необходимых для проведения этих работ; необходимое материально-техническое обеспечение этих работ; перечень образовательных и иных учреждений и организаций, на материально-технической базе которых эти работы могут быть реализованы; определение организационных, юридических и нормативных работ по обеспечению всего годового объема образовательных работ; определение той части всего годового объема образовательных работ, которая может быть реализована с учетом имею-

щихся ресурсов, условий и прочего; отдельный учет имеющихся законных обязательств перед государством, в том числе, учет частичной реализации этих обязательств в иных формах, разрешаемых законодательством.

Вторым направлением структурных изменений в управлении образованием на муниципальном уровне является выстраивание связей-отношений между двумя вышеобозначенными “слоями” управленческой работы. Ожидание введения новых механизмов финансирования образования (например, подушевого или нормативного), может длиться долго. С управленческой точки зрения, понятно: еще несколько лет уйдет на отработку новой модели. Поэтому вполне осмысленным является работа на “упреждение” [7]. Те муниципальные образования, которые начнут или уже проводят подобные работы, будут в очевидном выигрыше, независимо от того, какая именно модель будет принята.

Реформирование системы образования требует адекватной законодательной политики, правового обеспечения, соответствующего финансирования, совершенствования управления и планирования и определяется целями, стоящими перед обществом и правительством.

Следующим проблемным направлением в управлении муниципальной системой образования является объективная трудность в организационном строительстве в образовании и управлении им. Это связано, с одной стороны, с отсутствием четких проработанных моделей, адекватных современной ситуации, а с другой – с практической невозможностью выбора (именно в силу не всегда адекватных представлений о миссии и роли образования, пригодных, прежде всего, инструментально) для проведения работ педагогами, родителями, представителями различных социальных групп с различными организациями.

Отсутствие проработанных моделей и соответствующих им представлений о необходимом технологическом оснащении управленческой работы сдерживает оформление различных структур поддержки управленческой деятельности в образовании, а также ресурсных центров образования.

Виды работ, связанные с реализацией функции работы с ресурсами в режиме ресурсного центра образования и функции поддержки управленческой деятельности реализацией разнонаправлены: в одном случае, работа ведется по привлечению и оформлению ресурсов, в другом – по их употреблению для поддержки деятельности, но реальные результаты управленческой деятельности возможны только лишь при наличии и организационной обустроенности обеих. Иначе “управление не будет носить общественный характер, представлять какой-либо значимости или ценности” [5].

Само оформление этих функций, их реализация, затруднены при отсутствии модели ресурсного центра и элементов инфраструктуры поддержки управленческой деятельности, и соответственно, внешних требований к организации и технологическому оснащению образовательной деятельности.

В настоящее время одним из основных направлений в организации деятельности муниципальной системы образования является ее поддержка со стороны властных структур, руководителей муниципалитета. В определенном смысле, происходит частичная имитация управленческой деятельности. Поэтому администрация сегодня выступает и заказчиком на образование, и заказчиком на исследование реального положения дел в образовании, и оценивает результаты проделанных работ.

Выход из такой ситуации – переход в системе образования от административного к государственно-общественному управлению, а также разработка и реализация образовательной программы “Построение управления образовательными процессами/организациями” [8]. Подобные программы должны ориентировать на освоение организационных технологий (проектирование, консультирование, финансирование образовательной деятельности и фондирование – работу с фондами как норму осуществления образовательной деятельности, принятую в мировой практике), а также на создание механизмов реализации государственно-общественного управления и формирования общественного мнения. Образовательная программа, которая является обязатель-

ным элементом инфраструктуры управленческой деятельности в ее современном понимании, также может рассматриваться и как инструмент ее (инфраструктуры) формирования, например, при решении вопросов кадровой подготовки и переподготовки.

Обращение к задаче осуществления методических разработок образовательной программы для представителей общественности связано с процессами и функциями, которые выполняет образование по отношению к “обслуживаемой” им сфере деятельности. К ним относятся обучение и воспитание, подготовка кадров и повышение квалификации и собственно образование (в узком смысле этого слова).

Обучение и воспитание обеспечивают формирование у человека основных способностей к осуществлению деятельности (по отношению к управленческой деятельности к таким способностям можно отнести, например, способность “держаться” перед большой аудиторией), то есть выполняют функцию подготовки человеческого ресурса для использования его в деятельности.

Подготовка кадров и повышение квалификации обеспечивают “встраивание” человека в деятельность, а за счет этого – воспроизводство самой деятельности. Так, в 1994 – 1995-х годах наиболее сильные общественные и политические организации “для закрепления успеха, достигнутого в своем организационном строительстве, вынуждены были начать работу по подготовке кадров” [4]. Обычно это осуществляется в форме волонтерских программ и проектов.

Образование никогда не носило массового характера, так как является сложным по своему техническому исполнению процессом и используется, в основном, для организации зон развития деятельности. В качестве примера из практики в данном случае можно рассматривать образовательные программы общественных групп, направленные на создание образований принципиально нового типа (например, сеть региональных или муниципальных групп поддержки построения системы управления современным образованием).

Специфика такой программы заключается в ориентированности на привлечение внешних участников, учете и использовании их интересов и ресурсов в обмен на наши интересы и ресурсы. Управленческий интерес лежит в поиске механизмов учета и использования внешних ресурсов и интересов, в предложении имеющихся образовательных, интеллектуальных ресурсов. Программа является ядром социально-образовательных проектов, а также условием для выстраивания партнерских отношений с другими субъектами образовательной политики: родительская общественность, общественные организации, работодатели, представители бизнеса и СМИ, законодатели.

В настоящее время в число приоритетных стали переходить программы, формирующие активную общественную позицию по отношению к образованию. Парадокс современной ситуации, с управленческой точки зрения, заключается в том, что для выстраивания реального управления современным образованием необходимо его инициировать в общественном сознании как деятельность и как практику, которыми необходимо управлять. С учетом постепенного изменения роли и места образования в мире, это может стать весьма сильным мотивационным «шагом» для самых различных, а главное, дееспособных групп населения и отдельных людей, включиться в различные зоны образовательной практики и в различных вариантах.

Еще одним направлением обновления системы управления муниципальной системой образования является воспроизводство и институциональное оформление некоторых новых зон практики (в частности, предпринимательства).

Образовательные программы, «направленные на «втягивание» необходимых для этого управления ресурсов, в том числе, человеческих, в качестве одного из ведущих процессов должны содержать в себе процесс инициации управленческой деятельности в целом (включая предпринимательство, бизнес)» [3], индивидуальных образовательных траекторий управления образованием и проектирования собственного образования, а также и в институциональном смысле (то есть как построение системы

управления образованием в его государственно-общественном понимании).

В концепции «информационного общества» первоочередное значение приобретает информация. Невозможно получить оптимизированное по набору параметров управленческое решение без качественного информационного обеспечения, налаженной инфраструктуры связей.

Применительно к науке управления понятие «информация» используется для описания процессов управления в сложных динамических системах. Процессы управления включают в себя получение, хранение, преобразование и передачу информации. Информация ведет к организованному поведению системы, в этом смысле она становится реальным фактором управления [8]. Совершенствование управления в учреждениях образования связывается прежде всего с совершенствованием системы информационно-аналитической деятельности как основного инструмента управления.

Анализ современного состояния информационного обеспечения управления образованием на различных уровнях (институциональный, муниципальный, региональный) позволил выявить ряд причин, снижающих эффективность управленческой деятельности руководителей: недостаточное внимание к информационному обеспечению; неупорядоченность информационных потоков; перегруженность руководителей и сотрудников аппаратов работой с различными видами информации; отсутствие четкой постановки делопроизводства; использование примитивных средств оргтехники; нечеткость в распределении обязанностей работников; низкий уровень информационной культуры.

Указание причины вскрывает одно из противоречий между требованиями сегодняшнего дня в области управления образованием и состоянием информационного обеспечения управления образованием. Преобразование информационного обеспечения – важная часть обновления системы управления образованием. Под управленческой информацией имеются в виду данные, обладающие элементами новизны для руководителя и требующие принятия им управленческого

решения. В связи с этим следует выделить два уровня информационной значимости – оперативный и стратегический.

Руководителям муниципальных органов управления образованием необходимо владеть “обязательным минимумом информации о состоянии и развитии тех процессов в подсистемах, за которые они отвечает и на которые призваны оказывать управленческие воздействия. Это ведущее требование при формировании целостной системы информационно-аналитической деятельности в рамках мониторинговых исследований” [1].

Выводы, сделанные нами на основе анализа большого массива современной информации, оказались достаточно неутешительными.

Во-первых, во многих региональных и муниципальных системах образования до сих пор не сделаны конкретные шаги по оценке потенциала существующих образовательных учреждений и их трансформации, практически нет инновационных учебных программ, слабо ведется работа по созданию новых типов учебных заведений и консолидации интеллектуального потенциала, способного стать участниками разработки подобных программ.

Во-вторых, в системе управления образованием (в регионах, городах и в отдельных учебных заведениях) отсутствует идеология реформ, знания о возможных направлениях изменения, технологиях и системах носят фрагментарный и расплывчатый характер.

В-третьих, отсутствие молодых педагогов и преимущественно женские коллективы в подавляющем большинстве школ не всегда способствуют обеспечению интенсивного инновационного процесса. Этот фактор также тормозит необходимую сменность поколений учителей и препятствует формированию нормальной психологической среды в педагогических коллективах.

В-четвертых, представители педагогического корпуса не везде являются адептами модернизации образования: они часто не понимают смысла проводимой государственной образовательной политики, не чувствуют результатов организационно-политических преобразований и не видят своей роли в этих процессах.

В этой ситуации необходимо серьезные усилия направить на разработку и реализацию комплексных программ развития территорий и реконструкцию в них культурно-образовательной среды. Следует отметить, что стремление ряда муниципальных систем образования осуществить такие работы самостоятельно (при наличии огромного опыта у других), вызывает сомнения в целесообразности подобных действий. Скорее всего, стоит рассматривать различные схемы передачи, переноса имеющегося опыта. Это позволит при использовании современных технологий сэкономить значительные средства, время и силы. Речь, таким образом, должна идти о создании сетевых структур на всех уровнях.

Литература

1. *Алексеева Р.М.* Организационно-педагогические условия управления качеством образования на муниципальном уровне: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 17.

2. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. *А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева* М., 2003. С. 448.

3. *Зоткин А.Н.* Сетевое взаимодействие как фактор повышения качества образования // Народное образование. 2007. № 1. С. 110.

4. *Калмыкова Е.С.* Система повышения квалификации педагогов требует модернизации. М., 2003. С. 107.

5. Компетентностно-ориентированный подход к образованию. Метод проектов и информационные технологии в образовательном процессе: Отчет о проведенном проекте / Лаборатория модернизации образовательных ресурсов Центра профессионального образования Самарской области. 18.01.2004.

6. *Кривошеев В.Ф., Кисилев Н.В., Такташов Е.В., Воленко О.И.* Управление модернизацией образования в Российской Федерации: тенденции и перспективы. М., 2004.

7. *Куган Б.А., Сериков Г.Н.* Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. М., 2003. С. 631.

8. Программа развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа на 2006 – 2010 годы. Салехард, 2006.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ КАК ПРИЕМ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)

Литвинов А.В.

Специфика языка деловой сферы общения заключается в том, что она представляет собой в свернутом виде не только определенный мета-язык данной области предметной деятельности и области знания, определенный тезаурус, раскрывающий универсальное и национально специфичное в предпринимательской сфере, но и определенный сегмент когнитивной базы представителя одной из социально-профессиональных групп. Поэтому правильно построенный практический курс делового общения для обучающихся в России студентов факультетов иностранных языков должен рассматриваться не только как средство формирования коммуникативной компетенции в определенной сфере общения, но и как форма социальной адаптации к будущей профессии, которая предполагает познание средствами иностранного языка фрагмента картины мира, является средством мотивации при формировании умений и знаний, а также одним из приоритетных компонентов учебной деятельности в системе подготовки специалиста высшей квалификации.

Для эффективного усвоения обучающимися курса делового общения необходима работа с аутентичными профессиональными материалами, предполагающая использование определенных приемов, создание специальных учебных продуктов. В настоящей статье предлагается рассматривать формирование умений делового общения как «социопрофессиональную адаптацию» студентов, обучающихся на факультетах иностранных языков, на основе проектной методики в сочетании с современными Интернет-ре-

сурсами. Разработка данной методики ставит перед преподавателем иностранного языка конкретные задачи, призванные организовать поисковую деятельность обучаемых.

Организация познавательной деятельности обучаемых должна основываться на определенных алгоритмах действий, приводящих к желаемому результату. При этом необходимо понимать, что каждый этап учебной и когнитивной деятельности студента направлен на достижение определенных результатов, которые должны осознаваться студентами как положительные. Это приводит не только к увеличению интереса к проектной деятельности, но и к росту мотивации в процессе выполнения проекта.

Постепенное усложнение задач на каждом этапе способствует формированию всех видов компетенций, основными из которых являются дискурсивная, социальная и профессиональная. Коммуникативная компетенция в данном виде деятельности является не столько целью обучения для преподавателя и студентов, но и важнейшим инструментом работы на занятиях, так как на этапе обучения деловому общению коммуникативная компетенция студента факультета иностранного языка в целом является сформированной применительно к желаемому уровню владения языком. В процессе работы на старших курсах происходит ее «оттачивание», дифференциация речевых умений применительно к функциональным сферам использования языка в соответствии с коммуникативными целями речевого акта.

При построении системы алгоритмов выполнения проектной работы мы исходи-

ли из уровней проблемности, сформулированных в работах В.В. Сафоновой [2, 3, 4]. Однако основной задачей при этом является постановка конечной цели проекта. При этом следует признать деловое общение самостоятельным видом дискурса и исходить из современных представлений о его структуре и целостности. Хотя определение дискурса так же размыто и неопределенно, как и дефиниции языка и социума, главная особенность любых определений данного понятия заключается в его актуальности. В. Дейк называет дискурсом “актуально произнесенный текст”, отмечая, что члены различных социальных групп стремятся к консервации его особенностей, постоянно напоминая новичкам и представителям других социальных единств о его правилах [5].

Типология дискурса, как правило, раскрывается с помощью таких составляющих, как каналы коммуникации, а также жанры, или речевые формы. Таким образом, утверждается принципиальное единство дискурса во всех сферах деятельности человека. При этом все же можно утверждать факт существования и наличие специфики делового дискурса хотя бы на том основании, что он реализуется в особых, свойственных лишь деловой сфере общения, речевых жанрах. Жанры делового общения обладают устойчивыми характеристиками, имеют стандартную композицию и специфические лингвистические характеристики, но в них отражаются типологически общие стратегии и тактики общения, связанные с намерениями воздействия каким-либо способом на адресата речи. Именно благодаря этой особенности принципиально возможно овладение правилами и нормами различных дискурсов, а также обучение им.

Таким образом, постановка цели проектной деятельности обучаемых должна основываться на понятии речевого жанра, с одной стороны, и на представлении о месте данного жанра в структуре делового дискурса в целом, то есть на представлениях о системной организации жанровых форм и их неразрывной связи. Именно поэтому мы полагаем, что поэтапная, пошаговая организация проекта должна быть ориентирована на постепенное овладение цепочкой жанровых форм, которые неразрывно связаны в процессе

деятельности, например: объявление о вакансиях – подготовка к собеседованию – составление необходимых документов – собеседование – условия работы – трудовой договор; письмо-предложение/письмо-запрос – письмо-ответ – каталоги продукции – деловая встреча – переговоры – договор; договор – отправка – транспортировка – сроки – таможня – невыполнение условий договора – письмо-рекламация – переговоры – дополнения к договору и так далее.

Как видим, при такой постановке задачи проекта в значительной степени нивелируются различия между устной и письменной формами дискурса. Они представляются как однородные этапы в достижении цели. Полагаем, что это не противоречит методическим установкам о разграничении в обучении говорению и письму, а скорее служит важным основанием для интеграции различных форм работы над видами речевой деятельности. Следует добавить, что в процессе работы над проектом важным инструментом получения знаний являются различные виды чтения. Ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее (аналитическое) чтение тематически связанных и познавательно взаимодействующих аутентичных материалов с их последующим обобщением и обсуждением в аудитории создает определенные предпосылки для естественного соединения коммуникативной практики с интеллектуальной познавательной деятельностью [1]. В результате такой постановки задачи студент помимо учебно-коммуникативной деятельности на занятии и в процессе подготовки к нему постоянно находится в процессе работы над проектом, проходя определенный круг действий, алгоритм которых он должен усвоить благодаря сотрудничеству с преподавателем иностранного языка, выступающим в роли руководителя или со-руководителя проекта.

Первый этап работы над индивидуальным проектом мы условно назвали “поиск ключевых слов”. Основное содержание данного этапа – это лексическая (терминологическая) работа, а также (применительно к английскому языку) – это работа с многозначными словами, связанная с дифференциацией общеупотребительных и профессиональных лексико-семанти-

ческих вариантов лексического значения слова. Основной целью в данном случае является не отбор необходимых ключевых слов, а овладение алгоритмами этого отбора, так как на каждом этапе работы над одним или несколькими проектами студенту требуются различные слова. Данный этап неразрывно связан с уже сформированными умениями лингвистического анализа. Работая с текстами учебника и словарями (а в настоящее время современные студенты предпочитают пользоваться электронными версиями словарей, которые обладают целым рядом достоинств и недостатков в представлении значения лексической единицы), обучаемый отбирает ключевые слова и совершает первые попытки поиска текстов, которые вряд ли будут успешными, так как поисковые системы представляют на такие запросы довольно большой массив текстов.

Таким образом, перед студентом встает задача контекстуального ограничения отобранных слов или их замена на термин или профессионализм с более узким значением, для чего ему приходится более внимательно работать с текстами, обращаться к отраслевым и учебным словарям. В результате такой деятельности постепенно формируется корпус ключевых слов, который составляет важную часть проекта. Особая значимость данного этапа работы заключается в том, что студент приобретает необходимые лексикографические знания, формируя свой узкоспециальный словарь, овладевает целым комплексом профессиональных умений, таких как контекстуальная категоризация лексики, дифференциация лексико-семантических вариантов, составление дефиниций и грамматических комментариев, анализ внутренней формы слова.

Второй этап работы над проектом является «этапом ориентации», так как основная форма деятельности студента в процессе работы – познавательная. Ее содержание отражает формирование представлений о сценариях и фреймах данного вида деятельности, установление прочной связи между конкретным сценарием и его вербальной составляющей. В процессе работы студенты выполняют следующие действия: отбор текстов, ознакомление с их содержанием, составление каталога ситуаций, ролей и интенций, присутствующих

каждому из возможных участников ситуации. Результатом на данном этапе является идеографическая классификация ключевых слов-понятий, уточнение их дефиниций, схематизация каждой ситуации на основе составленных каталогов. В результате использования данной формы работы происходит интеграция коммуникативных и общеинтеллектуальных умений, создаются предпосылки для формирования дискурсивной компетенции, так как при ознакомительном чтении происходит становление дискурсивных норм, которым студент будет стремиться следовать на последующих этапах работы. Задача преподавателя иностранного языка как руководителя проекта состоит в консультировании студента, в оказании помощи при возникновении у него трудностей с восприятием содержания текстов, в координации деятельности группы в целом. Включенность преподавателя в ход подготовки проектов в группе дает ему возможность выносить на аудиторные занятия вопросы, которые вызывают затруднения у большинства обучаемых, совместно преодолевать трудности. В результате подобной совместной работы возникает особый вид учебного общения, дидактические параметры которого не только помогают достижению поставленных целей на данном этапе работы, но и способствуют процессу социальной и профессиональной адаптации обучаемого.

На третьем этапе, который мы назвали этапом «генерализации, или обобщения», студент готовит к презентации «микропроект», посвященный одному жанру делового дискурса, одной ситуации в цепи событий, направленных на достижение поставленной цели. В процессе подготовки решается сразу множество задач, связанных с познавательной и коммуникативной деятельностью, с воспроизведением одного из фрагментов специфического делового дискурса. Проект представляется в устной и письменной формах. Письменно студент готовит глоссарий («ключевые слова»), постер, представляющий схему отношений глоссарных единиц, а также иллюстративный материал эмоционального характера (рисунки, карикатуры, комиксы и так далее). Устно – готовит рассказ, составными частями которого являются дефиниции основных понятий, демонстрация логи-

ческих связей между ними, а также текст, который подтверждает подготовленные им схемы. Необходимым условием презентации является рассказ от первого лица, который ставит обучаемого в центр описываемой ситуации, что позволяет ему также выражать свои эмоции и отношение к проблеме.

Первый, второй и третий этапы могут повторяться несколько раз, пока студент готовит отдельные фрагменты проекта, которые являются неотъемлемой частью его портфолио.

На заключительном этапе студент защищает свой проект в целом. Структура проекта такова: постер с общей схемой ситуации, доклад-резюме о значимости данной цепочки ситуаций в деловой сфере, а также перечень необходимых документов, которые были подготовлены в ходе предыдущих шагов.

Таким образом, метод проектов можно рассматривать как специфический тип учебного общения, основанный на получении и обработке информации, работа над которым способствует достижению личностно формирующих, профессиональных и коммуникативных целей подготовки специалистов на факультетах иностранных языков. Использование проектного обучения предполагает нацеленность на процесс социализации и профессиональной адаптации обучаемого в ходе освоения иностранного языка и деловой субкультуры, на овладение нормами делового дискурса.

Методическая структура проекта содержит элементы, которые позволяют преподавателю управлять самостоятельной проектно-исследовательской деятельностью студентов в условиях изучения сферы делового общения. Проекты предлагают обучаемым определить приемлемость или неприемлемость, адекватность или неадекватность конкретных представлений о сути ситуации, возникающей в деловой сфере общения, систематизировать и обобщить сведения, полученные при информативно-поисковом чтении аутентичных и учебных материалов в условиях индивидуальной и коллективной познавательной деятельности.

Использование проектного обучения раскрывает оптимальные перспективы для гармоничного сочетания аудиторных

занятий с самостоятельной работой студента по овладению иностранным языком и этикетом делового общения. В лингводидактическом плане целевые установки проектного метода имеют несомненную ценность, так как позволяют оптимальным образом сочетать коммуникативную практику и познавательную деятельность. Именно данная методика способствует реализации принципа индивидуализации обучения, учитывает личностно значимые факторы, запускает в действие механизмы роста мотивации к обучению.

Овладевая культурой проектирования, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач. Особая значимость коммуникативно-познавательного проекта заключается в том, что студенту предоставляется возможность самому конструировать содержание общения, выражать собственные оценки и свое отношение к описываемым объектам. Учет и акцентирование эмоционально-оценочных факторов в данном случае просто необходимы, так как от них напрямую зависит эффективность использования проектной методики в курсе обучения деловому общению на английском языке. Именно этот аспект обучения способствует включению индивидуума в деловой дискурс, обеспечивает личностное восприятие предлагаемых ситуаций общения или сценариев, позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность.

Литература

1. Назарова Т.Б., Левина А.А. Английский язык делового общения: Пособие по обучению чтению. М., 2006.
2. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.
3. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 27 – 35.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
5. Teun Van Dijk. Ideology. A Multidisciplinary Approach. London, 1998.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Андреанова С.В.

Реформа образования в России и новые государственные стандарты высшего профессионального образования требуют разработки новых технологий обучения, применение которых позволит удовлетворить социальный заказ на высококвалифицированных и профессионально мобильных специалистов, способных к адаптации в стремительно меняющихся современных условиях, готовых к саморазвитию и работе с новейшими информационными технологиями. Выпускники технических вузов должны быть готовы к участию в инновационных проектах и использованию передовых научных достижений как российских ученых, так и зарубежных коллег.

Для качественного осуществления своей профессиональной деятельности в процессе межкультурного взаимодействия выпускникам неязыкового вуза и в соответствии с государственными стандартами необходимо быть способными продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Общение с иностранными коллегами приобретает все большую профессиональную ценность, влияет на стабилизацию и развитие основополагающих профессиональных качеств, обеспечивая тем самым в значительной степени конкурентоспособность специалиста.

При обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений основное внимание необходимо обращать на профессионально ориентированный регистр речи, который называют "языком для специальных целей" (ЯСЦ). ЯСЦ в современном языкознании и лингводидактике это функциональная разновидность литературного языка, обслуживающая профессиональное общение [1].

Помимо определенной понятийной направленности для научных текстов характерны общие особенности языковой организации. Эти особенности наблюдаются вне зависимости от их конкретной тематики, и поэтому всю совокупность указанных произведений речи предлагается воспринимать как случаи реализации интеллективного функционального стиля [2]. Аспектом обучения ЯСЦ является язык, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [1].

Научный прогресс вызывает перестройку понятийного аппарата, что приводит к массовому возникновению новых терминов и целых терминологических систем [3]. Особое место профессиональной англоязычной терминологии обуславливает необходимость разработки и внедрения новых методов обучения, учитывающих изменения, связанные с потребностями в квалификации специалистов и условиями их обучения. Рассматривая вопрос о новых требованиях, необходимо исходить как из потребностей в специалистах, владеющих иностранным языком вообще, так и в специалистах, владеющих профессиональной аутентичной терминологией, что приобретает все большую актуальность в свете всеобщей мировой компьютеризации и информатизации.

В век компьютеризации результатом обучения английскому языку при подготовке любого специалиста должно стать умение использовать в своей работе англоязычную информацию, получаемую из любых источников. Этими источниками являются не только книги и периодические издания, но и зарубежные сайты Интернет, принадлежащие профессиональ-

ным компаниям в самых различных областях знаний. В процессе такой деятельности просматривается, анализируется и отбирается необходимый материал, что с методической точки зрения называется поисковым, ознакомительным или просмотрным чтением.

Несмотря на очевидные потребности будущих специалистов в профессиональной англоязычной коммуникации, обучение общению в большинстве неязыковых вузов происходит лишь на бытовые темы, а профессиональная составляющая присутствует лишь при чтении и переводе текстов со словарем, что не требует усвоения англоязычной терминологии. Но даже в этом случае, чтобы сделать аутентичный перевод технического текста, необходима аутентичная терминология, которую не всегда легко найти и которой необходимо учить.

Физика – обширная наука и она, как всякая наука, имеет свою систему терминов. Терминологическая система физики представляет собой единое целое, состоящее из взаимосвязанных на понятийном и предметном уровнях систем терминов (в области механики, электричества, оптики, ядерной физики и так далее), которые, в свою очередь, разбиваются на подразделы. При этом, в представлении каждого студента-физика, все известные ему термины ассоциируются с соответствующими разделами и в соответствующих связях. Говоря словами П.А. Флоренского: “Все содержание науки, как таковой, сводится именно к терминам в их связях”. Флоренский писал: “Не ищите в науке ничего кроме терминов, данных в их соотношениях. Если исходить из отдельных слов, строящих речь, то физика есть образы и символы, системы образов и символов, система систем образов и символов, система систем систем и так далее, и так далее, то есть в предельном счете – слова и сочетания слов” [4].

Такая наука, как физика, естественным образом структурируется в физический тезаурус, строением которого является оглавление любого русскоязычного или англоязычного учебника по физике. Компьютерные технологии и их поисковые системы возродили понятие тезауруса и его использование. В последнее время отдается предпочтение информационно-

поисковым языкам дескрипторного типа (descriptor – описыватель). Множество дескрипторов с указанными между ними смысловыми отношениями, охватывающими определенную область знания, называется информационно-поисковым тезаурусом. Наряду с задачами лингвистического поиска, тезаурусные связи позволяют формировать информационные стандарты и создавать онтологии для решения технологических задач управления знаниями.

Наличие в тезаурусе парадигматических связей способствует наиболее эффективному усвоению терминологии, так как благодаря смысловым связям заучивание происходит в контексте. С лингвистической точки зрения, терминологические словосочетания, состоящие более чем из одного слова, являются фразеологическими единицами, т.е. такими, которые вносятся в речь готовыми, подобно одному слову [5]. Это особенно важно для терминологии физики, где понятий, состоящих из одного слова гораздо меньше чем словосочетаний. Разделенные на отдельные слова, словосочетания утрачивают свое первоначальное содержание и приобретают новое, обусловленное отдельными словами. Происходит процесс актуализации потенциального словаря. Формируя в памяти студента англоязычную терминологию в форме профессионального тезауруса, можно достичь гораздо более эффективного усвоения специальной лексики за счет психолингвистического содержания такого словаря.

Практической реализацией психолингвистики являются речевые ситуации. Существует методический принцип, основанный на психологических особенностях сознательной деятельности человека, согласно которому усваивается в первую очередь и особенно прочно то, что вызывает у человека определенное отношение. Наиболее эффективными считаются речевые ситуации, которые вызывали бы “препятствия, затруднения в деятельности...” [6]. Будущим инженерам-физикам могут быть предложены англоязычные речевые ситуации, представляющие собой поиск ответов на вопросы по физике и решение качественных задач, вызывающих споры и некоторые трудности в формули-

ровании ответов с использованием профессиональной англоязычной терминологии.

Речевая ситуация, вынуждающая найти решение или отыскать его в коллективном обсуждении, является элементом эвристического обучения (эвристика – от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю) [7]. Образовательный результат, достигаемый в процессе такой работы, не вызывает сомнения: значительно больший объем усвоенного лексического материала, простота достижения ситуации коммуникации, повышение мотивации, вследствие возросшего интереса к предмету и нежелания подвести товарищей.

Таким образом, комплексный подход к обучению, учитывающий основные постулаты российских ученых в области лингвистики, психологии и дидактики, позволяет достичь наиболее эффективного образовательного результата, выраженного

в значительно большем объеме усвоенной профессиональной англоязычной терминологии студентами-физиками.

Литература

1. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2007.
2. *Комарова А.И.* Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP). М., 2004.
3. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. М., 2006.
4. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. М., 1990
5. *Тер-Минасова С.Г.* Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. М., 2004.
6. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 2007.
7. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003.

РОЛЕВАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ КАЧЕСТВ КОЛЛЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ

Куклина С.С.

Воплощая в жизнь концепцию модернизации российского образования, примерные программы по иностранным языкам называют формирование “коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка” [5, с. 93] основным назначением иностранного языка в общеобразовательной школе.

Одним из путей реализации данного социального заказа является поиск таких организационных форм учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением, которые бы моделировали не только деятельностьную, но и личностную сторону общения. Искомой формой, по нашему мнению, является коллективная учебная деятельность в группе (КУДГ). Она понимается нами как система сотруднических перцептивно-речевых взаимо-

действий коллективного субъекта в ходе решения учебных задач, протекающих в лично значимых для его членов условиях социокультурной среды и направленных на присвоение социального опыта для получения заранее запланированных изменений в индивидуальном, субъектном и личностном развитии учащихся с целью становления их индивидуальности.

Значительная роль в этой системе отводится коллективному субъекту (КС), ибо именно он, благодаря своим конституирующим признакам, обеспечивает личностную обусловленность общения. Одним из таких признаков является объединение членов КС вокруг целей, содержания и ценностных ориентаций коллективной деятельности. К последним относятся нравственность, ответственность, открытость, коллективизм, контактность, организованность, эффективность и информирован-

ность [1, с. 448]. Все они, вместе взятые, направлены на создание целеустремленного, работоспособного и совместимого КС, учебные взаимодействия которого приобретают характер сотрудничества, то есть активного содействия школьников друг другу в ходе овладения иноязычным общением. В данной статье мы поставили задачу рассмотреть такое качество КС, как работоспособность и показать средства, с помощью которых выявляется готовность и способность школьников стать активными участниками КУДГ по овладению иноязычным общением.

В основе работоспособности КС лежат навыки и умения входящих в него индивидуальностей выполнять ту совокупность действий, которые требуются от них как субъектов учебной деятельности (УД) и общения. Данная совокупность складывается, во-первых, из умения осуществлять учебные и предметные действия на мотивационно-ориентировочной, исполнительской и контрольно-оценочной фазах УД. Поскольку УД учащихся протекает успешно лишь при условии общения школьников с другими участниками учебного процесса, во вторую группу навыков и умений входят умения осуществлять сотрудничество взаимодействия. К ним относятся взаимодействие планирования хода КУДГ; распределение индивидуальных действий, выбора способов и средств их реализации; объяснение способов выполнения действий и слежения за точностью осуществления первых операций; текущий и итоговый контроль; оценка результата и вклада каждого в его достижение.

Сотруднические взаимодействия, в свою очередь, обслуживаются перцептивно-речевыми взаимодействиями, без которых невозможны взаимопонимание участников учебного процесса и нахождения эффективных способов и средств достижения цели КУДГ. Следовательно, третья группа умений отражает уровень владения языками перцептивно-речевых взаимодействий. Ими являются вербальные (аудирование, говорение, чтение и письмо) и невербальные (физические и выразительные движения) средства иноязычного общения. Перечисленная совокупность учебных действий и умений выполнять их в ходе сотрудничества взаимодействия присуща учащимся как субъектам УД

и общения в соответствии со статусом, то есть положением в социокультурной структуре общества.

В каждом виде КУДГ их статус проявляется в тех ролях, которые выполняют ее участники, исходя из целевого и функционально-ролевого назначения группы. Характеризуя субъектов УД (Г.И. Вергелес, Т.А. Матис, Е.И. Машбиц, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и другие), обычно ведут речь о роли ученика в решении учебной задачи на всех фазах этого процесса. К такому относятся его роли при постановке цели, при выполнении требующейся совокупности исполнительских действий, во время текущего и итогового самоконтроля хода решения учебной задачи. Указанные роли можно назвать функционально-операционными. Эти роли базируются на подсистеме деловых и личностных взаимоотношений практического характера, присущих учащимся как субъектам УД и общения. Поэтому они будут определять поведение школьников и в ходе сотрудничества взаимодействия на тех фазах КУДГ, которые определены ее формой и уровнем развития индивидуальности учащихся.

Кроме того, благодаря включению личностных взаимоотношений, опосредствованных КУДГ, спектр характеристик функционально-операционного речевого поведения дополняется умениями проявлять настойчивость и упорство в выполнении совместных учебных действий, быстро и адекватно реагировать в затруднительных ситуациях, приходить друг другу на помощь и тому подобным. В то же время включение подсистемы деловых и личностных отношений практического характера при вступлении учащихся в КУДГ влечет за собой актуализацию и двух других подсистем отношений субъектов общения, а именно, когнитивной и эмоционально-коммуникативной, ибо «все три компонента имеют место во всех группах, решающих совместные задачи» [2, с. 37]. Каждая из названных подсистем находит реализацию в своих собственных социальных ролях.

Первую группу ролей можно назвать мотивационно-стимулирующей, поскольку она отражает уровень осознания школьниками коллективной цели и мотивов КУДГ. В функции ее ролей входит постоян-

ное поддержание интереса к той дозе социального опыта, которую нужно усвоить, желая сотрудничать, обмениваться информацией и точками зрения; лидировать и руководить работой группы; потребности в самовыражении, самоутверждении и самореализации [3, с. 34]. Данные роли также предполагают регулярную стимуляцию членов группы принимать активное участие в сотруднических взаимодействиях, чтобы обеспечить удовлетворение личностных потребностей школьников в ходе совместного решения учебной задачи.

И наконец, еще одна группа ролей, обусловленная эмоционально-коммуникативным компонентом системы отношений субъектов общения, может быть названа эмоционально-волевой. Уже само название говорит о тесной связи этой группы ролей с предыдущей и соответственно о возможности их совместной реализации. Эмоционально-волевые роли, во-первых, предполагают создание их носителями бодрого, делового, оптимистического настроения в ходе взаимодействий, принимая во внимание эмоции и чувства школьников, связанные с КУДГ.

Во-вторых, в функции этих ролей входит эмоциональная поддержка членов группы особенно в случаях неудачи, вызывая положительные эмоции уверенности в успехе взаимодействий, в собственной значимости для достижения их результата, радости. И в-третьих, эмоционально-волевые роли призваны стимулировать нравственные, интеллектуальные и практические чувства школьников, необходимые для успешного функционирования КУДГ.

Хотя эмоции и чувства являются глубоко личными образованиями, средства их выражения в разных жизненных ситуациях могут быть универсальными, присущими для всем представителям определенной культуры. Особенно это ярко выражается в эмоциях людей, передающих «оценочное отношение к складывающимся или возможным ситуациям» [4, с. 200] с помощью мимики, пантомимики, интонации и других невербальных средств общения. Поэтому в КУДГ по овладению иноязычным общением эмоции играют важную роль, ибо, с одной стороны, обеспечивают внутреннее принятие школьниками учебного процесса [6, с. 98], а с другой, передают необходимую для взаимодействия

информацию в случае недостаточного владения учащимися вербальными средствами иностранного языка, или для экономии времени, или для большей выразительности и убедительности.

Что касается чувств, то для нас принципиален факт, что коллективистские ценностные ориентации являются той группой нравственных чувств (Р.С. Немов), которые выступают в качестве конституирующего признака самой КУДГ. Совместно с интеллектуальными чувствами любознательности, любви к истине, практическими чувствами, порожденными КУДГ, они обуславливают волевое поведение учащихся, побуждая к более интенсивной и напряженной работе для достижения ожидаемого результата оптимальным путем.

Изложенное достаточно убедительно показало, что в основе работоспособности как одного из качеств КС лежит уровень владения школьниками требующейся совокупностью учебных и предметных действий и умениями осуществлять их совместно в ходе сотруднических взаимодействий, выполняя функционально-операциональные, мотивационно-стимулирующие и эмоционально-волевые роли, характерные для их статуса субъектов УД и общения.

В связи с этим целесообразно вести речь не просто о работоспособности КС, а о его ролевой работоспособности, характерной для КС в каждом отдельном акте КУДГ по овладению иноязычным общением. Уровень ролевой работоспособности в совокупности перечисленных действий и взаимодействий, присущих той или иной роли, и будет тем критерием, по которому осуществляется отбор и организация учащихся в группу. Он направлен на выявление такой совокупности субъектных и личностных качеств школьников, которая обеспечивает членам КС способность выполнять роли, необходимые для овладения иноязычным общением в тот или иной момент учебного процесса. Средствами, с помощью которых определяются требующиеся качества обучающихся, являются анкеты, тесты, контрольные работы и тому подобное.

Полученные в этом случае сведения хранятся в портфолио учащихся. Они пользуются ими тогда, когда получают учебное задание, являющееся средством «сосредоточения» членов КС на достиже-

нии результата КУДГ. Задание формулируется учителем таким образом, что в нем не только сообщается цель КУДГ на определенном этапе овладения иноязычным общением, но и объясняется, каким образом ее лучше всего достичь. Сюда входит информация о том, какую форму КУДГ нужно использовать, какие виды трудовых взаимодействий обеспечат ожидаемый результат и как нужно вести себя, выполняя предназначенные роли. Все это, вместе взятое, вносит вклад в создание работоспособного КС, готового действовать таким образом, как это требуют роли, предназначенные им в КУДГ по овладению иноязычным общением.

Литература

1. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учеб-

ных заведений: В 2 кн. Общие основы психологии. М., 1994. Кн. 1.

2. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев, 1990.

3. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности: теоретико-методический аспект Л., 1990.

4. Психология: Учебник / Под ред. А.А. Крылова. М., 2001.

5. Иностранный язык: Сборник нормативных документов / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2007.

6. Татарина М.Н. Комплексное использование составляющих технологии эмоционального стимулирования на I курсе языкового вуза // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: Сборник научно-методических трудов. Киров, 2005. Вып. 10. С. 98 – 111.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОГО СЛУХА ИНОФОНОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Биктеева Л.Р.

Яркой фонематической приметой русского языка является признак “твердость/мягкость”. В данную корреляцию, наиболее важную и развитую в языке, вовлечена большая часть согласных, противопоставление которых затрагивает также реализацию соседних гласных фонем.

Разграничение твердых/мягких согласных на слух, в произношении и на письме представляет трудность для иностранцев не только потому, что в их родном языке отсутствуют звуки, аналогичные русским мягким, но и потому, что на письме парные твердые/мягкие согласные обозначаются одними и теми же буквами.

Для китайских студентов овладение русской системой письма (сравнительно с иероглифической системой родного языка) вообще представляет определенную трудность, в особенности, когда учащиеся сталкиваются с разными способами обозначения мягкости на письме и неоднозначностью функций букв *ь, е, ё, ю, я*.

Формируя навык различения твердых/мягких согласных, следует обратить внимание студентов-иностранцев на то, что каждый из парных звуков – особая фонема и что признак “твердость/мягкость” может быть единственным различителем звуковых оболочек слов: *стал – сталь, ел – ель, лук – люк, тэ (название буквы) – те (местоимение)* и тому подобное.

Для упражнений, нацеленных на дифференциацию парных твердых/мягких согласных, в распоряжении преподавателя также должен быть солидный запас “минимальных пар” слов: *пожар – пожарь, лог – лёг, ров – рёв, мал – мял*.

У овладающего родным языком ребенка и у взрослого иностранца могут быть похожие ошибки в произношении отдельных звуков. Так, примерно к трем годам русский ребенок научается правильно произносить звук [р]. До этого данный звук заменяется другими: согласным [л] либо слабым незвуковым [р]. Такое же произно-

шение можно отметить в русской речи китайцев.

Причина ошибок у русскоговорящего ребенка и овладевающего русским языком иностранца одна – недостаточная сформированность речевого слуха и артикуляционных навыков. Однако у ребенка они еще только формируются, а у иностранца – уже сформированы, но на базе другого языка.

Преодоление речевых недостатков у взрослых – процесс более сложный, чем воспитание верных произносительных навыков у детей в начальный период становления речи.

Студенты-иностранцы фактически начинают заново учиться и говорить, и слышать. На занятиях при исправлении неверного звука они постоянно возвращаются к старому, ранее приобретенному навыку, и слуховая память позволяет им это делать. Она долгое время остается верной привычным впечатлениям, сформированным на базе родного языка. Ухо студента-иностранца, особенно на начальном этапе обучения, глухо к тому, что отличает его произношение от произношения носителей русского языка.

К.С. Станиславский объясняет данное явление привычкой к собственному звучанию и, кроме того, тем, что мы “слышим себя иначе, чем другие воспринимают нашу речь” [1].

Многие иностранные граждане, имея совершенно здоровый от природы слуховой аппарат, уподобляются людям, у которых слух функционально расстроен. Их слух, воспитанный под влиянием родной речевой среды и с трудом поддающийся перестройке, не позволяет им эффективно работать над собственным произношением. Ведь у человека не будет верного представления о звуке, до тех пор пока не будет и звука. А для того, чтобы было верное представление о звуке, необходимо его услышать.

Английский лингвист Г. Суит выразился афористически: “Пока мы не знаем, как на самом деле говорим, мы не можем ответить на вопрос, как мы должны говорить” [2].

Способы непосредственного воздействия на слуховой аппарат эффективны для иностранных студентов с хорошей дикцией и хорошей от природы слуховой способностью. Для них достаточно не-

сколько раз показать правильное звучание и произношение, чтобы сформировать новые слухопроизносительные навыки. Но многие студенты страдают пониженной слуховой восприимчивостью. Поэтому в начальный период их обучения не следует доверять слуху, который не всегда реагирует на новое звучание.

В таких случаях на помощь непосредственным способам воздействия на фонематический слух приходят способы опосредованного воздействия на него, в первую очередь – комплексная тренировка слухового и артикуляционного аппаратов.

Взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов – факт, давно отмеченный психологией. Между височными и лобными частями мозга (а именно в лобной части находится “зона Брока”, ответственная за речевую моторику) ученые обнаружили два пучка нервных волокон. По этим двум мощным магистралям проходит кратчайший путь между клетками слухового и кинестетически-двигательного анализаторов. Недоразвитие речевой моторики неизбежно влечет за собой недоразвитие слухового восприятия и наоборот.

При произношении любого звука, как уже было отмечено выше, в работу включается множество мышц и нервных волокон. Эти мышцы, естественно, функционируют комплексно, но есть и ведущие. Они очень малы по размеру, и их движения трудно фиксируются (часто именно этим объясняется трудность исправления речевых недостатков). Но все же работа и этих мышц поддается контролю, и эти еле уловимые ощущения поддаются тренировке. “Если из массы мышц, действующих до настоящего момента разом, то есть совокупно, выделяется деятельность одной и эта одинокая мышца часто упражняется в одном и том же направлении, тогда и ощущение, называемое сокращением ее, должно необходимо представляться сознанию с более и более определенным характером” [3].

Слуховые ощущения имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышцами в груди, гортани, языке и губах, то есть ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще и памятью мышечных движений/памятью осязательной [4].

В работах по физиологии речи Л.А. Чистович говорит об огромной роли артикуляционных микродвижений для восприятия и понимания человеком звуков речи. Не только думая, читая, но и слушая постороннюю речь, мы воспринимаем различные звуки не пассивно, а произвольно произнося их про себя [5].

Прочная мышечная связь между слуховым и голосовым аппаратами человека наблюдается в процессе восприятия речи. Слух воспринимает звуки, а они вызывают не только слуховые ощущения, но и мышечные вибрационные, которые осведомляют центральную нервную систему о работе речевого аппарата и подчиняются слуху. Точность и правильность звукопроизношения во многом зависит не только от развитости фонематического слуха, но и от степени тренированности и развитости мышечного чувства и мышечной памяти, которые на первом этапе являются доминирующими. «Вибрационное чувство», подобно слуху и мышечной памяти, также играет большую роль в образовании и восприятии речи» [6].

Физиологами давно установлено, что рецепторы, воспринимающие вибрацию, имеются во всех тканях нашего тела, но особенно много их в стенках и слизистых тканях речевого аппарата, носовой полости, придаточных пазухах носа.

Слуховые ощущения из-за недостаточного натренированного слухового восприятия на первых порах не всегда четко фиксируются, поэтому мышечные и вибрационные ощущения являются своеобразными помощниками слуха в процессе его совершенствования. Представления о мышечной памяти и вибрационном чувстве положены в основу предлагаемой нами модели исправления артикуляции неверно произносимых звуков будущими учителями русского языка как иностранного и совершенствования их фонематического слуха.

В комплексной тренировке артикуляции и слуха следует постоянно перемещать акценты, менять роли участников. Например, преподаватель говорит – студенты анализируют звучащую речь, один из студентов говорит – другие слушают и так далее.

Только после укрепления навыков произношения иностранный студент может прислушиваться к собственной и чужой

речи. Сознание постепенно переключается на слуховое восприятие, вырабатывается способность слуха корректировать произношение.

Когда навык полностью автоматизируется, слуховой контроль можно ослабить. Постановка звука есть не что иное, как создание нового условного рефлекса. И.П. Павловым было установлено, что в системе высшей нервной деятельности «ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены условия» [7].

Задачу развития фонематического слуха иностранных студентов-филологов необходимо иметь в виду и на продвинутом этапе обучения.

Обращение к родному языку студентов неизменно вызывает у них живой интерес. Некоторые из студентов-китайцев за годы учебы в России сумели пожить в нескольких городах с различным диалектным окружением и обратить внимание на наиболее яркие черты русских говоров (оканье, еканье, яканье, произношение фрикативного [г] и тому подобное). Эти факты тоже могут быть отмечены в специальных упражнениях, тем более что китайский язык, как и русский, имеет диалекты, различия между которыми связаны главным образом с произношением слов.

В фонетических упражнениях, нацеленных на развитие речевого слуха, важное место должны занять наблюдения над весьма частыми в русском языке случаями несовпадения между произношением и написанием слов. У учащихся должно быть сформировано представление об основных типах таких несовпадений и их причинах (особенностях русской графики и орфографии). Начальное звено такой работы – фонетическое членение слова на слух.

В процессе становления и автоматизации навыка, что достигается постоянной его тренировкой, возрастает роль осознанного самоконтроля говорящего, внимательного наблюдения за своей речью, ибо слух, по образному выражению В.П. Морозова, – «судья и совесть» нашего голоса и речи.

Литература

1. *Станиславский К.С.* Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т. 3.

2. Sweet N.A. Primer of Spoken. Oxford, 1911. P. IX.

3. Сеченов И.М. Избранные произведения. М., 1958. С. 53.

4. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Избранные произведения. М., 1947. С. 525.

5. Чистович Л.А., Кожевников В.А. Речь. Артикуляция и восприятие. М. – Л. 1965. С. 87.

6. Крайнин В., Крайнина З. Человек не слышит. М., 1984. С. 81.

7. Павлов И.П. Лекции по физиологии. М., 1952. С. 164.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ВЗГЛЯД НА ПРИРОДУ КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

Белошапкива Т.В.

Когнитивная наука возникла на стыке психологии, лингвистики, философии, логики, вычислительной математики и кибернетики (исследования по искусственному интеллекту и теории информации, по организации баз знаний в компьютерах и математическому моделированию) в середине 60-х годов XX века.

Когнитивная лингвистика является еще более молодой наукой, возраст которой насчитывает менее двадцати лет. Данная наука, несмотря на отсутствие единого научного направления (в ней объединяются три достаточно различных течения [4; 5; 6]), сумела создать собственную когнитивно-дискурсивную парадигму лингвистического знания. Согласно теоретическим представлениям “в этой новой парадигме, по сути своей парадигме функциональной, при описании каждого языкового явления равно учитываются те две функции, которые они неизбежно выполняют: когнитивная (по их участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в актах речевого общения). Соответственно, каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации” [5; 11].

В лингвистике XXI века любой объект имеет достаточно большую историю изучения, и категория аспектуальности здесь не составляет исключения. Современная русская аспектология – результат

деятельности научного сообщества на протяжении не одного столетия. За этот период, ввиду сложной организации изучаемого явления, произошло расширение изучаемого объекта: аспектуальность из категории с преимущественно морфологической базой перешла в разряд межуровневых и действительно (а не на уровне общих заявлений) стала включать в себя и морфологические, и лексические, и синтаксические составляющие [1].

Изучение категории аспектуальности в свете когнитивно-дискурсивной парадигмы позволяет увидеть следующую достаточно необычную для традиционной лингвистики картину.

Категория аспектуальности являет собой набор девяти концептов-примитивов, служащих для модификации ситуации и передающихся в языке тремя типами фреймов (поверхностным синтаксическим, поверхностным семантическим и тематическим), осмысление которых происходит с помощью трех когнитивных моделей: пропозициональной, образно-схематической, метафорической.

Перечислим эти концепты: единичность, длительность, начало, продолжение, конец, результативность, повторяемость, степень проявления, соотношение с нормой¹.

Выделяемые концепты могут быть обозначены как *концепты-примитивы*, потому что, во-первых, они обозначают не ситуа-

¹ Автор придерживается широкого понимания аспектуальности, представленного в [10] и [11].

цию, а лишь ее модификаторы, во-вторых, они обладают свойством семантических примитивов, выделяемых А. Вежицкой [3; 4], обозначаются абстрактными словами. Интересно отметить, что среди них есть “метапредикат” *очень*, “детерминатор” *несколько*, *немного*, “усилитель” *больше*, “время” *долго*, *недолго*. Но, в отличие от семантических примитивов, где семантический примитив – “это не значение, не смысл, не сема, а именно слово” [8; 7], они обладают иным планом выражения – от слова до текста.

Использование пропозиционального критерия, основного критерия в когнитивной лингвистике, позволило по-новому взглянуть на традиционную и общепринятую точку зрения об организации категории аспектуальности, а именно расширить представление о сфере ее существования. Следует указать, что в основу разрабатываемой нами модели категории аспектуальности была положена теория фреймов М. Минского [9] и понятие идеализированной когнитивной модели (ИКМ) Дж. Лакоффа, что позволило описать как структуру исследуемых концептов, так и путь их осмысления.

М. Минский выделяет у сценария четыре уровня существования: поверхностный синтаксический фрейм, поверхностный семантический фрейм, тематический фрейм, повествовательный фрейм. Так как в работе представлено авторское понимание единиц, выделяемых М. Минским, то мы должны были дать собственное понимание фрейма.

Фрейм в данном исследовании понимается как структура данных, представляющих (стандартную) типическую ситуацию, которая может включать в себя либо один эпизод, либо несколько эпизодов, то есть быть как моноситуативной, так и полиситуативной.

Однако когнитивная версия организации категории аспектуальности, созданная на основе фреймовой теории М. Минского, не отвечает на все возникающие в процессе исследования вопросы. Как справедливо отмечал Дж. Лакофф, подход М. Минского “располагает только пропозициональными моделями и не включает никаких “образных” моделей – метафорической, метонимической, образно-схематической” [7, с. 161]. Аспектуальные кон-

цепты передаются тремя типами ИКМ: пропозициональной, образно-схематической и метафорической. Отсутствие метонимической ИКМ в качестве способа передачи категории аспектуальности представляет собой отличительную особенность передачи концептов-примитивов, так как в языковом сознании отсутствует нечто, частью которого эти концепты могли бы мыслиться.

Когнитивно-дискурсивная парадигма знания дает возможность интегрировать разноуровневые и разноструктурные средства и способы передачи категории аспектуальности в единую систему, в которой объект, привлекающий внимание ученых более двух веков (это характеристики “внутреннего времени”), не только не исчез за огромным количеством средств передачи, а напротив, “высветился” новыми гранями. Это позволяет сделать вывод о том, что когнитивно-дискурсивная парадигма знания имеет большие перспективы использования в современной лингвистике.

Литература

1. Белошапкина Т.В. Когнитивно-дискурсивное описание категории аспектуальности в современном русском языке. М., 2007.
2. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
4. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
5. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Серия литературы и языка. 2004. Т. 63. № 3. С. 3 – 12.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
7. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. М., 2004.
8. Лукин В.А. Семантические примитивы русского языка. М., 1990.
9. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
10. Русская грамматика. Прага, 1979. Т. 1.
11. Русская грамматика. М., 1980. Т. 1.

ГЕНДЕРНЫЕ ОТЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Вашунина И.В.

Данная статья представляет результаты проведенного нами экспериментального исследования восприятия креолизованных текстов (КТ). В ходе эксперимента испытуемым (общим числом около полутора тысяч человек) предъявлялись научно-популярный, художественный прозаический и художественный стихотворный тексты по двум темам (“змея” и “Урал”), сопровождаемые различными иллюстрациями: выполненными в реалистической манере (графической и живописной) и тремя фантастическими (графической, выполненной с использованием цветов “мажорной” гаммы и “минорной” гаммы”, выполненной с использованием цветов). Эти КТ оценивались по 50 шкалам семантического дифференциала. При анализе результатов эксперимента было выделено шесть факторных структур, которые названы “Оценка содержания”, “Оценка выражения”, “Комфортность”, “Оценка”, “Активность”, “Сила”.

При анализе результатов эксперимента были выявлены гендерные отличия в оценках КТ, установлена возможность отличных (вплоть до противоположных) оценок одного и того же текста мужчинами и женщинами. Наиболее значимые отличия проявляются при оценке КТ со стихотворной составляющей. В ходе эксперимента выявлена несколько большая зависимость оценок иллюстрации мужчинами, однако разница между оценками мужчин и женщин не является значительной, она составляет всего 6%.

В ходе исследования были установлены параметры изображения, которые могут влиять на восприятие КТ. Как показывает анализ оценок испытуемых, воздействие определенных параметров иллюстрации может быть различным в зависимости от пола реципиентов.

Реалистичность изображения оказывает больше влияния на женщин, чем на муж-

чин. По факторам “Оценка содержания”, “Оценка выражения”, “Комфортность” реалистичность изображения объясняет более 80% максимальных оценок женщин (соответственно 50%, 66% и 57% оценок мужчин). По фактору “Оценка” этот параметр является значимым для женщин, объясняя 40% максимальных пиков, и гораздо менее значимым для мужчин (16,5% оценок). По этому фактору мужчины часто отдают предпочтение КТ с нетривиальными, то есть наиболее фантастическими, символическими, нереалистичными иллюстрациями, что объясняется свойственным мужчинам стремлением к новизне и оригинальности. По факторам “Активность” и “Сила” реалистичность изображения является значимой только для женщин.

По фактору “Сила” мужчины в подавляющем большинстве случаев (75%) дают максимальные оценки КТ с наиболее контрастными иллюстрациями. Значение параметра “Контрастность” для женщин составляет 45%.

Разница между мужчинами и женщинами присутствует также и при определении минимальных пиков. Черно-белая цветовая гамма приводит к минимальной оценке по фактору “Оценка” 57% мужчин и 17% женщин.

Наличие содержания и/или формы изображения, вызывающих неприязнь, может приводить к минимальной оценке КТ. По фактору “Оценка выражения” воздействием этого параметра объясняется 50% минимальных оценок мужчин, а для женщин по этому фактору он не является значимым. При оценке КТ по фактору “Комфортность” налицо обратная картина. По фактору “Оценка” женщины более подвержены воздействию этого параметра, чем мужчины (50% минимальных оценок у женщин против 14% у мужчин). Женщины также больше мужчин придают значение эстетической

ценности цвета. Большая часть минимальных оценок КТ с негармонично окрашенной иллюстраций дается женщинами.

Обнаружено также отличие оценок мужчинами и женщинами КТ с иллюстрациями в разных цветовых гаммах. КТ с фантастической мажорной иллюстрацией получают максимальные оценки испытуемых в 14 случаях (7м/7ж), а КТ с фантастической минорной иллюстрацией – в 19 случаях (13м/6ж). Минимально КТ с фантастической мажорной иллюстрацией оценивается в 14 случаях (7м/7ж), а КТ с фантастической минорной иллюстрацией – в 19 случаях (7м/12ж). Эти данные свидетельствуют о предпочтении мужчинами цветов минорной гаммы. Новым явился установленный факт негативного отношения женщин к минорной цветовой гамме. То есть выявленные гендерные отличия в восприятии цвета в основном заключаются в отношении разнополюх реципиентов к цветам минорной гаммы: мужчины ее предпочитают, а женщины “не любят”.

Наибольшее совпадение оценок мужчин и женщин наблюдается по факторной структуре “Комфортность”, что свидетельствует об универсальности лежащих в основе оценки критериев. Оценка КТ по фактору “Комфортность” основывается на визуально-семантических особенностях представления факторообразующих характеристик. Восприятие наглядного изображения “узкого – широкого”, “темного – светлого”, “холодного – теплого” и подобных им качеств практически не зависит от половой принадлежности. Наименее однородно представителями разных полов КТ оцениваются по шкалам фактора “Оценка”, что свидетельствует об отсутствии универ-

сальной трактовки “отрицательного – положительного”, “печального – радостного”. Понимание этих качеств имеет сильную гендерную обусловленность.

Для каждой из предлагавшихся испытуемым шкал семантического дифференциала было подсчитано среднее арифметическое отдельно по оценкам мужчин и по оценкам женщин. Само по себе число не имеет никакого смысла, так как оно не относится ни к какому тексту. Интерес представляет сравнение среднего арифметического по оценкам испытуемых противоположных полов. Эти данные помогли выяснить, кто – мужчины или женщины – потенциально склонны оценивать любой текст как более “интересный”, “умный”, “богатый” или же как более “неинтересный”, “легкомысленный”, “глупый” и так далее.

Анализ данных позволяет сделать некоторые выводы. Среднее арифметическое у мужчин и у женщин всегда имеет один и тот же знак. Если среднее арифметическое – положительное число, то практически всегда оно выше по оценкам женщин. Если же средняя оценка текстов отрицательная, то по оценкам женщин она всегда ниже. Женщины тяготеют к более выраженной оценке качеств как положительного, так и отрицательного полюсов шкалы. Практически это означает, что при оценке текста женщина, по сравнению с мужчиной, скорее всего несколько зависит его как положительные, так и отрицательные характеристики (нельзя, однако, забывать, что это всего лишь общая тенденция, которая может и не быть реализована при оценке конкретного КТ). Такой вывод согласуется с данными о большей степени эмпатии и эмоциональности у женщин по сравнению с мужчинами.

К ВОПРОСУ О ДУБЛЕТНОСТИ В ТЕРМИНОЛОГИИ: ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКА ОТОЛАРИНГОЛОГИИ

Волкова Е.А.

Отоларингология как область деятельности является составляющей медицинского знания. Как и всякому научному знанию, ей свойствен “свой язык” – метаязык отоларингологии. В науке о метаязыке профессии су-

ществует два различных мнения о синонимии и дублетности: одни ученые утверждают, что терминологии не должны быть свойственны ни синонимия, ни дублетность (О.С. Ахманова, Д.С. Лотте, А.А. Реформатский и другие), некоторые считают

эти явления возможными (Г.О. Винокур, Б.Н. Головин, В.П. Даниленко, В.М. Турчин). В своей статье, разделяя точку зрения последних, мы будем говорить о терминологической дублетности отоларингологии.

Приведенные разные точки зрения ученых основаны на представлении о дублетах в общезыковой системе. Так, Л. Блумфилд говорит о том, что дублетности в языке не существует, так как каждая языковая единица имеет уникальное значение [2, с. 148]. Другие исследователи признают существование дублетности в языке (С.Г. Бережан, А.В. Лагутина, В.В. Левицкий и другие).

Утверждение о существовании дублетов порождает новый дискуссионный вопрос об их статусе – это самостоятельные лексические единицы или они являются разновидностью синонимов.

Одни ученые утверждают, что дублеты существуют независимо от явления синонимии (В.Г. Вилюман, Е.Н. Толикина, М.И. Шлихта и другие), так как они не отличаются друг от друга ни смысловыми оттенками, ни эмоциональной и экспрессивной окраской; дублеты применяются в одном и том же стиле речи и не обладают переносным значением.

Другие ученые считают, что дублеты являются разновидностью синонимов (С.Г. Бережан, Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, В.В. Левицкий и другие). Так, это связано с тем, что синонимы распадаются на две четко разграничиваемые группы: “с полностью совпадающими структурами” и “с частично совпадающими структурами” (С.Г. Бережан).

“Синонимы отличаются друг от друга не какими-то иллюзорными оттенками значения, а наличием в своей смысловой структуре большего или меньшего количества несовпадающих лексико-семантических вариантов... Синонимы следует определять как слова, совпадающие по крайней мере в одном из лексико-семантических вариантов своих значений” [1, с. 81]. Лексемы с совпадающими смысловыми структурами, согласно С.Г. Бережану, представляют собой абсолютные синонимы. Такой вид синонимических отношений свойствен, как пишет Б.Н. Головин, в основном, терминологии: “...терминологические дублеты – это слова или словосочетания, которые объединяются особой

терминологической соотнесенностью с одним и тем же научным понятием и объектом действительности” [3, с. 54].

В своей работе мы придерживаемся точки зрения ученых, которые рассматривают дублеты как разновидность синонимов.

Как особый вид синонимов дублеты имеют свои характерные черты. Так, А.В. Лагутина выделяет семантические, стилистические и темпоральные особенности дублетов: абсолютные синонимы семантически равнозначны; у дублетов отсутствуют функционально-стилистические различия, они обязательно относятся к одному стилю речи; дублеты существуют лишь в синхронных языковых пластах [4, с. 21 – 22].

Так как абсолютные синонимы семантически равнозначны, нам не удастся найти дублеты в рядах идеографических (семантических) синонимов (следует отметить, что языку оториноларингологии свойственны все типы синонимов общелитературного языка – идеографические, стилевые, семантико-стилистические [8, с. 139]). Так, в ряду семантических синонимов *саднить* – *чесаться* – *щекотать* нельзя выделить пару дублетов, поскольку эти глаголы, имеющие отношение к отоларингологии, показывают, согласно толковому словарю АН СССР, степень неприятных ощущений при зуде: “*чесаться*” – “испытывать зуд” [9, с. 671], “*щекотать*” – “вызывать легкое раздражение при почесывании” [9, с. 720]; “*саднить*” – болеть от воспаленности, при почесывании [9, с. 12].

Однако, не разделяя мнение А.В. Лагутиной о том, что у абсолютных синонимов не может быть функционально-стилистических различий, мы принимаем точку зрения В.В. Левицкого, который считает, что дублеты, обладая единым предметным содержанием, могут иметь единое или близкое логическое и эмоциональное содержание, а также способны к субституции [5, с. 18]. Для языка медицины последнее очень характерно: медицинские термины проникают в общелитературный язык, будучи лексическими единицами научного стиля, а их семантические эквиваленты в общелитературном языке используются как дублеты в речи медицинского персонала с пациентами.

Эта более широкая точка зрения на явление дублетности позволяет нам из синонимического ряда медицинских терминов

и их стилистико-эмоциональных вариантов [ринит (мед.) – насморк (нейтр.) – сопля (прост.); абсцесс (мед.) – нарыв (нейтр.) – гнойник (нейтр.) – чирей (разг.) – прыщ (разг.)] в ряд дублетов выбирать нейтральные общеупотребительные слова: ринит – насморк, абсцесс – нарыв – гнойник и так далее. Таким образом, мы рассматриваем ряды синонимов, состоящие из медицинских терминов и их общеупотребительных нейтральных вариантов, не как стилистические синонимы, а как дублеты.

Приведенные примеры частично отвечают на вопрос, почему появляются ряды дублетов. Во-первых, заимствования из греческого и латинского языков являются фактом не только российской медицинской культуры. Так, например, термин “ринит” в разных языках имеет близкую графику: *rhinitis* (англ.), *rinitis* (нем.), *rinite* (итал.). Подобные наименования (ринит, глоссит, ларингит, ринопатия, глоссалгия, оталгия) мотивируют название болезней: корень обозначает название части тела (“*laryngos*” – горло, “*rhinos*” – нос, “*glossos*” – язык, “*otos*” – ухо), суффикс называет патологию (“*itis*” – воспаление, “*pathos*” – заболевание, “*algos*” – боль). Во-вторых, общеупотребительные слова, являющиеся дублетами греко-латинским названиям болезней, несмотря на помету в словаре “нейтр.”, обладают некоторым налетом разговорности: *насморк*, *нарыв*, *гнойник* и тому подобное.

С точки зрения принадлежности дублетов к той или иной части речи, в роли абсолютных синонимов чаще всего выступают существительные: *перфорация* – *прободение*, *гиперсаливация* – *сиалорея*, *ринолалия* – *ринофония* – *гнусавость*, *ринит* – *насморк*, *аномалия* – *порок*; реже в качестве дублетов выступают прилагательные: *моноауральный* – *односторонний*, *бинауральный* – *двухсторонний*; еще реже – глаголы: *знобить* – *лихорадить*.

В проблеме дублетности существует и дискуссионный вопрос о возможности выделения *ведущего слова (доминанты)* в ряду абсолютных синонимов. Так, В.М. Турчин считает невозможным выделение доминанты в ряду терминологических дублетов [11, с. 6]. А.А. Реформатский, А.В. Лагутина, напротив, считают это возможным. При толковании двух терминологических

синонимов, один из которых представляет собой заимствование, а другой – слово родного языка, вопрос о выделении ведущего слова, по мнению А.В. Лагутиной, решается в пользу русскоязычной лексики [4, с. 126]. А.А. Реформатский при выборе ведущего слова отдает предпочтение тому слову, “основа которого образует словообразовательное гнездо”. Если оба дублета образуют терминообразовательные гнезда, то в этом случае следует выбирать в качестве доминанты дублет, образующий более сложное терминообразовательное гнездо [7, с. 192].

При выделении доминанты в ряду абсолютных синонимов оториноларингологии мы учитывали как точку зрения А.А. Реформатского, так и происхождение термина – термины латинского и греческого происхождения, как мы видели выше, имеют интернациональный характер. К тому же в речи медицинского персонала мы чаще слышим термины-заимствования, то есть по критерию употребительности, чаще всего именно греко-латинские эквиваленты становятся доминантами ряда дублетов. Например, в качестве ведущего термина в парах *озена* – *зловонный насморк*, *лабиринтит* – *внутренний отит*, *верхнечелюстная пазуха* – *Гайморова пазуха*, *перфорация* – *прободение*, *аномалия* – *порок*, *ринит* – *насморк*, *экссудат* – *выпот*, *моноауральный* – *односторонний*, *бинауральный* – *двухсторонний* мы выделяем следующие доминанты в ряду дублетов: *озена*, *лабиринтит*, *Гайморова пазуха*, *перфорация*, *аномалия*, *ринит*, *экссудат*, *моноауральный*, *бинауральный*.

Как видим, несмотря на дискуссионность вопроса о дублетности в терминологии, анализ метаязыка отоларингологии показал, что в этой области знания явление дублетности существует и требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Бережан С.Г. К семасиологической интерпретации явления синонимии // Лексическая синонимия: Сборник статей. М., 1967.
2. Блумфилд Л. Язык. М., 1968.
3. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминологии. М., 1987.

4. Лагутина А.В. Абсолютные синонимы в синонимической системе языка // Лексическая синонимия. М., 1967.
5. Левицкий В.В. Синонимия в языке и речи // Иностранные языки в школе. 1969. № 1.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1972.
7. Реформатский А.А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. М., 1986.
8. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. М., 2002.
9. Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР. М., 1984. Т. 4.
10. Толикина Е.Н. Синонимы или дублиеты // Исследования по русской терминологии. М., 1971.
11. Турчин В.М. Проблема синонимии в терминосистемах биологии и медицины немецкого языка. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Львов, 1979.
12. Шлихта М.И. Об отражении квази-синонимии и дублетности в медицинских словарях // Лингвистические исследования. М., 1975.

ЭКСПРЕССИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В СЛОВАРНОЙ СТАТЬЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аюпова Р.А.

Экспрессивность считается неотъемлемой частью фразеологического значения (далее ФЗ), одним из основных критериев при определении ФЕ. Основное их (ФЕ) отличие от эквивалентной лексики и заключается в экспрессивности, хотя некоторые слова тоже обладают экспрессивностью. Этот аспект ФЗ очень часто вызывает споры, и существуют разногласия по поводу его отношений с другими составляющими ФЗ. Это обстоятельство, скорее всего, объясняется тем, что экспрессивность очень тесно связана с такими составляющими ФЗ, как эмотивность, оценочность, образность, внутренняя форма, мотивированность, интенсивность, причем некоторыми из них экспрессивность обусловлена.

“Экспрессивность – это обусловленное образностью, интенсивностью или эмотивностью выразительно-изобразительное качество слова или фразеологизма” [1, с. 179].

А.В. Кунин, как и многие другие авторы, связывает экспрессивность с интенсивностью. В то же самое время он отмечает, что это не синонимичные понятия. Интенсивность, по его мнению, есть “свойство

слова или фразеологизма усиливать признаки обозначаемых ими объектов” [1, с. 180]. Некоторые ФЕ выражают интенсивность действия или признака: *to work like a horse, to work one's fingers to the bone, like the house on fire* и так далее.

И.И. Туранский в своей работе “Семантическая категория интенсивности в английском языке” называет устойчивые словосочетания и компаративные фразеологические единицы (ФЕ) среди языковых средств интенсификации высказывания. По его мнению, большинство исследователей усматривают между понятиями “интенсивность” и “экспрессивность” если не синонимические, то инклюзивные отношения. И.И. Туранский считает, что формальные аспекты экспрессивности и интенсивности совпадают, то есть что они имеют в своем распоряжении одни и те же языковые средства. При этом их содержательные аспекты отличаются. Под содержательным аспектом первого автор понимает “коннотации, которые наслаиваются на основное значение языковой единицы и таким образом создают изобразительность и выразительность речи”. Интенсивность же, по его мнению, как ономазиоло-

гическая категория называет объективную количественную определенность признака (меньше нормы – норма – выше нормы), а как понятие экспрессивной стилистики отражает субъективное восприятие степени выраженности признака (субординанное – ординанное – суперординанное), то есть служит мерой экспрессивности.

Что касается функционального аспекта этих категорий, то, согласно И.И. Туранскому, в этом аспекте они совпадают, то есть оба они “в единстве создают прагматический эффект выразительности и изобразительности речи, выполняя функцию не просто сообщения, но усиленного действия на адресата” [2, с. 19].

В.Н. Вакуров выделяет три разряда экспрессивных значений: 1) количественные экспрессивные значения (*в кои-то века* – очень редко, *коломенская верста* – человек очень высокого роста и так далее); 2) качественные экспрессивные значения (*выжечь каленым железом* – искоренить, *аттическая соль* – тонкое, изящное остроумие и так далее); 3) качественно-количественные экспрессивные значения (*разуй глаза* – всмотрись очень внимательно, *гнуть в бараний рог* – принуждать, притеснять, добиваясь полного подчинения и так далее).

Автор пишет о том, что при сравнении двух синонимичных понятий, как обычно, в первую очередь в глаза бросаются количественные различия. В создании метафоричности (так же, как и в создании количественной экспрессии ФЕ) решающую роль играют признаки сравнения. По мнению В.Н. Вакурова, смысловые качественно-экспрессивные оттенки делают ФЕ богаче содержанием, чем их нейтральные синонимы. Третий разряд экспрессивного значения объединяет семы количественные и качественные. Однако языковой материал показывает, что оценка и экспрессия могут иметь свой собственный референт и, следовательно, быть ономаσιологическими категориями, закрепленными в денотативном аспекте значения.

Под языковой категорией интенсивности как одного из оснований экспрессивности лексических и фразеологических единиц понимается понятийная категория, служащая для отражения градации в степени проявления какого-либо признака, обозначаемого словом референта.

Многие слова английского языка одновременно и называют обозначаемый словом признак, и показывают повышенную степень этого признака, что отражается или в словарной дефиниции первой степени, или при ее семантическом пространстве. Например: *good – wonderful – gorgeous; speak – roar; хороший – прекрасный – превосходный; яхшы – искиткеч*.

Смысловые различия в степени интенсивности обозначаемого словом признака являются в аналогичных случаях денотативными, поскольку представляют собой логическую основу экспрессии, создающуюся за счет семантики объективной количественной определенности называемого признака. На словарном уровне интенсививы *very, outstanding, extremely, fully* и интенсификаты *loath, hate* являются денотативными обозначениями различной степени интенсивности признака, нейтральными в эмоциональном отношении. Следовательно, интенсивность (экспрессия) входит в денотацию слова.

Другим основанием экспрессивности является образность, то есть живое, наглядное представление о чем-либо. Например: *stride* – шествовать уверенной, величавой поступью. Данное слово является экспрессивным, так как имеет семантический компонент, который создает наглядность, то есть рисует картину осуществления действия, и тем самым усиливает воздействующую силу наименования.

Экспрессивный компонент может быть образным или необразным, но в обоих случаях остается денотативным компонентом значения. Например: “*Куз курмэс колак ишетмэс жиргэ – Бик еракка*”; “*На полный ход – 1) С максимальной нагрузкой; 2) В состоянии наивысшего проявления, развития*”; “*In no time – Very quickly*”.

Все эмотивные единицы обязательно имеют в своем денотативном значении экспрессивные семы, но не все экспрессивы предполагают наличие эмотивной коннотации.

Е.Ф. Арсентьева определяет экспрессивность в сфере фразеологии как “интенсивную выразительность” [4, с. 81]. По мнению этого автора, экспрессивность выступает в качестве компонента коннотации фразеологизма и является узуально закрепленной. Е.Ф. Арсентьева не связы-

Ономасиологический характер категории экспрессивности как категории, закрепленной в денотативном аспекте значения очевиден в случае ее обусловленности интенсивностью, особенно в том случае, когда экспрессивность находит свое отражение в лексикографическом описании в форме интенсификов и интенсификатов, употребленных в составе словарной дефиниции, как это было отмечено В.Н. Вакуровым. Английские интенсификаты и интенсификаты, выделенные этим автором, были уже упомянуты выше. Что касается русской фразеологии, то в ней в этом качестве употребляются такие слова, как *очень, чрезвычайно, крайне, совсем, окончательно, до крайней степени*. В татарском словаре это слова *бик, бигрек, бихисап, хисапсыз, искиткеч* и другие. Например: *“Беден как церковная крыса (мышь) – Очень, до крайней степени (беден)”*; *“Спиться с кругу (круга) – (Спиться) совсем, окончательно; “In po time – Extremely quickly, very soon”*. О незначительном, недостаточном количестве: *“Краем глаза – Мельком, очень краткое время”*; *“Краше в гроб кладут – Очень плохо выглядит, сильно похудел, побледнел, имеет очень болезненный вид”*; *“Бау баурлык – Бик куп хисапсыз куп, тулып ята димектен”*.

Следующее обстоятельство, которое способствует экспрессивности ФЕ, – это образность. Под образностью традиционно понимается способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях реальной действительности. Из этого следует, что образность тесно связана с целостным буквальным значением свободного словосочетания, омонимичного фразеологизму, то есть значением прототипа, с которым ФЭ связано деривационными отношениями (то, что называется внутренней формой ФЕ, которую многие лингвисты связывают с образностью). Более того, внутренняя форма “служит основой для образности” [8, с. 19 – 25], благодаря чему прозрачность внутренней формы, то есть мотивированность ФЕ, обеспечивает ее яркую образность, последняя же, в свою очередь, способствует экспрессивности фразеологизма.

А.В. Кунин связывает фразеологическую образность с двуплановостью воспри-

ятия ФЕ, то есть слушатель (читатель) воспринимает содержание понятия, реализуемого в значении ФЕ, и семантическую информацию, содержащуюся в прототипе ФЕ. По его мнению, из двух картин рождается новая, третья, что и является фразеологической образностью, и чем дальше друг от друга сравниваемые объекты, тем ярче образ.

Разными исследователями (среди которых Д. Жоржوليани, В.Н. Вакуров и другие) были выделены разные способы образования фразеологического образа. Большинство из них выделялись способы, приведенные ниже.

1. Метонимическое переосмысление, например: *“Вилять хвостом – 1) Прибегая к хитрости, уловкам, увиливать от чего-либо; 2) Заискивать, подбострастно относиться к чему-либо”*; *“Болтать языком – 1) Излишне много разговаривать, говорить вздор, чепуху; 2) Говорить зря, попусту”*; *“Бугаз киеру (ерту) – Акыру-бакыру, етечлену, гайрет чечеп кычкырыну, жикерену, шапырыну”*.

2. Символика, например: *“Кровь с молоком – 1) Здоровый, цветущий, с хорошим цветом лица; 2) Свежее, румяное (о лице)”*; *“Синяя птица – Символ счастья, то, что воплощает для кого-либо высшее счастье”*; *“Бэхет кошы – Кешегэ бэхет китеруче”*.

3. Алогичность, то есть намеренное разрушение семантической сочетаемости слов, например: *“Ломиться в открытую дверь – Утверждать, доказывать то, что очевидно, известно, что не вызывает возражений, против чего никто не спорит”*; *“Курам насмех – Крайне бессмысленно, глупо, нелепо”*; *“Тавык колкесе – Ахмаклык”*.

4. Гиперболическое сравнение, например: *“As hard as iron (rock) – Very firm, strong, unyielding”*; *“Кузгэ тортсэн купенмес – Кап-карангы, уте карангы, дом карангы димектен”*.

5. Метафора, например: *“A rolling stone – A person who moves a lot from place to place”*; *“Бугаз чэйнэшу. Бер – бере белен талашып сугышып яшеу”*.

6. Гиперболическая метафора, например: *“To flog the dead horse – To spend one’s time and energy in promoting some activity, or believe that is already accepted or widely rejected or outdate”*; *“Дунгыз дагалау – Бер дэ файдасыз эш белэн мавыгу”*.

7. Литота, основанная на преуменьшении свойства или степени чего-либо или их полного отрицания, например: “Кот наплакал – Очень мало”; “Бер чеметем (бертек) – Бик аз”.

8. Очень высокая степень твердости (качества), которая отражается в лексикографическом описании ФЕ в виде следующих интенсификаторов: “*Very extremely*”; “*As hard as iron (rock) – Very firm, strong, unyielding*”; “Тимер борчак кебек – Бик саран”.

Как свидетельствуют наши исследования, образность и интенсификация могут также сочетаться в одной и той же единице. Это находят свое отражение и в приведенных примерах: “*As scarce as hen's teeth – Very little (few)*”; “Кот наплакал – Очень мало”; “Олауы белэн – Бик куп”. Этим ФЕ свойственна интенсификация, и они также обладают яркой образностью.

Экспрессивность, в отличие от эмотивности, не является социально обусловленным аспектом ФЭ, то есть если тип эмоции, который может быть вызван определенной языковой единицей, связан со взглядами человека на то, что выражено данным словом или фразеологизмом, то экспрессивность не зависит от таких обстоятельств. В этом смысле она объективна, с нашей точки зрения. Что касается этих двух аспектов фразеологической коннотации: эмотивности и экспрессивности, то мы считаем их параллельными аспектами, обусловленными одними и теми же обстоятельствами. Однако мы не согласны с утверждением А.В. Кунина, что экспрессивность обусловлена эмотивностью. В отличие от И.И. Туранского, считающего, что понятие экспрессивной стилистики отражает субъективное восприятие степени выраженности признака, мы думаем, что субъективность восприятия присутствует только при оценивающем восприятии, что характерно для оценочности и эмотивности, но не свойственно экспрессивности.

При употреблении в речи экспрессивность может подвергаться только количественным изменениям. Например: “*The decorator had raised his supercilious eyebrows, but it was the only room in the house in which Julia felt completely at home*”.

В приведенном контексте употреблена ФЕ “*to lift (или to raise) one's eyebrows (также to raise an eyebrow) – поднять брови (в знак удивления или недовольства)*”.

Здесь мы наблюдаем вклинивание компонента *supercilious*, и это не просто вклинивание компонента, а яркое стилистическое средство, которое достаточно широко применяется в английских текстах – перенесенный эпитет. Вклиненный компонент грамматически является определением к существительному *eyebrows*, тогда как семантически он характеризует действие *had raised*. Такое употребление, несомненно, делает ФЕ еще более экспрессивной.

The desire for self-sacrifice with which she left England burnt still in her breast with an eager flame.

В этом контексте наблюдается разрыв ФЕ “*to burn like fire – жечь как огонь*” и субституция “*with an eager flame*” вместо “*like fire*”. В результате такого авторского трансформирования фразеологизм становится намного экспрессивнее.

“... *I didn't like America. It's a smack in the eye of course, it's no good in denying that, but the only thing is to grin and bear it.*”

В этом маленьком контексте употреблены две ФЕ: “*a smack in the eye – (разг.) удар, пощечина, жестокое разочарование и “to grin and bear – 1) мужественно переносить страдания, стойко выносить боль; 2) безропотно примириться, проглотить пилюлю.* В этом случае наблюдается такое фразеологическое насыщение контекста, когда экспрессивность одной ФЕ добавляет экспрессивности другой.

Здесь были приведены контексты, где ФЕ употреблены окказионально, в результате чего экспрессивный компонент их коннотации претерпевает количественное изменение – ФЕ приобретает большую экспрессивность. В процессе исследований нами были замечены случаи подобного изменения экспрессивности и при узуальном употреблении под влиянием слова с яркой коннотацией, с которым связана ФЕ.

Во фразеологических словарях (в основном, русского языка) часто встречается помета “экспресс.”, хотя, по нашему мнению, она не обязательна, так как этот компонент коннотации узнаваем. Этому способствуют образность и интенсификация, тем более, как уже отмечалось, экспрессивность может быть отражена в лексикографическом описании в составе дефиниции в виде интенсификаторов и интенсификатов.

Нельзя не отметить роли культурной информации, которая дается в словарной статье, в описании экспрессивности ФЕ. Эта информация также способствует сохранению прозрачности внутренней формы ФЕ, что, в свою очередь, обеспечивает ее образность, о роли которой в экспрессивности ФЕ уже говорилось выше, например:

• УНИКЕ ТЕЛ БЕЛУ. 1. Купторле теллэрдэ сойлэшу, уку, эш йортэ белу. 2. Утэ галимлелек. Искэрмэ: Борын торле сэдүе юллары тоташкан нэм торле халыклар катышкан базарлы шэһэрлэрдэ куп телне белу бик кирэк нэм табышлы эш булудан. Мэсэлэн, XV гасырда язылган “Бабернамэ” китабында язылуынча, Эфганстаннын Кабул шэһэрэндэ 12 телдэ (гарэпчэ, фарсыча, торекчэ, мангулча, хиндчэ, эфганча нэм башка теллердэ) сойлэшэлэр икэн (Бабернамэ. Казан, 1857, 1616). Авторы Солтан Бабер: “Бу дэрэжэдэ торле кавем, торле теллелек ничбер олкэдэ мэгълум тугел”, – ди. Эмма безнен урта иделдэ болгарнын Ага базары, аннан Казан, соныннан Мэкэржэ аталган зур ярминкэдэ Азия хэм Европа халыкларына бик куплэп арадашчылык итэргэ туры килгэнгэ, “унике тел белу” челек корыга арттырып эйту генэ булмыйча, бу эйтемнен бездэ нык таралган булуына тарихи зур жирлек булса кирэк [9, с. 190].

• THE THREE TAILORS OF TOOLEY STREET. Небольшая группа людей, считающих себя представителями всего народа (по свидетельству английского политического деятеля Д. Каннинга [G. Canning, 1770 – 1827], трое портных с улицы Тули обратились в парламент с петицией, начинавшейся словами “We the people of England...”) [10, с. 904].

• ТРИШКИН КАФТАН. Такое положение, ситуация, дело и тому подобное, когда устранение одних недостатков влечет за собой возникновение новых недостатков.

“Границы числились под ударом, везде нужны были войска, везде они и стояли, и всюду их было катастрофически мало, так что откуда бы их было бы ни взять, чтобы направить в Крым, неминуемо получался тришкин кафтан” (Сергеев-Ценский. “Севастопольская страда”).

Выражение из басни И.А. Крылова “Тришкин кафтан” (1815). Чтобы починить продранные локти своего кафтана, Тришка обрезал рукава, а для того, чтобы надста-

вить рукава, ему пришлось обрезать полы (Н.С. Ашукин. Крылатые слова. М., 1960. С. 608) [12, с. 196].

Способы отражения фразеологической экспрессивности в словарной статье во всех рассматриваемых языках одинаковы, с той только разницей, что помета “экспресс.” намного чаще встречается в русских фразеологических словарях и что подача культурной информации в русских и английских словарях происходит технически разными способами, тогда как в татарском словаре культурная информация входит в состав дефиниции.

Литература

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 1996.

2. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. М., 1990.

3. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологической единицы. М., 1983.

4. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в русском и английском языках и вопросы содания русско-английского фразеологического словаря: Дис. ... докт. филол. наук. Казань, 1993.

5. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных языковых единиц. М., 1986.

6. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц): Монография. Астрахань, 2004.

7. Жоржоллиани Д. А. Теоретические основы фразеологической номинации и сопоставительная лингвистика: Учебное пособие. Тбилиси, 1987.

8. Аюпова Р.А. Внутренняя форма фразеологической единицы в языке и речи // Материалы XXXVI международной филологической конференции: Лексикология и фразеология. СПб., 2007.

9. Исанбет Н. Фразеологический словарь татарского языка. Казань, 1989. Т. 1, 2.

10. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1967.

11. Маккей А., Ботнер М.Г., Гейтс Дж. И. Словарь американских идиом. СПб., 1997.

12. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М., 1986.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ

Скороходова Е.Ю.

Одним из аспектов современной философии языка является методологическое обоснование функционирования национальных языков в современном мире, то есть форм осуществления языковой политики, регулирующей взаимодействие языков как в пределах одного государства, так и при осуществлении межкультурной коммуникации. Вопросы сосуществования нескольких языков на одной территории, вопросы языкового развития, даже вопросы графики и орфографии никогда не были сугубо лингвистическими – их всегда решали, принимая во внимания вопросы политико-культурного, социального устройства. Например, в 20 – 30-е годы XX века смена общественного строя и, соответственно, смена культурной ориентации привела к тому, то возникла идея о повсеместном переводе на латиницу всех алфавитов, в том числе и русского. Аргументация же была сугубо политического свойства: “Территория, занятая русским языком в пределах Союза, остается пережитком русификаторской деятельности царских миссионеров – распространителей православия. Территория русского алфавита представляет собой род клина, забитого между странами, где принят латинский алфавит Октябрьской революции, и странами Западной Европы, где мы имеем национально-буржуазные алфавиты на той же основе. Таким образом, существующий в СССР русский алфавит представляет собою безусловный анахронизм – род графического барьера, разобщающую наиболее численную группу народов Союза как от революционного Востока, так и от трудовых масс и пролетариата Запада” [4, с. 35]. Однако смена политических устремлений привела к тому, что не только русский алфавит остался кириллическим, но и большая часть национальных алфави-

тов были в конце 30-х годов переведена на кириллицу.

Вопросы языковой политики так или иначе стоят перед любым государством, поскольку полиязычный тип государства в настоящее время преобладает. Остроту этим вопросам в настоящее время придают два противонаправленных процесса, одинаково важных в современном мировом сообществе. С одной стороны, это процессы глобализации, которые, помимо экономических и политических аспектов, имеют еще и лингвокультурологические. Доминирование в мировом масштабе одного-двух типов культуры (и, соответственно, языков) не может не вызывать серьезных опасений, многие национальные культуры испытывают серьезное давление со стороны “глобальной” культуры и пытаются выработать формы противодействия, самосохранения.

С другой стороны, в настоящее время мы можем наблюдать чрезвычайно активные процессы социального размежевания по национально-языковому признаку – это не только распад крупных федераций типа Советского Союза или Югославии, но и, например, стремление к отделению франкоязычных провинций в Канаде или басков и каталонцев – в Испании; даже экономически благополучная Бельгия в настоящее время под угрозой разделения – на голландскоязычную Фландрию и франкоязычную Валлонию. “Социологи зачастую считают, что носители одного языка должны стремиться обрести свою собственную политическую идентичность и что в этом нет ничего необычного” [2, с. 44]. Если бы такой постулат был бы абсолютным, мы бы получили нескончаемый источник политической и социальной нестабильности в любой точке земного шара. Отсюда необходимость четкого обоснования принципов языковой политики, учитывающей интересы и возможности.

Таким образом, наибольший интерес представляет изучение современной языковой ситуации в следующих направлениях:

- современный русский язык как средство отражения (формирования) определенного менталитета, складывающегося на основе ценностных категорий, представленных в пределах языковой системы;
- современный русский язык как средство отражения (формирования) определенной культуры, характерной для общества в данный период.

Говоря о современном русском языке, следует определить прежде всего систему текстов, наиболее авторитетную для общества на определенном этапе его развития. Такая система текстов отражает не только основные мировоззренческие категории, но и создает представление о правильном, адекватном речевом поведении, предлагая те или иные средства выражения в качестве образца для подражания. “Создавая и интерпретируя тексты, социальные субъекты воспроизводят в них существующие нормы деятельности и общения, предлагают новые способы осмысления бытия и образцы поведения” [3, с. 10].

Такой системой текстов является в настоящее время язык средств массовой информации. Все новое, что формируется в рамках языковой системы, находит свое выражение прежде всего в области языка СМИ. Основные тенденции развития, наиболее популярные речевые приемы, наиболее эффективные методы воздействия на аудиторию – все это разрабатывается и

реализуется на страницах газет и журналов. “На примерах из области повседневной коммуникации видно, что выбор выражений, осуществляемый отправителем сообщения, воздействует на понимание получателя. Даже если отправитель старается выражаться объективно, видно, что осуществленный им выбор выражений обуславливает и структурирует представление, получаемое реципиентом. Эта присутствующая языку и пользующемуся языком человеку способность к структурированию и воздействию и есть как раз то, что мы имеем в виду, утверждая, что язык есть инструмент социальной власти” [2, с. 90]. Таким образом, рассматривая тексты современных средств массовой информации, мы можем проследить особенности воздействия на языковую личность и прогнозировать результаты такого воздействия.

Литература

1. Биллинг М. Нации и языки // Логос. 2005. № 4.
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия: Сборник статей / Сост. В.М. Сергеева, П.Б. Паршина. Общ. ред. В.В. Петрова. М., 1987.
3. Петрова И.А. Социально-коммуникативная природа письменного текста и проблемы его понимания / Автореф. дис. ... канд. философ. наук. (09.00.01) М., 1993.
4. Яковлев Н.Ф. За латинизацию русского алфавита // Культура и письменность Востока. Баку, 1930. Кн. 6.

КОНЦЕПТ “ЛЮБОВЬ” В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Макшанцева Н.В.

Концепт *любовь*, как всякий концепт, представляющий духовную сферу жизни человека, является многомерным лингвокультурологическим феноменом, ведущими компонентами структуры которого являются понятийная, эмоционально-образная и значимостная составляющие.

Безусловно, шаги в изучении культурно-национальной специфики концепта *лю-*

бовь неоднократно предпринимались в лингвистической литературе, однако при многообразии подходов концептуального описания языковых единиц не исключен поиск новых стратегий интерпретации этого концепта.

В настоящей статье концепт *любовь* рассматривается как некий способ воплощения в речи мироощущения и жизненной позиции, а составляющие структуру кон-

цепта компоненты анализируются в учебных целях.

Понятийная составляющая – это то мировоззренческое содержание концепта, которое не является метафорически образным и не зависит от внутрисистемных характеристик его имени.

Эмоционально-образная составляющая *любви* представляет собой народно-поэтический и книжно-словесный аспекты культуры, передаваемые синонимами, антонимами, средствами словообразования, рядом паремий, фольклорных и художественных образов.

Значимостная внутрисистемная составляющая концепта экспонирует “культурную память” имени концепта, отражает систему ЛСВ и частеречных его реализаций.

Известно, ценности и идеи, художественные образы и знания, личностные смыслы и социальные стандарты, функционируя в коммуникативном пространстве культуры, носят недифференцированный характер. Отсюда возникает проблема целостного и в то же время дискретного описания концепта в учебных целях. Целостность предполагает концепт не только как простое отражение когнитивных моделей, но и как форму его существования. Дискретность – наличие разных форм, реальное существование в рамках одной культуры. Целостность концепта во многом определяется понятийной составляющей, по определению В.В. Колесова, являющейся зернышком первосмысла, из которого произрастают новые смыслы.

Само слово *любить* – общеславянское, образовано от основы “любый, любимый, желанный”, с помощью суффикса *-ити-* [1, с. 250]. По своему происхождению и форме глагол *любить* каузативный, то есть означающий “вызывать в ком-то или в чем-то соответствующее действие, заставлять кого-то или что-то делать это”. По форме глагол *любити* соответствует древнеиндийскому *lobhauti* – “возбуждать желание, заставлять любить”. Глагол *любить* соотносится также и с глаголом *лыбнутья*, корень которого употребляется в русских словах *улыбнуться* (обмануть), *улыбнуться* (пропасть), *лыбить*, *лыбиться* (улыбаться). В значении этого глагола ученые видят не только значение “обмануть”, но и “исчезнуть”, “сбить со следа” [2, с. 279].

Ярко выраженной этнокультурной характеристикой глагола *любить* является его употребление в значении *жалеть* – скорбеть, сожалеть, болеть сердцем, печалиться, беречь, не давать в обиду и тому подобное [3].

Значение этого слова получает в русском языке различное частеречное выражение. Так, *жалить* – приводить в *жалость*; *жалкий* – достойный жалости, участия (он *жалко* рассказывает; *жалко* моря не передешь).

Словообразовательное гнездо составляют лексемы: “в любовь житие” – жить в любви, любовник, любовница, любенок, любимица, любушка, любомудрие и другие.

Исследование понятийных компонентов концепта *любовь* показывает, что этнокультурная его специфика в целом сосредоточена на семантике фелицитарных концепций понимания природы и сущности любви.

Будучи мировоззренческими константами культуры, такие концепции делятся на “пассивные”: эпикурейские (довольство – “с милым мужем и зимой не стужа”), гедонические (наслаждение чувствами, покой, благополучие – “проживешь и в шалаше, коли милый по душе”), гармонические (обладание – “милее всего, кто любит кого”) и “активные” концепции, определяемые факторами желания, цели, свободы, смысла, самореализации деятельности (“коли не мил телом, не приобидись делом”).

Любовь как духовный объект представляет собой ценностное пространство, хранящее информацию не только о прошлом, но и о будущем человека.

Старец Зосима из романа Ф.М. Достоевского “Братья Карамазовы”, задавшись вопросом: “Что есть ад?” – отвечает на него: “Страдание о том, что нельзя больше любить” [4, т. 2, с. 226.]. Иначе – худшее из всего, что человек может сделать – это лишиться себя возможности любить, ибо жизнь есть любовь.

“Я дышу – и, значит, я люблю! Я люблю – и, значит, я живу!” (В. Высоцкий).

Э. Фромм видел в любви “единственный удовлетворительный и здоровый ответ” на вопрос о смысле человеческого существования [5, с. 207]. Другой крупнейший философ и теоретик литературы П. Рикёр, подхватывая слова своего предшественника, риторически вопрошает: «Разве слово “лю-

бовь” не является глобальным термином, полюсом притяжения, духовным фактором?» [6, с. 221].

Формы всеобщности любви задаются посредством лексем и паремиологических единиц, передающих типическое, общечеловеческий опыт (Любовь – кольцо, а у кольца нет конца) и опыт отдельного субъекта (Любишь меня, так люби и собачку мою), созидательное начало (Любовь все побеждает) и разрушительное (Где любовь, там и напасть), и реальное (Любови все возрасты покорны), и сакральное (Приглянулся черт ягодкой) и другие.

Любовь как основа бытия есть результат “субъектно-объектных” отношений, синтезирующая в себе совокупность ценностей.

Многообразие отношений, связанных с проявлением, развертыванием первоначала любви, рассматривается в данной работе исходя из принципов единства деятельности и познания, объективности, системности, развития и самоорганизации. Главная задача состоит в выявлении согласованности сущностных, практических и аксиологических отношений субъектов в любви.

Сущностные (онтологические) отношения, суть которых сводится к поглощению реального в отношениях субъектов, связывают воедино такие аксиологические отношения, как любовь, вера, красота, добро, сакральность и другие ценности, образуя целостность самого человека. В практике жизни такие отношения утверждаются восхождением от абстрактного к конкретному.

Партнерство субъектов любви определяется, главным образом, сакральной ее характеристикой, признаком неподконтрольности такого чувства (Любовь закона не знает. Любовь зла – полюбишь и козла).

Сакральность любви в русской литературе рассматривается как непостижимая тайна, поклонение которой сводится к самоотдаче, жертве. Отдавать больше, чем брать, в любви – лозунг альтруистического действия в разные времена реализуется по-разному. Тайна любви находится в самом человеке и реализуется по мере развития его отношений к объекту любви. Сакральные чувства жертвенного служения любви и ее преобразования преодолевают отчужденность и дают высшее пони-

мание сущности любви как переживание духовного и материального единства. В результате любовь предстает не просто как удовлетворение жизненных потребностей, но и как постижение высшего смысла своего существования.

Любые отношения противоречивы. Высокое духовное чувство любви в паремиологическом фонде русского языка непременно связано с противопоставлением любви и нелюви, любви – ненависти, гармонии – дисгармонии, истины – лжи и тому подобным (С глаз долой – из сердца вон. Несолоно хлебать, что немилого целовать. От любви до ненависти – один шаг. Одна думка – одно и сердце. Злого любить – себя губить).

Власть любви над человеком неоспорима (Осолонит разлуку нашу горсть сырой земли). Любовь для человека является основой его порождения, знаком жизни и полноты бытия, она созидает самого человека, однако это не исключает ее разрушительной силы. Такое понимание любви ответственно сказывается на всей жизни человека (Мир и любовь – всему голова), и деятельность человека должна сводиться к поступкам, которые поддерживали бы эту ценность. Человек, как известно, личность рефлексивная (С глаз долой – из сердца вон), творческая (Милому мила – и без белил бела). Как говорилось выше, любовь выступает движущей силой, которая может изменить мир и самого человека (Деньги прах, одежда тоже, а любовь всего дороже. С милым век коротать – жить не горевать. Для тех, кто любит и в декабре – весна).

Сущностные отношения в любви есть способ формирования жизни и бытия человека, его семьи. Эти отношения возможны при взаимосогласованных связях между субъектами любви, представленных в виде онтологического “образа”, природосообразного чувства взаимного притяжения субъектов.

Очевидно, это человек вовлечен в многочисленные отношения с другими людьми, в том числе и в любви.

Происходит усложнение исходных сущностных отношений, являющихся следствием их развития. Происходит это в конкретных ситуациях, когда любовь приобретает вполне определенные свойства, вызванные потребностями человека, общества.

Так, ситуация непроизвольности любви дополнительно предполагает отсутствие признака принуждения как с внешней, так и с внутренней (волевой) стороны (Любви, огня да камня от людей не утаишь). Признак рациональной немотивированности выбора объекта любви подчеркивает независимость ее от разума человека.

Некоторые пословицы (Не по милу хорош, а по-хорошему мил. Любовь может и слепа быть. Черное за белое принимает) усложняют значение утраты способности к здравому суждению. Индивидуализированность выбора передают паремиологические единицы (В милом нет постылого, а в постылом нет милого. Каждому своя милая – самая красивая), в которых дополнительно усиливается внимание к любви как к самодостаточному состоянию человека.

Система связей субъектов любви представляет собой синтез различных отношений как единого целого, оцениваемых и по критериям, которые выработаны в течение веков (любовь – судьба, она неподконтрольна, выражает сущностные отношения субъектов любви; любовь – достижение полноты бытия, счастье человека; любовь – целостная система чувства и деятельности человека, наиболее полно раскрывающая его сущностные силы; любовь – высшее благо, обогащающее природу и социальные связи человека, раскрывающее его творческие силы).

Итак, анализ аксиологических критериев любви приводит к определению любви как идеальной, самоорганизующейся поэтической системы и практики жизни, осуществляющей становление самого человека.

Любовь человека – чувство, опосредованное через многие другие субъекты практики. Так, в повести А.И. Куприна “Гранатовый браслет” понятию “любовь” отводится центральная роль в семантической организации текстового пространства. Писатель пытается найти ответ на вечный вопрос, волнующий человека: что есть любовь? Возможна ли она еще в этом мире? Отвечает, что сущность любви проявляется в словах *любовь, любить, любимый, возлюбленная*, которые являются весьма частотными в тексте. По данным толкового словаря [7, т. 6, с. 434 – 435.],

слово *любовь* имеет несколько ЛСВ и оттенков значения. В повести все они являются актуальными.

Это, прежде всего, любовь как страсти к чему-либо (Оба любят покушать. До смешного любим азартные игры); тяготение, склонность, интерес, проявляемый в момент созерцания или ощущения чего-либо (Я люблю лес. Помнишь лес? ... Разве может лес когда-нибудь прискучить?); удовольствие от каких-либо событий (По милым отдаленным воспоминаниям она всегда любила этот день и всегда ожидала от него чего-то счастливо-чудесного); удовлетворение от проделанной работы (Любовное дело рук искусного и терпеливого художника); глубокая привязанность (А больше всего я люблю мою сестру); любовь – симпатия (Он всю свою скрытую нежность души и потребность сердечной любви перенес на эту детвору).

Любимая и любящая женщина у Куприна, как и сама любовь, – почти всегда часть природы: осыпающийся цвет яблоки и слабый желтый *цветок* “в виде крошечной желтой звездочки и с длинным, тонким, хрупким, белесовато-зеленым *стебельком*” (“Сентиментальный роман”), “осенние *астры и георгины*” (“Осенние цветы”), “*виноградная лоза*” (“Суламифь”), “*вся красота земли*” (“Гранатовый браслет”), “лунная ночь с соловьями, с ароматами сирени и белой акации” (“Телеграфист”), “*тайна полесья*” (“Олеся”) и так далее.

Одним из основных языковым средств такого выражения любви являются слова символического значения. Русская художественная литература провозглашает соответствующие идеалы в образе, например, тургеневской женщины. Однако писатель говорит не столько о любви-наслаждении, сколько о любви-жертве, болезни, страдании, о любви, которой сопутствует смерть. Женщина у Тургенева святая, идеальная, грешная, развращенная, что в целом присуще русской публицистической, художественной и философской литературе XIX в.

В любви есть место возвышенному и низменному. Не случайно наиболее ярко отражение такого отношения между субъектами нашло в творчестве Н.С. Лескова, когда писатель говорит об отношениях

мужчины и женщины в простонародной среде как единстве *святости* и *звериности*. Иначе говоря, любовь представляется как результат “намеренной инициативы”, “круговорота общения”. Нарушение взаимного уподобления субъектов любви как *страсти* доводит купчиху Измайлову (“Леди Макбет Мценского уезда”) до страшных преступлений, а ревность – до смертельного исхода.

Любовь тонкая, поэтичная, пронизывающая все художественное пространство, ощущается в рассказах А.П. Чехова. За внешним многообразием трактовок любви стоит вполне определенный, грустный и пессимистичный взгляд автора на любовь (На этом свете счастья и счастливых людей нет, и счастливой любви нет. Люди пока не достойны счастья и не могут быть счастливыми). Так, “Анна Сергеевна и он любили друг друга, как очень близкие, родные люди, как муж и жена, как нежные друзья; им казалось, что сама судьба предназначила их друг для друга, и было непонятно, для чего он женат, а она замужем, – и точно это были две перелетные птицы, самец и самка, которых поймали и заставили жить в отдельных клетках” (“Дама с собачкой”).

Чувство любви в лирике М. Цветаевой достигает максимального напряжения, накала. Чрезмерность страстей и переживаний, испытываемых персонажами, подчеркивается яркими оригинальными ассоциатами на ключевое слово.

Межтекстовое ассоциативно-смысловое поле концепта “любовь” в цветаевской лирике, представляет собой ряд смысловых лексических парадигм:

- невинность, нежнейшая на свете – нежность;
- люблю тебя свыше мер и чувств – безмерность чувства;
- смертная жажда плоти – брэнная, земная, страсть, озноб, лихая, лихорадка, любовная истома;
- мука, живодерня – боль, блажь, беда, мать и мачеха;
- каторжная, жестокая – грех, любовь нелюбовная;
- лицедейство, лицемерье – игра;
- страстные сестры, братская страсть – однополая, великая низость.

Примером яркого ситуативного обозначения любви является истолкование

этого чувства В.В. Маяковским в “Письме товарищу Кострову из Парижа о сущности любви”:

Любовь –
 это значит:
 в глубь двора
 вбежать
 и до ночи грачьеЙ,
 блестя топором,
 рубить дрова,
 силой
 своей играючи.
 Любить –
 это с простынь,
 бессонницей
 рваных,
 срывать, ревнуя к Копернику,
 его,
 а не мужа Марьи Ивановны,
 считая
 своим
 соперником.

Для русской национальной традиции в целом характерна большая сдержанность в вопросах любви. Любовь занимает не менее важное место среди ценностных ориентаций русского народа, но о ней никогда не было принято говорить слишком откровенно, предпочтение отдается завуалированной, иносказательной форме номинации данного концепта. Как отмечает в своем словаре Ю.С. Степанов, “в русской культуре концепт “любовь” целомудренно не обсуждается”.

Литература

1. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1971,
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М., 1997.
3. Воркачев С.Т. Дискурсивная вариативность лингвоконцепта *любовь* – *жалость* // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и язык. 2006. Т. 65. № 2.
4. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы // Полн. собр. соч. СПб., 1895.
5. Фромм Э. Искусство любить. СПб., 2004.
6. Рикёр П. История и истина. СПб., 2002.
7. Словарь современного русского литературного языка. М. – Л., 1957.

“ТРИНАДЦАТАЯ СКАЗКА”: ЖАНРОВАЯ СТРАТЕГИЯ УСПЕХА

Литвиненко Н.А.

“Тринадцатая сказка” (“Thirteenth Tale”, 2006) – первый роман Дианы Сеттерфилд (1964 г. р.), представленный издателями русского перевода¹ (2007) как бестселлер, вышедший на 39 языках мира и разошедшийся в количестве более 2 миллионов экземпляров. Скупая информация об авторе-преподавателе, специализирующемся на французской литературе XX в., и немногочисленные отзывы, с которыми удалось познакомиться², свидетельствуют о “потрясающем дебюте” и намечают некоторые проблемы, которые заложены в материале и структуре романа³. Эти проблемы связаны с тем, что успех выпал на долю произведения, открыто, даже демонстративно воскрешающего каноны классического романа XIX в., с необходимостью понять механизмы порождения смыслов, определяющих поэтику формирующегося на этой основе жанра.

“Thirteenth Tale” – скорее история (tale)⁴, включающая вымысел, ориентирована на притягательность и принципы разработки близнечного мифа как структурообразующей основы романного сюжета, тайны которого разгадывает повествователь-посредник, а с ним и читатель, “проживает” и “переживает” повествователь-герой. В романе Сеттерфилд это женский миф, поскольку все варианты его интерпретации связаны с женскими персонажами.

Тема близнецов возникает подтекстово уже в эпилоге “*All children mythologize their birth...*”; в обрамлении – воспоминаниях и переживаниях Маргарет Ли, работающей в букинистическом магазине отца, еще в детстве открывшей тайну своего

рождения и смерти близнеца-сестры. Ее образ и облик чудится Маргарет и преследует в окнах, зеркалах-отражениях; воспринимается болезненно, сознательно и бессознательно как утраченная целостность, предстает как загадочный, едва ли не аномальный психический феномен, угрожающий раздвоением, обрекающий на страдание, одиночество и неполноценность.

Увлечательность романа, которая, безусловно, составляет первостепенный предмет писательской заботы, строится на том, что Сеттерфилд использует многоступенчатую сюжетную структуру, основанную на поисках разгадки множества тайн, тяготеющих к одному центру.

Повествователь Маргарет Ли выполняет роль такого центра, аналитика-ретранслятора – она излагает историю, услышанную из уст знаменитой (famous) писательницы. Но эта роль вовсе не обрекает ее на пассивность. Героиня – в силу биографических обстоятельств и профессиональной филологической добросовестности – ищет подтверждение или опровержение сообщаемых фактов, заинтересованно участвуя в интриге. Этапы ее “расследования”, как и приступы болезни Виды Винтер, выполняют функцию ретардации и структурирования текста, его деления на главы, направляют читательское внимание по ложному следу, сгущают или разряжают атмосферу, пробуждают рефлексию над услышанным и так далее.

Проблема поисков жизненной правды вынесена в качестве лейтмотива, который соотнесен со сказкой и мифом и уже в экспозиции романа становится центральным.

¹ Перевод В. Дорогокупли.

² <http://www.thereaderplace.com/index.php>

³ Об успехе свидетельствует и намерение режиссера Кристофера Хэмптона (получил премию “Оскар” за “Опасные связи”) экранизировать роман.

⁴ См.: Webster’s New World Dictionary (EN-EN) о значении “Tale”: a story or account of true, legendary, or fictitious events; narrative.

Он характерен более для популярной литературы XIX в., чем для литературы XX в. – разгадка того, что произошло на самом деле: the truth? a little piece of truth? the little chip of truth? a broken piece of truth?⁵ Это проблема волнует “доверчивого” читателя, который верит в возможность существования такой правды – подход, принципиально отторгаемый постмодернизмом, в пограничной зоне с которым разворачивается романский дискурс Дианы Сеттерфилд. В то же время внутри этих поисков и этой искомым правды заложена “игровая” метафора относительности: для Виды Винтер героини Диккенса, витающие на картине, изображающей спящего писателя, обладают не менее реальным правом на существование и смыслом, чем сама жизнь.

Читатель включается в пространство трагически, патологически скрещивающихся судеб, едва ли не детективных изысканий: кто убил Джона, как возник пожар, кто мать Аврелиуса, кем на самом деле является знаменитая писательница, создавшая множество вымышленных историй, в том числе и о собственной жизни?

Тема близнецов, ключевая в романе, определяет стратегию поисков “правды”, развитие интриги, придает ей неоднозначность, провокативную специфику и динамизм. Разгадка тайн, связанных с этим мотивом, определяет логику разрывывания окрашенного готическими аллюзиями сюжета.

Писательница использовала древний архетип восприятия близнецов, вызывавших и вызывающих изумление, чувство природной аномалии, неиссякающий научный и психологический интерес⁶. Вяч. Вс. Иванов отмечал, что близнецные мифы – это мифы о чудесных существах, представляемых в виде близнецов и часто вступающих в качестве родоначальников племени или культурных героев. Он различает мифы о близнецах-братьях (соперниках или позднее – союзниках), близнецах – брате и сестре, близнецах-андрогинах и зооморфные близнецные мифы. В мифах о братьях-близнецах, характерных для дуалистических мифологий, полагает ученый, один из братьев связывается со всем хорошим или полезным, другой – со всем плохим или плохо сделанным... Но близнецы могут и дублировать функции друг друга⁷. Тема близнецства, полагает Вяч. Вс. Иванов, в последующей культурной традиции сопрягается с темой двойника человека или его тени; ученый видит ее продолжение в европейской романтической литературной традиции – от Шамиссо до Е. Шварца⁸.

Уже в XIX в., как известно, мотив двойника рассматривался не столько как явление биологического порядка, сколько как психологическое, социальное, символическое – у Э. По, Гофмана, Ф.М. Достоевского, как угроза личностному началу.

⁵ <http://www.thethirteenthtale.com/readexcerpt.html>

⁶ <http://www.ntv.ru/archive/10090/>

Выдвинутая английским исследователем Р. Харрисом гипотеза о “великом страхе”, который некогда внушали близнецы, вполне согласуется с данными приматологии. Удивление обезьяньего стада вызывает как сама двойня, так и мать близнецов, держащаяся после их рождения поодаль от стада, причем ее отгоняет в сторону вожак. В качестве следа архаических представлений о близнецах как опасной и смертоносной силе ученый расценивает мифы о посягательстве близнецов на жизнь своих родителей. Переосмысление архаических форм близнецных мифов и соответствующих им обрядов происходит благодаря признанию сакрального характера как самих близнецов, так и их родителей. См.: Вяч. Вс. Иванов. Близнецные мифы. Там же.

⁷ Близнецы могут быть двуполыми существами. Миф о близнецах – брате и сестре, вступающих в кровосмесительный брак, известен в почти одинаковой форме во многих древних культурах (египетский миф об Осирисе и Исиде, древнеиндийский миф о Яме и его сестре-близнеце Ями). Миф допускает и вариант инцеста брата и сестры (в “Ригведе”). Представление о браке двух или нескольких близнецов (брата и сестры) является одной из форм символизации в близнецном мифе – объединении двух мифологических противоположностей. См.: Вяч. Вс. Иванов. Близнецные мифы // Энциклопедия. М., 1980. Т. 1. С. 174 – 176.

⁸ Выдвинутая английским исследователем Р. Харрисом гипотеза о “великом страхе”, который некогда внушали близнецы, вполне согласуется с данными приматологии. Удивление обезьяньего стада вызывает как сама двойня, так и мать близнецов, держащаяся после их рождения поодаль от стада, причем ее отгоняет в сторону вожак. В качестве следа архаических представлений о близнецах как опасной и смертоносной силе ученый расценивает мифы о посягательстве близнецов на жизнь своих родителей. Переосмысление архаических форм близнецных мифов и соответствующих им обрядов происходит благодаря признанию сакрального характера как самих близнецов, так и их родителей. См.: Вяч. Вс. Иванов. Близнецные мифы. Там же.

Двойник ставит под вопрос уникальность человеческой личности и порождает самим фактом своего существования драматические и трагические коллизии. В XX в. этот аспект нашел разнообразное философское, художественное воплощение у Томаса Манна и других (до Иржи Грошека), в детективном романе «Ловушка для Золушки» Жапризо, в трактовке мотива тени в романе-фэнтези Урсулы Ле Гуин «Волшебник Земноморья». Но для Дианы Сеттерфилд важнее другая традиция не «подтекстового человека», но – разрушения личности, когда исчезает неповторимость индивида, когда персонажи «В ожидании Годо» утрачивают собственные имена, когда – «что тот солдат, что этот», когда механизм психологического вырождения стирает различия, действует с неотвратимым упорством. Это антиутопия не социальной, но усадебной жизни, заброшенной волей романистки в XX век. Своеобразным «культурным героем», создавшим вымышленный мир, в романе становится мнимый близнец, мнимый двойник – писательница Вида Винтер. Мифологизация в романе мыслится как важнейшая составляющая воспринимающего сознания, как некий таинственный аналог правды, ее глубинная и загадочная ипостась.

В духе классического романа XIX в. история близнецов вписывается в историю родового поместья Анджелфилд, семьи, несколько поколений которой бегло очерчены романисткой. Сеттерфилд рисует близнецов-девочек, психологически неполноценных, с миром чудесного их связывает, как и Вида Винтер, родовый признак – необычайно зеленые глаза («inhuman green»), которые они унаследовали от своего дяди. Они не родоначальники, не продолжатели, они – «последыши», завершают историю рода, свидетельствуют его конца.

Все поколения Анджелфилдов несут на себе печать психической неполноценности,

заканчивают жизнь в сумасшедшем доме (как мать Аделины и Эммелины) или самоубийством, как Чарли – отец близнецов, рожденных его полусумасшедшей сестрой. Это мир, в котором «напрочь отсутствуют здоровый смысл и логика». Писательница только обозначает природу названных отношений. Садист и мазохист Чарли не может существовать без сестры, живет в добровольном заточении, среди нечистот. Это не «монстр, злоупотребляющий властью»⁹, это монстр, окончательно утративший связи с человеческим сообществом. Романтический миф о любви, приводящей к самоубийству, истончился, в романе только следы этого мифа. И все-таки в контексте других романтических аллюзий этот миф слегка очеловечивает героя, вводит в пространство не только патологического, но традиционно литературного, человеческого измерения, отдаленно и уже по контрасту связанного с романтизмом. Все обозначенные соотношения не составляют центр сюжета, они входят в предысторию, поскольку писательнице интересуют судьба не столько отцов, сколько детей.

Роман содержит несколько вариантов интерпретации темы близнецов: Эммелина и Аделина, Маргарет и ее умершая при рождении сестра, за пределами сюжетного действия – братья Ландье, которым Маргарет посвятила свой биографический очерк. Но основная сюжетная тайна связана с существованием третьи девочки-привидения, тени, призрака, поразительно похожей на своих сестер и отца Чарли, но рожденной от неизвестной женщины, – незаконнорожденной, она-то и составляет «тайну этого дома». Она, по собственным словам Виды Винтер, появилась «как побочная линия сюжета».

Ее сестры – близнецы Аделина и Эммелина – воплощают противоположные варианты психологической неполноценности, психической болезни¹⁰. Аделина – аг-

⁹ М. Фуко связывает появление такого типа в литературе ужаса конца XVIII в., (почти совпадающее с революционными датами), с новой экономикой карательной власти. См.: М. Фуко. Ненормальные. СПб., 2004. С. 128.

¹⁰ Сеттерфилд вполне адекватно воспроизводит и мотивирует специфику и поведение девочек-близнецов в романе. Изучая феномен близнецов на генетическом и психологическом уровнях, ученые подчеркивают, что психическое развитие близнецов имеет свои особенности, эти отличия таковы, что могут привести к отставанию близнецов в интеллектуальном развитии и к формированию у них личностных черт, мешающих социальной адаптации. Исследователи пишут о «феномене близнецовости» – субъективном восприятии себя прежде всего как члена пары, а не отдельной личности. В младшем детском возрасте подмена общения со сверстником или взрослым общением со своим соблизнецом приводит к отставанию в речевом развитии, соз-

рессии, смертельно опасной, бессознательной ненависти, которая приводит к катастрофе-пожару, в нем гибнет одна из сестер (и нет уверенности ни у героев, ни у читателя – которая). Эммелина – по контрасту – воплощение беззащитности, привлекательности, растительного существования. Ни той ни другой не дано сознания и осознания происходящего. Обе представлены глазами самых разнообразных “свидетелей” – от полуслепой Миссиз до гувернантки Эстер, доктора Модсли – и, наконец, Виды Винтер, воспринимающей Эммелину по законам близнецного сознания – неотделимой частью себя. Любовь к Эммелине и ее смерть обозначат границу ее собственной жизни.

Мотив близнецов получает завершающее развитие в последней части романа (с оттенком иронии названной “Завязка”), где после всего пережитого Маргарет встретит в своем фантастическом видении сестру, и эта встреча завершит запоздалую, но оптимистически интерпретируемую инициацию героини.

Название романа семантически многослойно: это и загадочно не включенное в ранее выходявший сборник тринадцатое произведение, и поиски правды о жизни знаменитой писательницы, намеренно разрушающей в своих текстах границу между вымыслом и реальностью, это вполне осознанная игра в реальность – и все-таки, пусть и не вполне достоверная, но претензия на познаваемость ее. Жанровая поэтика “Тринадцатой сказки” опирается на художественный опыт романтического вымысла, романа викторианской эпохи. Это история, сказка, в то же время тринадцатая, в самом числовом обозначении ее заключена некая аномалия, когда несчастливое начало вторгается в сказочно-счастливый мир.

Жестко приземленное переложение судьбы Золушки служит метафорой реальной, а не романтической предыстории жизни и судьбы Виды Винтер. Тень, призрак, впоследствии – “современный Дик-

кенс, величайший живой классик”, она воплощает тему Золушки, но интерпретированную резко полемически: в трактовке ее нет ни кареты, ни принца, ни счастья – только успех и утешительная ложь творчества¹¹. “Бала в прекрасном дворце не потребовалось. Для этих двоих оказалось достаточно встречи в лесу, где случайно пересеклись их пути. Давным-давно жила добрая фея, но наша история относится ко временам не столь давним. Так что доброй феи в ней нет. Правда, при желании в ней можно отыскать тыкву, но это будет просто тыква и ничего более. Посему за отсутствием чудной кареты героиня приползла домой своим ходом, далеко за полночь, в окровавленной после акта насилия юбке...”¹² Лаконично, по принципу антитезы, снимая возвышенный флер, сказка оборачивается реальностью – антисказкой.

Романная поэтика связывает Сеттерфилд с романтизмом. На поверхности лежит не скрывааемый автором, отчетливо просматриваемый опыт чтения и героями и писательницей – Диккенса, Шарлоты и Эмили Бронте: в образе гувернантки, жизни ее в поместье и попытках перевоспитания детей, в изображении судьбы ребенка, живущего в чужой семье; в пейзажных зарисовках, напоминающих “Грозовой перевал” и так далее. Девочка-призрак, как и Маргарет Ли, как и взрослая Вида Винтер, говорит о своей любви к “Джейн Эйр”, упоминая ее в одном ряду с “Грозовым перевалом” и “Женщиной в белом”. В отношении к близнецам ощутимы отголоски вордсвортовских мотивов – имя Вордсворта тоже упомянуто в книге.

Поместье, в котором разворачивается действие романа, как и поместье, в котором живет знаменитая писательница, изолировано от окружающего мира, в каждом из них своя или свои тайны. Мир героев замкнут на себе, лишь в крайне ограниченных и неизбежных случаях выходит за свои пределы. И персонажи и их жизнь “были сплошной странностью”. Временная конкретизация не заботит романистку. Герои-

данию “особого” языка, к задержкам общего психического развития. См.: *Егорова М.С.* Психология индивидуальных различий. М., 1997; *Канаев И.И.* Близнецы. М., 1949; *Левонтин Р.* Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. М., 1993; *Лильин Е.Т., Гофман-Кадошников П.Б.* Близнецы, наследственность, среда. М., 1976; <http://www.ntv.ru/archive/10090/>

¹¹ Любопытны названия книг Виды Винтер: “Ни то ни се”, “Повторно и навеки”, “Призраки”, “Изпод свода”, “Печальные правила”, “Именинная девочка”, “Кукольный спектакль”, содержащие установку на двойной смысл, конфликт реального и ирреального, сказочного.

¹² *Д. Сеттерфилд.* Тринадцатая сказка. СПб., 2007. С. 451.

ни Сеттерфилд противопоставлены окружающему миру, не вписываются или плохо вписываются в него. Девочка-привидение и вовсе загадочна, и требуются усилия и “расследование” Маргарет, чтобы разгадать ее тайну, тайну писательницы Виды Винтер, Аврелиуса, близнецов. Жизнь героев представлена фрагментарно, с выпадением промежуточных фабульных звеньев. По стилистике изображения Аврелиус напоминает образы диккенсовских чудачков. Экономка и садовник Анджелфилда, миссис Лав и Аврелиус по-диккенсовски идеальны, наделены добротой, преданностью, трудолюбием, целомудрием. Этот “диккенсовский” мир обладает психологической убедительностью, у него и за ним – своя художественная правда – идеального, которое существует не по законам биологической наследственности, а вечных ценностей – добра и доброты.

Писательница дарит читателям относительно счастливую развязку: Аврелиус, сын Эммелины, не только узнает тайну своего рождения, но и находит “семью” – родных, близких и хороших людей; перед Маргарет открывается перспектива полноценной жизни.

Реминисценции, романтические аллюзии – все это осознанная игра, в которую

открыто вовлекает читателя Диана Сеттерфилд, чтобы он вспомнил великих писателей прошлого и оценил, как созданные ими произведения могут обрести новую жизнь в современном романе. Романтически окрашенная стилистика диалога с традициями разворачивается в драматическом, утрированно ироническом или лирическом ключе. “Тринадцатая сказка” вписывается и в другой ассоциативный ряд: история об изоляции, гибели рода, вырождении семьи, об incestе – это история, напоминающая замкнутый мифологический цикл “Ста лет одиночества”.

Постмодернистское переплетение повествовательных стратегий, вовлекаемое в текст игровое пространство романтической культуры, обращение к мифу, детективной интриге, фантастике, оборачивающейся реальностью, лабиринт судеб, книжный магазин и библиотека как современное культурное пространство и реальность особого рода, сказочное как составляющая и антипод реальности, но и поиски художественного языка, доступного широким слоям образованных читателей, возвращают роману его изначальную и традиционную функцию¹³ – завоевания широкой читательской аудитории в пределах и за пределами постмодернистской культуры.

¹³ О возвращении “золотого века британского романа” пишет рецензент “Publishers Weekly”. См.: Д. Сеттерфилд. Тринадцатая сказка. Цит. изд.

ТЕЛЕСНЫЙ АСПЕКТ РАЗУМА ИНДИВИДА И ФУНКЦИЯ ПОНИМАНИЯ

Пугачева Л.Г.

Поиски оснований познания, ведущиеся в рамках феноменологии тела (М. Мерло-Понти. “Феноменология восприятия” [3]), кибернетической эпистемологии (Гр. Бейтсон, “Шаги в направлении экологии разума” [1]), концепции аутопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела. “Древо познания: биологические корни человеческого понимания” [2]), радикального конструктивизма (Л. Глазерсфельд, Г. Рот, П. Вацлавик, Х. Ферстер [4]) фокусируются вокруг идеи индивида как

автономного, обладающего телесностью, свободой выбора, как существа, чья способность познания неразрывно связана с его природной организацией и, следовательно, с его индивидуальной жизнью. Кроме понятийно-интеллектуального знания, благодаря которому индивид встроен в социальную реальность, он обладает непосредственным, неотчуждаемым от тела знанием-бытием, как следует осуществлять процесс аутопоэзиса – самозидания собственной жизни.

Кроме параметров организма, доступных естественнонаучному дискурсивному познанию в знаках и цифрах, организующему коммуникативное знание социума, индивид обладает возможностью специфического знания собственных состояний, придерживаясь которых, он эффективно осуществляет жизненный процесс. Совокупность этих состояний образует эйдос тела – некую структуру, “внутреннюю форму” восприятия индивида, осознание которой позволяет не нарушать требования “внешней формы” – биологических параметров организма.

Познание составляет основание человеческой деятельности и влечет к преодолению любых границ вне зависимости от того, насколько это может быть опасно для жизни индивида и рода, что наглядно доказывает развитие науки в XX веке в ее военном применении. Как говорит Гр. Бейтсон, размышляя о последствиях мышления, не учитывающего “встроенность” понятийного интеллекта в системную мудрость природы – кибернетический разум системы целого универсума: “Когда вы имеете технологию, достаточно эффективную для действительного осуществления ваших эпистемологических ошибок и опустошения мира, в котором живете, тогда ошибка приобретает летальный характер. В эпистемологической ошибке нет ничего страшного вплоть до того момента, пока вы не создали вокруг себя вселенную, в которой эта ошибка становится имманентной чудовищным изменениям той вселенной, которую вы создали и в которой пытаетесь жить” [1, с. 450 – 451].

Понимание внутренней формы – эйдоса тела – является индивидуальной задачей человека, решение которой полностью вводит познание в пределы разума и увеличивает степень свободы человека, поскольку направляет познание в русло сохранения его жизни. Решение этой задачи путем осознания актуального потока становящегося бытия в восприятии индивида приводит к формированию пределов познания, гармонизирующих его собственную жизнь, и, в конечном счете, к выстраиванию толерантной к индивиду реальности. Индивид, чей разум полностью отождествлен с понятийным интеллектом, не может быть назван действительно разумным, поскольку жизнь его тела оказывает

ся погружена в сферу бессознательного, и он утрачивает естественное связующее звено между осознанием и бытием, которое каждый человек имеет как воплощенное, телесное существо. Это первичное связующее звено – осознание ощущений тела, благодаря которому человек в целом удерживается в бытии и удерживает, в частности, свое индивидуальное сознание.

Принимая идеи М. Мерло-Понти о допредикативном уровне сознания, необходимо сделать вывод о наличии первичной бытийной интенциональности тела, осознаваемой индивидом как его уникальная жизнь в актуальности ее осуществления. Тело индивида играет в этом процессе ключевую роль: «Мое тело – это общая для всех объектов текстура. Оно является, по меньшей мере в отношении воспринимаемого мира, общим инструментом моего “понимания”. Именно тело придает смысл не только естественному объекту, но также и таким культурным объектам, как слова» [3, с. 302].

Жизнь является абстрактным интенциональным предметом сознания индивида, удержания которого в фокусе восприятия задает контекст всем восприятиям, осознаниям и понятийным интерпретациям разума. Жизнь – не автоматический “продукт” физического тела, а результат осознаваемого и постоянно возобновляемого на уровне тела выбора индивида, который также задает базовый смысл всем частным решениям и дискурсивным интерпретациям интеллекта.

Жизнь в данном случае рассматривается не как биологическое, а как организационное (аутопоэтическое) явление, системообразующим параметром которого является осознанное намерение “быть”, “существовать”. Таким образом разум, точнее, его телесный (не понятийный) аспект является основным критерием жизни. Именно он образует бытийный смысл, служащий основанием дискурсивной знаковой деятельности мышления.

Знак как инструмент понятийного мышления создает неразрешимую эпистемологическую ситуацию – проводит границу между телом и бытием и одновременно задает телу парадоксальную задачу пройти к бытию, воссоединиться с ним, оставаясь на территории “знака” – в рамках письменного текста. Эта ситуация отражается в по-

пытках разума найти универсальную формулу для описания реальности в рамках дискурса естественных и гуманитарных наук. Знак, признавая объективную реальность бесконечной, побуждает познающий разум к бесконечному трансцендированию оставаясь при этом методологически дискретным и ограниченным. Это эпистемологически противоречиво, поскольку данная цель знания противоречит его структуре: поиск свободы предлагается осуществлять путем построения теоретической, ограничивающей восприятие концепции. В этом проявляется парадоксальность понятийного аспекта разума.

В то же самое время существует альтернативная возможность использования разума, путем осознания его телесного аспекта. Тело действует разумно, потому что поддерживает жизнь, а поддержание жизни не является чем-то случайным для живого организма – в этом проявляется его абстрактная целенаправленность.

Тело, исходя из цели аутопоззиса, совершает выбор – обретает состояние, соединяясь с каким-либо ресурсом объективной реальности (теплом, пищей, водой) или проникаясь настроением, например, “покоя природы”. Состояние, которое тело выбирает, с позиции телесного восприятия-осознания всегда понятно и совершенно определено. Но для понятийного интеллекта как коммуникативного, знаково-цифрового инструмента оно чаще всего неопределенно, оно еще только требует своего выражения. В этот момент, когда тело уже произвело отождествление (идентификацию с какой-либо внешней непрерывностью), состояние тела для понятийного интеллекта проявляется как смысл, который “понят”, то есть “принят”, но еще не выражен в словах. Смысл, таким образом, это пока еще невыраженное состояние тела, как оно явлено понятийному интеллекту.

Состояние тела (восприятия/осознания), следовательно, это формальный способ, которым смысл доступен телу. Осознаваемый телесный смысл как состояние, обеспечивающее аутопоззис, является достоянием понимания только этого индивида. Но как социальное существо человек озабочен целью рода, поэтому в действие вступает коммуникативный аспект разума – понятийное мышление. Че-

ловек стремится поделиться жизненно важным ресурсом с “другими”, в этом проявляется его социальный инстинкт. Понятийное мышление действует при помощи “слов”, фиксируя в речи “смысл”, уловленный телом. Речь звучит до тех пор, пока смысл (состояние тела) не получает коммуникативную форму. Слова, с этого момента, становятся своеобразными “ключами входа” тела в означенное ими состояние, которое на уровне языка мы можем обозначить как понимание, а на уровне непосредственного взаимодействия с реальностью – в качестве принятия некоторых ее параметров как своих собственных.

Тело и интеллект совместными усилиями: первое – путем выбора, второй – путем его интерпретации производят восприятие реальности. Что делает тело в этом процессе? Тело обретает смысл как свое состояние, оно принимает в себя этот еще не выраженный аспект реальности, который получает возможность воплощения благодаря дальнейшим действиям понятийного интеллекта – речи. Речь именует – фиксирует эту реальность в знаках, делает ее устойчивой для восприятия.

Смысл, выраженный в теле как состояние и смысл, есть невыразимая в знаке определенность состояния. В рамках этой определенности возможны различные знаковые интерпретации, дополняющие друг друга и несводимые друг к другу. Выразить смысл целиком означает исчерпать все возможности данного состояния – описать в знаках все его пределы.

Слово (знак) служит выражению ощущения, то есть состояния тела (смысла), которое соединяет тело и объективную реальность. Таким образом, слово структурирует реальность, выбранную телом или, в обратном случае, слово производит в теле изменение состояния – смысла, который в нем закодирован.

Тело – это аспект разума, который отождествляется с реальностью, интеллект – тот аспект, который проводит в ней различия. Первичное различие уже присутствует в выборе телом состояния – смысла, однако это невыраженное, имманентное различие. Оно становится трансцендентальным различием, обеспечивающим основание сознательного интеллектуального восприятия в момент своей фиксации при помощи слова.

Выбор слова, соответствующего ощущению, это индивидуальный когнитивный процесс. В плоскости феноменологического рассмотрения он соответствует предметной интенциональности сознания: ноэзису как модусу процессуальности интенционального сознания. Ноэзис – это акт индивидуации или, собственно, акт осознания. Результат выбора – ноэма (конституированный в мышлении объект) воплощается в слове как свершившемся наименовании предметного содержания сознания. Слово является выражением ноэмы в области интересубъективного сознания: по “каналу” слова ноэматическое содержание “перетекает” в “другое” сознание. Так ноэма входит в сферу собственно сознания как интересубъективного социального феномена. В слове конституированный индивидом объект становится (если использовать кибернетическое описание) управляющим параметром кибернетической системы, которую составляет множество других сознаний. Понимание (принятие) другими сознаниями через канал слова ноэматического содержания, активизирует процесс ноэзиса, что приводит к изменению телесных состояний индивидов в соответствии с пониманием. Их тела приобретают когерентные состояния, которые создают устойчивую интерференционную картину, воспринимаемую сознанием как повседневная реальность. Чем больше тел подключено к одному и тому же пониманию, тем более плотной и определенной становится фрагмент реальности, инициируемый этим пониманием.

Поскольку мы рассматриваем тело как составляющую разума, разум в аспекте его телесной индивидуации определяется как источник картины реальности.

Идея конструирования реальности разумом принадлежит радикальному конструктивизму, что выражает, по мысли С.С. Цоколова, его кредо: “Любое знание, любые представления о вещах и о мире являются субъективными конструкциями. Мир как таковой не содержит в себе ни свойств, ни законов, ни предметов “в готовом виде”. Все, что мы можем сказать о мире, о самых точных и “достоверных” его законах и проявлениях (таких как, к примеру, закон всемирного тяготения) – все это конструкции нашего сознания, которые мы изобретаем, а не получаем извне вследствие научных открытий” [4, с. 134].

Х. фон Фёрстер настаивал на идее самореферентности сознания, что влекло за собой логическое признание полной ответственности разума за все, что происходит в реальности, которую он вокруг себя организовал путем означивания бытийных феноменов в индивидуальном и интересубъективном познании: Фёрстер формулирует основной “постулат”, вокруг которого строится здание его конструктивистской эпистемологии: “окружающая среда в том виде, как мы ее воспринимаем – это наше изобретение”, сам по себе мир не содержит никакой информации, которая могла бы извлекаться из него познающим субъектом.

В этом состоит один из главных выводов эпистемологии Фёрстера: “Когнитивные процессы создают описания окружающей среды, то есть информацию о ней. Сама окружающая среда не содержит никакой информации. Мир есть, каков он есть” [4, с. 135]

Разум на уровне тела совершает выбор смысла (состояния тела), который воплощается в слове (в понятийном аспекте разума), слово есть переход разума в сферу интересубъективного сознания, где и происходит интенциональная настройка разума (тела) других людей, создающая благодаря этой настройке тел и удерживающего ее общего знаково-символического описания общую социально-легитимную, интересубъективную реальность или “картину мира”. Роль тела в этом – совершить выбор в бесконечном многообразии мировосприятия, которое нельзя охватить интеллектом. Фиксация в слове придает идентификации реальности устойчивость: поскольку включает коммуникацию, присоединяя к этому процессу “других”. Их тела, получив такое же понимание, создают синергетический эффект – и реальность обретает устойчивую структуру.

В этом контексте понять – это принять, снять границу между собой – индивидуальным телом и неким смыслом (потенциальной реальностью). Суть процесса понимания состоит в телесной идентификации смысла: понять – это принять на уровне тела. Отсюда происходит семантический ряд, известный носителям русского языка: понять, значит, простить, а простить – это принять, в конечном счете, принять другое ограниченное восприятие –

другого человека с его смыслами и ситуациями. Понять значит сделать его своим, перестать отделять его как чужого.

Таким образом, непонимания в качестве отдельного эпистемологического процесса не существует – есть неприятие как полагание границ между чем-то своим и чужим. Понимание смысла – это снятие отторжения, границы между “я” (как фокуса восприятия индивидуализированного разума) и объективной реальностью. Снятие ограниченности восприятия составляет сущность понимания.

Литература

1. Бейтсон Гр. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М., 2000.
2. Матурана У. Древо познания: биологические корни человеческого понимания М., 2001.
3. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999.
4. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции современного скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен, 2000.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ЗДОРОВЫХ И ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Волкова О.В.

Анализ исследований по проблематике волевой регуляции показывает, что наиболее важным и ответственным периодом ее формирования является дошкольный возраст. С помощью воли личность осуществляет регуляцию, самоконтроль и саморегуляцию поведения и активности. Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии.

Особым фактором, влияющим на развитие личности ребенка, является его соматическое здоровье. В настоящее время можно отметить рост количества соматических заболеваний детей и увеличение количества часто болеющих дошкольников (болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году). Часто болеющие дети (ЧБД) являются важной медико-социальной и экономической проблемой в системе охраны здоровья матери и ребенка [2].

Развитие волевой регуляции – центральное звено, определяющее развитие личности ребенка в целом. В радиус его влияния попадает формирование характера, эмоций, мышления, и именно это

позволяет нам предположить, что развитие волевых действий соматически больного ребенка старшего дошкольного возраста будет отличаться от развития волевого действия здоровых детей.

Цель нашего исследования – выявление наличия взаимосвязей между уровнем развития волевых действий и соматическим здоровьем детей старшего дошкольного возраста. Для определения наличия взаимосвязи между этими показателями в качестве основной гипотезы (H0) нами было принято предположение об отсутствии связи между развитием воли, волевого действия и здоровьем детей. Альтернативная гипотеза (H1) о наличии взаимосвязи между исследуемыми параметрами в генеральной совокупности может быть принята при условии отклонения основной гипотезы (H0).

Мы провели ряд диагностических мероприятий в группах здоровых и соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста с целью выявления уровня развития волевых регуляций. В контрольную и экспериментальную группы были условно распределены дошкольники в возрасте 5 – 5,5 лет в количестве 26 и 27 человек соответственно (по частоте соматических заболеваний

за истекший год). Исследование проводилось в дошкольных образовательных учреждениях развивающего типа № 35, № 136 и № 161 г. Красноярска. По основным структурным компонентам волевого действия, были подобраны диагностические методики: выбор и осуществление цели (“Донеси постройку”), принятие решения (тестовая беседа “Да и нет”), планирование (“Выкладывание узора по образцу”), исполнение намеченного (“Рисуем черточки”, “Хитрая лиса”), совершение усилий (“Лабиринт”, “Графический диктант”), оценка результата (“Домик”) [5; 6; 7].

Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков. Для сравнения выборок использован *t*-критерий Стьюдента, расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v. 2.1.

В результате анализа исследования можно сделать вывод о существовании достоверных различий в группах. Это позволяет отклонить основную гипотезу (H_0) о равенстве двух средних в генеральной совокупности и принять альтернативную гипотезу (H_1) о наличии взаимосвязи между уровнем развития волевого действия и соматическим здоровьем детей в генеральной совокупности.

Схожие тенденции проявились при диагностике умения выбирать и осуществлять цель, а также способности принимать решение и планировать деятельность. Соотношение среднего уровня развития данных составляющих волевого действия в исследуемых группах практически тождественно, а показатели высокого и низкого уровня развития качеств противоположны. Большая часть группы здоровых детей показала высокий уровень развития компонентов, в то время как в группе часто болеющих детей большинство – низкий.

Для определения уровня развития умения исполнять намеченное и совершать усилия в процессе деятельности были применены по две диагностические методики. Обследование выявило схожие результаты, хотя некоторое количество детей показали уровень, колеблющийся от высокого до среднего, либо от

среднего до низкого. При этом большая часть группы часто болеющих детей находилась на среднем, стремящимся к низкому уровню, либо низкий уровень развития данного компонента.

Анализируя данные диагностики умения оценивать результат деятельности, можно отметить, что тенденции к проявлению низкого уровня развития данного качества в группе часто болеющих детей по-прежнему сохраняются. В группе здоровых детей показатели уровня развития данного качества ниже в сравнении с уровнем развития остальных компонентов волевого действия, что может свидетельствовать о незрелости качества, связанной с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, существует прямая зависимость между показателем частоты заболеваний и уровнем развития произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, существует необходимость проведения дополнительной коррекционной работы по развитию произвольности у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. С этой целью требуется разработать программу, направленную на формирование и развитие каждого из компонентов волевого действия при условии их предварительной диагностики.

Литература

1. Божович Л.И., Славина Л.И., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55 – 68.
2. Веселое Н.Г. Социальная педиатрия. СПб., 1996.
3. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М., 1998.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1999.
5. Цыркун Н.А. Развитие воли дошкольников. М., 1991.
6. Чередникова Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы: Рекомендации практического психолога. СПб., 1996.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВПФ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Шевелева Д.Е.

Достижение человеком 6 – 7-летнего возраста еще не означает, что он обладает необходимым для обучения уровнем психического развития и наличием требуемых школой умений и навыков. У ребенка должна быть сформирована психологическая готовность к школе, то есть “такой уровень психического развития, который позволяет ему эффективно преодолеть трудности адаптации и первоначального обучения в школе” [1].

У некоторых детей вскоре после начала обучения появляются трудности, связанные с усвоением базовой школьной программы. Это обусловлено тенденцией резкого расхождения между возрастающими требованиями школьной программы, увеличением нагрузки на учащихся и состоянием здоровья детей. Общепсихологические методики, направленные на определение уровня сформированности психологической готовности к школьному обучению зачастую оказываются малоинформативными, так как отражают только актуальный уровень развития психических процессов. Вследствие этого дети, исследованные на предмет психологической готовности к школе и показавшие неплохие результаты, иногда попадают в число слабо успевающих учеников.

Для разрешения возникшего противоречия было проведено нейропсихологическое исследование особенностей развития ВПФ первоклассников с использованием модифицированной для детского возраста методики А. Р. Лурия. Данная методика помогает определить не только актуальный уровень развития ВПФ, но и сделать прогноз относительно дальнейшего их развития, определить особенности формирования отдельных психических процессов. У детей исследовалась сформированность праксиса позы, пространственной и динамической организации движений, тактильного, слухового и зрительного гнозиса, уровень развития интеллектуальных операций и речевых функций.

С целью проведения сравнительного анализа были использованы “Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению” Н.И. Гуткиной, которая позволяет оценить состояние аффективно-потребностной сферы ребенка (наличие или отсутствие у него “внутренней позиции школьника”), сферы произвольности и развитие интеллектуальных процессов (способность переносить обобщенно правило на конкретные случаи) и речевых функций (умение произвольно выделять звуки из слов). Также детям было предложено задание из “Ориентировочного теста школьной зрелости Керна-Йирасека” нарисовать мужскую фигуру. Для получения сведений о состоянии здоровья обследуемых детей проводилась беседа с родителями: ни один ребенок не наблюдался ни у одного врача-специалиста. Однако оговоримся, что, принимая во внимание последнее обстоятельство, все-таки нельзя выдвигать утверждение об отсутствии отклонений физического и психического здоровья у всех без исключений детей. Это следует из того, что в последнее время представление о “норме реакции”, “нижней границы нормы” становится все более условным. Спектр и размах явлений, обозначаемых как “отклоняющееся развитие”, неуклонно увеличивается: дети с наличием физических заболеваний и признаками психического дезонтогенеза составляют большинство всей популяции.

В обследовании приняли участие 26 первоклассников общеобразовательной школы. Были получены следующие результаты:

- уровень успешности выполнения проб по методу нейропсихологического анализа особенностей развития ВПФ и заданий на определение психологической готовности к школьному обучению примерно одинаков (83,5% и 85,5% от максимального количества баллов);
- при проведении нейропсихологического обследования испытуемые показали наи-

лучшие результаты в задании на копирование сложной фигуры: 23 ребенка (89%) выполнили задание безошибочно;

- наилучшие результаты были получены при исследовании слухо-речевой памяти и восприятия и воспроизведения ритмических структур: только 33% и 15% испытуемых соответственно правильно выполнили задания;

- согласно данным, полученным с использованием методик по определению готовности к обучению в школе, у испытуемых оказались наиболее развиты сфера произвольности, интеллект и речь; наибольшие трудности вызвало задание нарисовать мужскую фигуру: практически у всех детей на рисунках отсутствовали детали, указывающие на пол изображенного человека (характерная одежда, борода, усы).

Для сравнения результатов выполнения проб на определения уровня развития ВПФ и степенью психологической готовности к школе был вычислен коэффициент корреляции Спирмена, который составил 0,27. Данная величина не является значимой, что позволяет говорить о независимости уровня развития ВПФ и степени готовности к обучению в школе друг от друга. Это происходит, вероятно, из-за того, что нейропсихологические пробы выявляют особенности развития ВПФ, но с их помощью невозможно исследовать состояние аффективно-потребностной сферой, то есть наличие "внутренней позиции ученика". Таким образом, нельзя признать абсолютную идентичность используемых методик, что может считаться положительным фактором, так как позволяет взаимно дополнять методики и делать более точные выводы в отношении каждого ребенка.

Одной из задач проведенного исследования было определение, насколько уровень развития ВПФ влияет на готовность к школьному обучению и наоборот, можно ли на основании высокой степени психологической готовности детей школе сделать вывод о достаточно высоком уровне развития ВПФ. Для этого был проведен статистический анализ методом вычисления коэффициента Пирсона. При сравнении зависимости степени готовности детей к школе от уровня развития ВПФ, а также при проверке предположения о необходимом уровне развития ВПФ как составляющей психологической готовности к школе получены следующие результаты:

- зависимость сформированности психологической готовности к школе от уровня развития ВПФ равно 0,39, что является значимой величиной;

- результаты выполнения заданий, направленных на определение уровня психологической готовности к обучению в школе, практически не зависят от уровня развития ВПФ (коэффициент составляет 0,21 – незначимую величину).

В дальнейшем предстоит установить, возможно ли на основании данных нейропсихологического исследования детей, поступающих в 1-й класс, строить прогнозы относительно возможных трудностей как в отношении всех основных школьных предметов, так и в отношении отдельных дисциплин.

Литература

1. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревич. СПб., 2003. С. 413.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В РОССИИ

Грейданс Ю.Я.

В настоящее время во всем мире наблюдается рост интереса к интеллектуальной собственности. Вопросы интеллектуальной собственности уже долгое время находятся в центре внимания отечественных и зарубежных ав-

торов, однако в России эта тема изучена недостаточно. В данной работе мы ставим задачу рассмотреть некоторые проблемы интеллектуальной собственности в России и провести анализ существующей нормативно-правовой базы.

© Грейданс Ю.Я., 2008

Рассмотрим некоторые подходы к определению интеллектуальной собственности.

В Конвенции, учреждающей Всемирную организацию интеллектуальной собственности (ВОИС), сказано, что «интеллектуальная собственность включает права, относящиеся к литературным, художественным и научным произведениям; исполнительской деятельности артистов, звукозаписи, радио- и телевизионным передачам; изобретениям во всех областях человеческой деятельности; научным открытиям; промышленным образцам; товарным знакам, знакам обслуживания, фирменным наименованиям и коммерческим обозначениям; защите против недобросовестной конкуренции, а также все другие права, относящиеся к интеллектуальной деятельности в производственной, научной, литературной и художественной областях» [3]. Таким образом, интеллектуальную собственность можно определить как совокупность прав на вышеперечисленные объекты.

А. Козырев трактует интеллектуальную собственность как «собирательное понятие, применяемое для обозначения прав на результаты интеллектуальной (творческой) деятельности в области литературы, искусства, науки и техники, а также в других областях творчества; средства индивидуализации участников гражданского оборота товаров или услуг; защиту от недобросовестной конкуренции» [6, с. 13]; Ю. Варфоломеева – как «собственность нематериального вида», созданную «в процессе вовлечения в экономический оборот результатов интеллектуальной деятельности», при этом «ее владелец наделяется исключительным правом на получение прибыли от их коммерческого использования» [4, с. 44]. В. Тамбовцев и А. Шаститко характеризуют «объекты интеллектуальной собственности» как «подмножество объектов собственности» [5, с. 11].

Ссылки на интеллектуальную собственность есть в ряде важных нормативно-правовых документов: в Конституции, Гражданском кодексе, в ряде законов (Патентный закон РФ, Закон о

селекционных достижениях, Закон о топологии интегральных микросхем, Закон о программах для ЭВМ, Закон об авторском праве и смежных правах, Закон о товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров).

В статье 44 Конституции РФ говорится: «Каждому гарантируется свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания». Интеллектуальная собственность охраняется законом [1]. Об интеллектуальной собственности упоминается и в статье 71, определяющей предмет ведения Российской Федерации.

В разделе 7 Гражданского кодекса РФ раскрывается значение важных, относящихся к интеллектуальной собственности понятий: *интеллектуальные права, автор, исключительное право* и других [2, с. 338].

Гражданский кодекс является важным документом, который способен произвести глубокие позитивные изменения в области государственного регулирования интеллектуальной собственности, так как в нем устанавливаются нормы авторского права, патентного права, права на селекционные достижения, права на топологии интегральных микросхем, а также программы для ЭВМ.

Закон № 3551 «Об авторском праве и смежных правах» (от 9 июля 1993 г.) изменил важные положения правового регулирования, по сравнению с ранее действовавшим законодательством: расширены возможности участников авторских и смежных с ними отношений, появилась рыночная направленность, ссылки на гражданско-процессуальное законодательство (ст. 50) и административное законодательство (ст. 48).

Существует два подхода к рассмотрению правовой сущности интеллектуальной собственности: англосаксонский и континентальный. Англосаксонский подход выделяет в составе прав собственности 11 элементов. Континентальный подход не проводит разделения в структуре. На практике пользование ресурсами интеллектуальной

собственности зачастую отделено от владения и распоряжения, поэтому, вероятнее всего, России больше подходит англосаксонский вариант.

Правовые отношения в области интеллектуальной собственности в Российской Федерации усложнены. Это касается, например, сложной системы выдачи патентов. В Соединенных Штатах для получения патента достаточно просто предъявить свое изобретение, в то время как в России необходимо не только предъявлять изобретение, но и доказывать его новизну. Сотрудникам патентных органов часто приходится разубеждать подателей заявок в новизне их изобретений, что связано со случайными "изобретениями" в ходе производства. Вследствие этого органы выдачи патентов загружены и перегружены. Среди огромного множества вопросов, связанных с защитой интеллектуальной собственности в Российской Федерации, особую озабоченность вызывают контрафакция продукции и незащищенность общеизвестных товарных знаков.

Интеллектуальную собственность необходимо рассматривать не только как систему правовых норм, но и как самостоятельный и активный экономический институт, влияющий на инновационный процесс.

Развитие прав на интеллектуальную собственность обусловило появление таких проблем, как измерение качества идей, компромисс между плюсами повышения частной нормы отдачи от нововведений и минусами монопольных ограничений производства из-за предоставления исключительных прав на определенный период времени.

В рыночной экономике взаимоотношения между собственником и государством строятся на том, что права собственника имеют более высокий юридический статус, нежели права государства. Начавшиеся преобразования свидетельствуют не просто о передаче прав на результат интеллектуальной деятельности их авторам, но и о более глубоких изменениях экономических отношений в области создания и использования плодов творческого труда. В условиях планово-распреде-

лительной экономики присвоение государством прав на результаты интеллектуальной деятельности было обычной практикой. Согласно Положению об открытиях и изобретениях, в СССР при выдаче авторского свидетельства выплачивалось поощрительное вознаграждение в размере от 20 до 200 рублей за изобретение, но не более 50 рублей одному лицу. Сложившееся в СССР отношение к изобретательству привело к отчуждению интеллектуальной собственности не только от авторов, но и от юридических лиц (предприятий), к отказу от патентной защиты промышленной собственности. При отсутствии предпринимательства, рыночной среды в условиях невостребованности нововведений все преимущества патентной защиты сводились на "нет". Появился институт патентной защиты исключительных прав владельцев товарных знаков, была введена правовая защита для топологий интегральных микросхем и программ для ЭВМ, защита от недобросовестной конкуренции.

Очевидно, что и сегодня в России недостаточно развита система интеллектуальной собственности. Для ее развития следует налаживать нормативно-правовую базу, укреплять экономические институты, совершенствовать патентную систему, активнее использовать потенциал научных работников, в большей степени следить за исполнением соответствующих положений Гражданского кодекса.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. М., 2007.
2. Гражданский кодекс РФ. М., 2007.
3. Конвенция, учреждающая Всемирную организацию интеллектуальной собственности.
4. *Варфоломеева Ю.А.* Интеллектуальная собственность в условиях инновационного развития. М., 2006.
5. Трансакционные издержки, связанные с созданием и использованием прав на товарные знаки / Под ред. А. Шаститко. М., 2000.
6. *Козырев А.Н.* Оценка интеллектуальной собственности. М., 1997.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗЕМЕЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМЫ 90-Х ГОДОВ: ОТКАЗ ОТ ЭВОЛЮЦИОННОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ ФОН

Макаров А.Н.

Земельная реформа в России 1991 – 2006 гг. направлена на полное изменение существовавшего социалистического земельного социально-экономического строя путем создания множественности форм земельной собственности на месте существовавшей прежде единой государственной собственности на землю, а также на включение земли в рыночные отношения купли-продажи (при этом в качестве ведущего в сельском хозяйстве рассматривается уклад с частной земельной собственностью). Однако хозяйственная система аграрного сектора, сложившаяся за 60 лет коллективизации, оказалась неподготовленной к рынку. Это убедительно продемонстрировали в начале 1992 г. первые шаги по либерализации отечественной экономики. Тем не менее, постепенно развивавшиеся рыночные отношения существенно изменили за последнее десятилетие XX в. пропорции межотраслевого обмена, все больше приводя их в соответствие с теми, которые определяются рынком. Шлифовка этих пропорций еще продолжается, и рынок вносит в этот процесс постоянные коррективы.

Перераспределение в ходе реформы земель привело к тому, что практически во всех сельскохозяйственных предприятиях (звеньях) нарушились границы производственных подразделений, ранее сложившаяся система хозяйственных связей, большая площадь приватизированных земель сельскохозяйственного назначения перешла в собственность лиц, не обрабатывающих землю (пенсионеры, работники социальной сферы и другие), а, следовательно, не

имеющих отношения к воспроизводственному процессу, и, соответственно, не реализующих земельную собственность.

Реформаторы принципиально отказались от идеи преемственности, постепенности и последовательности в снятии накопившихся в 70 – 80-е годы проблем, при этом им не удалось разложить реформу по временным этапам на главные и производные составляющие, на ряды взаимосвязанных мероприятий.

Таким образом, реформа не была подготовлена предшествующей эволюцией колхозно-совхозных укладов, превращением всего трудового крестьянства в один социальный класс наемных работников, а не в два (как на Западе) социальных слоя – мелких собственников и наемных работников.

По Марксу, каждый новый зарождающийся способ производства подчиняет себе и преобразовывает соответственно своей форме доставшуюся ему земельную собственность: капитал создает капиталистический способ производства, а последний преобразовывает старую форму земельной собственности в капиталистическую. В России сегодня сломан прежний государственный (советский, социалистический) полукolleктивный способ производства в сельском хозяйстве. Однако до сих пор нет ответа на вопрос, какой же новый способ производства создается? Вне точного ответа на этот вопрос трудно определить окончательно отдаленные по времени действительные (сегодня внутренне скрытые) направления, цели и задачи сегодняшней земельной реформы в России [1, с. 4 – 17].

Кроме того, имеются основания полагать, что за время грандиозных социалистических преобразований в Советском Союзе в некоторых сферах экономической жизни гражданского общества, включая землевладение и землепользование, произошли необратимые процессы.

Движение вперед может осуществляться только по линии укрепления государственной собственности. Здесь эффективное распределение земли между производствами наиболее полезных для потребителей продуктов и между наилучшими с точки зрения общества землепользователями есть главная функция рыночных и других экономических форм связей. Она может реализовываться так же, как и при частной земельной собственности, с использованием одних и тех же отдельных рыночных форм: сдачи земли в аренду, продажи прав аренды. Для развития именно этих форм требуется создать несколько иные (по сравнению с обычной куплей-продажей земли) институциональную среду и рынок. При традиционных рыночных связях они формируются и остаются в рамках гражданского общества, когда государство выступает скорее пассивным, чем активным участником рынка. В новой исторической ситуации роли граждан и государства в деле формирования рынка землепользования должны поменяться. К тому же, частная собственность на землю в условиях низких цен и низкого спроса на продукцию сельского хозяйства неизбежно приводит к выведению земель из сельскохозяйственного оборота, к превращению некогда облагороженных полей в заросшие пустыни. Наблюдаемый сегодня во многих регионах России вывод из сельскохозяйственного оборота около 40 млн га сельхозугодий, созвучен с тем, что было 200, 100 лет назад во всех странах Запада [2, с. 9].

Современная аграрная социология настойчиво доказывает, что село и аграрная экономика, хозяйствование на земле – это особая система, не сравнимая ни с одной известной в мире отраслью. Если в силу каких-то обстоятельств подорван один из внутренних элементов, это влияет на всю систему, причем

при каждом новом подрыве система только опускается на более низкую ступень деградации, происходят необратимые процессы и восстановления не происходит: исчезли рабочие места в сельском хозяйстве – молодежь ориентируется только на переезд в город; отсутствие повседневной занятости ведет к другим негативным последствиям.

Вопрос о частной собственности на землю, так же, как в годы сталинской реформы, является центральным. С 1992 г. и по настоящее время удельный вес противников частной собственности на сельскохозяйственные угодья растет, несмотря на то, что в ходе аграрной реформы все сельские жители стали владельцами земельных паев. При этом препятствия и трудности в попытках приобрести землю сводились не столько к цене – она была символична, сколько к отсутствию имеющихся средств ее возделывания и невозможности их приобрести, поскольку к этому оказалась совершенно не готова банковская система. Не было уверенности, что не повторится раскулачивание. Но самое главное: земля, в отличие от сталинских времен, потеряла свой священный смысл – “дар божий”, как определял Л.Н. Толстой.

К тому же, исследования предпринимательского потенциала села показывают, что в этой местности активных индивидов, способных организовать собственное дело, не более 10 – 12%. Что касается потенциала роста фермерства как уклада, то он практически исчерпан [3, с. 9]. Достигнув – как массовое движение – своего пика (280,1 тыс.) к концу 2005 г., численность крестьянских (фермерских) хозяйств стала постепенно уменьшаться, составив к концу 2006 г. 255,4 тыс. Хотя при этом средний размер земельного участка каждого хозяйства возрос с 43 га до 81 га [4, с. 235], однако по мере деградации сельскохозяйственного производства и реальной угрозы безработицы лишь 5% сельчан думают организовать фермерское хозяйство, значительная же часть сельских респондентов (около 40%), вероятно, перейдут исключительно в ЛПХ. Всего 9% респондентов включили выплаты за земельный пай в перечень источников дохода.

Главным приоритетом в начале реформ (это актуально и через 15 лет) являются меры по восстановлению жизненной среды села хотя бы до уровня конца 80-х гг. При этом идеи подготовки аграрных реформ и их проведения оказались недостаточно исследованными с точки зрения многообразия их социальных последствий. Когда говорят, что многое упущено или невосполнимо утрачено, речь идет не столько о материальной стороне, сколько о гораздо более сложной проблеме с человеческим потенциалом села. Наблюдается потеря интереса к сельскохозяйственной трудовой деятельности. Например, если в 1993 г. на несельскохозяйственном предприятии хотели бы работать 8,7% респондентов, а в 2002 г. – 36%, то процент желающих, чтобы собственные дети или внуки работали в сельском хозяйстве, сократился за последние 10 лет с 27,1 до 3,3%. Только 10 – 15% выпускников сельских школ, намеревающихся получить высшее образование, избирают местом учебы сельскохозяйственные вузы¹, по окончании которых почти никто не возвращается на село [5, с. 25].

Исторически в России никогда не было недостатка в людских ресурсах. Несмотря на многочисленные войны, голод и массовые репрессии, в течение длительного времени население России, как и в СССР, увеличивалось: с 67,5 млн в 1897 г. до 92,7 млн в 1927 г. и 142,4 млн человек в 1992 г. Однако с тех пор ситуация изменилась: в 1992 – 2003 гг. смертность превысила рождаемость на 9,5 млн человек. До недавних пор это демографическое неравновесие компенсировалось иммиграцией русских из бывших советских республик, однако этот источник пополнения населения почти иссяк и через несколько лет может полностью исчезнуть.

В результате за 11 лет численность россиян сократилось на 5 млн человек, и даже по самым оптимистическим прогнозам сокращение населения продолжится (и является не отсидительным, а абсолютным). Если в 1950 г. Россия на-

ходила на четвертом месте в мире по численности населения после Китая, Индии и США, то в настоящее время она занимает восьмое место, пропустив вперед Индонезию, Бразилию, Пакистан и Бангладеш, и скоро покинет первую десятку. По среднесрочным прогнозам, приведенном в исследовании французского специалиста Ж. Кроза, через 20 лет в России будет насчитываться не более 130 млн человек [6, с. 28].

В связи с тем, что в период экономических реформ произошли сдвиги в структуре источников и факторов демографической динамики сельских регионов России, в настоящее время тенденция уменьшения сельского населения страны является долгосрочной и устойчивой, поскольку обусловлена прежде всего эндогенными факторами демографического развития села. При этом существенно изменилась роль миграции и естественного прироста как компонентов воспроизводства населения: на смену естественному приросту, который длительное время (до 1992 г.) являлся традиционным источником увеличения численности сельского населения, компенсируя потери от интенсивных миграций в города, пришла естественная убыль. Миграционный отток на некоторое время сменился миграционным приростом, масштабы которого количественно превосходили размеры естественной убыли, обеспечивая рост численности сельского населения (1991 – 1994 гг.). В 1995 – 2000 гг. интенсивность миграции в сельскую местность резко снизилась, а в 2001 – 2005 гг. миграционный отток усилил отрицательные последствия естественной убыли сельского населения. В результате сложившихся неблагоприятных тенденций процесс устойчивой депопуляции охватил подавляющее большинство сельских регионов. Следующие демографические аномалии являются характерными для современного села: высокая естественная убыль населения, низкий уровень рождаемости, переход к модели однодетной семьи, “сверхсмертность” [6] мужчин трудоспо-

¹ Очень важна проблема создания среды общения для молодежи, которая в селе сильно деформирована. В этой связи вновь актуализируется идея агрогородов, которая в 1970-е гг. была отвергнута как несоответствующая тогдашним реалиям сельской жизни.

собного возраста² высока, хотя в последние годы сократилась, младенческая смертность; долговременной является тенденция старения сельского населения (вследствие низких темпов рождаемости, высокой смертности населения рабочих возрастов и в связи с ростом миграции молодежи в город возрастает абсолютная и относительная численность людей в пожилом возрасте, проживающих в сельской местности).

Сельские регионы России, обладая подчас территориями, превосходящими площади экономически развитых стран, интенсивно теряют население. В связи с этим усиливается несоответствие между населением РФ и размерами ее территории, протяженностью границ, поселенческой сетью и пространствами, нуждающимися в освоении. Итоги Всероссийской переписи населения (2002 г.) показали, что в сельской местности, которая включает 155290 населенных пунктов, 8,4% сельских поселений не имеют постоянного населения; 22,4% имеют постоянное население менее 10 чел.; 24,1% – от 11 до 50 чел.; 9,5% – от 51 до 100 чел.; 35,6% – свыше 100 человек [7]. Сохраняется неравномерность расселения, проявляющаяся в форме межрегиональных различий в плотности населения, которые колеблются от 0,1 чел. на 1 км². (Чукотский АО) до 362,5 чел. на 1 км². (Москва и Московская область). Средняя плотность населения в настоящее время равна плотности населения в Саудовской Аравии, однако в дальнейшем она будет и дальше уменьшаться [5, с. 28 – 30]. В этих условиях демографические риски формируют высокую вероятность рисков экономических. Так, по расчетам, к 2035 г. прогнозируемое минимальное значение численности сельских мужчин в возрасте 10 – 14 лет составит 59,4% от уровня 2005 г., а максимальное – 75 – 86%. С учетом миграции эти значения составят соответственно 50,7 и 57,8% от численности в 2005 г. [5, с. 28 – 29].

При оценке причин современного демографического спада необходимо учитывать два обстоятельства. Во-первых, следует

подчеркнуть, что переход к качественно новому режиму воспроизводства, связанному с сокращением рождаемости, был закономерным, он обусловлен самим ходом демографического развития и совпадает с глобальными тенденциями развитых стран. Во-вторых, возникли дополнительные факторы, усилившие и ускорившие сокращение численности населения. Так, в условиях рыночных реформ понижение рождаемости, рост смертности и сокращение численности населения в значительной степени были обусловлены реакцией демографической подсистемы на понижение уровня и ухудшение качества жизни значительной части населения, рост экономической неопределенности и социальной напряженности. В период сложившихся социально-экономических условий не были реализованы сформировавшиеся ранее установки детности, поскольку многие семьи рассматривали их как неблагоприятные для рождения детей, их потребность в детях не имела адекватных условий ее реализации.

Литература

1. Пашков В.П. Совершенствование структуры форм земельной собственности – основное направление коррекции современной земельной реформы в России. Саратов, 2006.
2. Пашков В.П. Альтернативные пути выхода из тупика земельной реформы в России // АПК: экономика, управление. 2001. № 8.
3. Гумеров Р. Аграрная политика: от диктата либералистских догм к экономическому прагматизму // Российский экономический журнал. 2003. № 2.
4. Россия в цифрах. 2007: Краткий статистический сборник. М., 2007.
5. Анфиногентова А.А. Аграрная реформа П.А. Столыпина и современная модель аграрных преобразований. Саратов, 2006.
6. Krauze J. La Russie rend l'ame: Alarmant recul demographique russe // Monde-2. P., 2005. 54.
7. Численность и размещение населения // Итоги Всероссийской переписи населения. М., 2002. Т. 1.

² При этом статистические причины исключительно высокой смертности среди мужчин должны оцениваться с определенными оговорками. Потребление алкоголя, например, в расчете на душу населения является причиной смертности в России в 5 раз реже, чем во Франции или в Италии (См.: Krauze J. La Russie rend l'ame: Alarmant recul demographique russe // Monde-2. P., 2005. 54. P. 28 – 31).

НОРМИРОВАНИЕ ТРУДА РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ

Знатнова Е.В.

В условиях рыночной экономики предприятия испытывают давление конкуренции: на рынке постоянно сравнивается вид, качество, цена и другие признаки продукции. Неконкурентоспособная продукция и ее производители рано или поздно покидают рынок. Механизм свободного ценообразования и конкуренции направляет ресурсы (в том числе ресурс труда) туда, где их использование наиболее эффективно с точки зрения удовлетворения совокупного спроса на товары и услуги и минимизации затрат всех видов ресурсов на производство продукции (работ, услуг). Для отдельного предприятия это обуславливает необходимость производства пользующейся спросом продукции требуемого качества с наименьшими затратами. Применительно к затратам на труд это означает обоснованность численности и квалификационного состава работников с учетом планируемого объема производства, требований к качеству продукции, ее трудоемкости, необходимости поддержания в рабочем состоянии производственного оборудования, всей инфраструктуры предприятия, достижения текущих и перспективных задач.

Основными задачами нормирования труда является установление меры затрат труда, конкретным выражением которых являются нормы времени, нормы выработки, нормы обслуживания; нормы численности [1, с. 47]. *Техническое нормирование труда* – процесс установления норм затрат рабочего времени в конкретных организационно-технических условиях [2, с. 59]. *Норма времени* – время, отведенное на производство единицы продукции или выполнение определенной работы (в часах, минутах, секундах). *Норма выработки* – количество продукции, которое должно быть произведено рабочим в еди-

ницу времени. *Норма обслуживания* – количество единиц оборудования, производственных площадей и тому подобного, установленное для обслуживания одним или группой рабочих. *Норма времени обслуживания* – необходимое и достаточное время на обслуживание единицы оборудования в течение определенного календарного периода (одной смены, месяца). *Норма численности* – количество работников, установленное для обслуживания объекта или выполнения определенного объема работ.

Нормы затрат труда могут устанавливаться на операцию, изделие, работу, комплекс работ. Они различаются по периоду и сфере действия, по методу установления, степени укрупнения, по способу построения и так далее. Рабочее время, затрачиваемое на рабочем месте, делится на нормируемое время и ненормируемое время. *Нормируемое время* – время, необходимое для выполнения операции, работы. *Ненормируемое время* возникает при различных технических и организационных неполадках и в норму времени не входит [2]. Нормируемое время подразделяется на: подготовительно-заключительное ($t_{п.з.}$), основное ($t_{ос.}$), вспомогательное ($t_{вс.}$), организационного обслуживания рабочего места ($t_{о.о.}$), технического обслуживания рабочего места ($t_{т.о.}$); предназначенное для отдыха и естественных надобностей ($t_{е.н.}$).

Подготовительно-заключительное время – время, затрачиваемое рабочим на выполнение следующих работ: получение технической документации и ознакомление (чертежи, ТУ, описание технологического процесса); подготовка оборудования, (наладка, переналадка), инструмента, приспособлений, мерителей (подбор и получение); действия, связанные с оконча-

нием обработки [2, с. 59]. Подготовительно-заключительное время затрачивается на всю партию деталей (изделий) и не зависит от ее величины. В массовом производстве $t_{п.з.}$ нет, так как детали (изделия) обрабатываются постоянно в течение всего срока изготовления [3].

Основное время – время, в течение которого непосредственно производится технологический процесс (изменяется форма, размеры, физико-химические свойства детали или изделия), оно может быть ручным, машинно-ручным; машинно-автоматическим, аппаратурным.

Вспомогательное время затрачивается на выполнение отдельных элементов работы: установку и съем детали (изделия); закрепление и открепление детали (изделия); измерения; подвод и отвод инструментов; включение и выключение оборудования. В условиях массового и серийного производства, когда применяются групповые методы обработки или когда происходят аппаратурные технологические процессы (термические, гальванические и тому подобные), основное и вспомогательное время устанавливается на партию, зависящую от пропускной способности оборудования. Время на одну деталь при этом можно определить по следующим формулам:

$$t_{в} = \frac{t_{в.пар}}{n},$$

$$t_{ос} = \frac{t_{ос.пар.}}{n},$$

где $t_{ос.пар.}$, $t_{в.пар.}$ – соответственно основное и вспомогательное время на партию деталей (изделий); n – число деталей (изделий) в партии (в кассете, поддоне и так далее).

Время организационного обслуживания рабочего места $t_{о.о.}$ – время на уборку отходов и рабочего места, получение и сдачу инструментов, мерителей. Приборов, приемку рабочего места от сменщика обслуживания рабочего места $t_{т.о.}$ – время смазки, подналадки, смены затупившегося инструмента и тому подобного в течение смены. Время на отдых и естественные (личные) надобности $t_{е.н.}$ устанавливается для поддержания работоспособности рабочего в течение смены [3, с. 126].

В соответствии с приведенной классификацией затрат рабочего времени устанавливается его структура и производится расчет технико обоснованной нормы времени. Норма штучного времени $t_{шт.}$ – применяется в условиях массового производства:

$$t_{шт} = t_{оп} + t_{о.т.о.} + t_{е.н.}$$

$$t_{шт} = t_{ос} + t_{в} \quad t_{о.т.о.} = t_{оа} + t_{па}$$

Время $t_{о.т.о.}$ и $t_{е.н.}$ обычно выражается в процентах к оперативному времени $t_{оп.}$. Тогда $t_{шт.к.} = t_{оп.} (1 + K_{о.т.о.} + K_{е.н.})$, где $K_{о.т.о.}$ и $K_{е.н.}$ – доли времени (от $t_{оп.}$) соответственно на организационно-техническое обслуживание, а также и отдых, и естественные надобности. Норма штучно-калькуляционного времени $t_{ш.к.}$ применяется в серийном производстве, где велик удельный вес подготовительно-заключительного времени

$$t_{ш.к.} = t_{шт} + \frac{t_{п.з.}}{n}$$

или для партии деталей-изделий (n – количество изделий в партии):

$$t_{ш.к.} = t_{шт} + t_{шт}n$$

В производстве с неизбежными технологическими потерями норма штучного времени устанавливается с учетом выхода годных деталей ($t_{шт.годн.}$): $t_{шт.годн.} = t_{шт.} K_{в.г.}$, где $K_{в.г.}$ – коэффициент выхода годных деталей (изделий), определяемый следующим соотношением:

$$K_{в.г.} = \frac{100 \%}{\% \text{ выхода годных деталей}}$$

При обработке деталей (изделий) на автоматическом оборудовании (установках, термических агрегатах, стендах и тому подобном) оперативное или основное время определяется на основании паспортных данных оборудования или расчетов производительности этого оборудования. **Норма времени обслуживания** $t_{н.о.}$ определяется так: $t_{н.о.} = t_{н.} * Q * k_{д.}$ ($t_{н.}$ – норма времени на единицу объема работы, мин; Q – количество единиц объема работы, выполняемых в течение заданного календарного периода (условные единицы оборудования); $k_{д.}$ – коэффициент допол-

нительных функций данной категории рабочих, не учтенных нормой (например, функции учета, инструктажа и так далее).

Аналитически-исследовательский метод установления норм труда основан на изучении затрат рабочего времени путем наблюдений и включает в себя непосредственное измерение величин времени (хронометраж и фотография рабочего дня); фотографирование методом моментных наблюдений [4].

Хронометраж – метод изучения затрат рабочего времени многократно повторяющихся ручных и машинно-ручных элементов операций путем их измерения, который используется в основном в крупносерийном и массовом производствах для установления действующих норм и проверки норм, установленных расчетным путем. Объектом исследования является операция и ее элементы, а его целью – установление основного и вспомогательного времени или затрат времени на отдельные трудовые приемы.

Фотография рабочего дня (индивидуальная, групповая, бригадная и так далее) – наблюдение, проводимое для изучения всех затрат рабочего времени в течение смены или ее части. Цель фотографии – выявление потерь рабочего времени, ус-

тановление причин потерь, разработка мероприятий по устранению потерь, получение данных о необходимости численности работников, а также для создания нормативов времени.

Расчетно-аналитический метод установления норм труда предусматривает установление норм труда на основе применения нормативов по труду и расчетных формул. Он позволяет не прибегать каждый раз к трудоемким процессам хронометража и фотографии. Нормы труда устанавливаются до внедрения операции в производство, что и значительно сокращают издержки на их установление [4, с. 74].

Литература

1. *Бабырина Л.С.* Вознаграждение персонала. М., 2003.
2. *Ковязина Н.З.* Заработная плата на предприятии с учетом требований ТК РФ. СПб., 2004.
3. *Н.Ф. Ревенко, А.Г. Схиртладзе, В.Л. Аристова.* Организация, нормирование и стимулирование труда на предприятиях машиностроения. Учебник. М., 2005.
4. *Политика доходов и заработной платы / Под ред. П.В. Савченко, Ю.П. Кокина.* М., 2004.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОДВИЖЕНИЯ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЕКЛАМНОМ РЫНКЕ

Таиров А.Р.

По состоянию на 1 января 2008 года в реестре СМИ значилось 278 периодических печатных изданий, зарегистрированных для распространения на территории Брянской области. Однако регулярно издается лишь около 80 из них (в том числе 28 объединенных, городских и районных газет, редакции которых имеют статус государственных учреждений).

Годовой объем рекламы, публикуемой в этих СМИ, оценивается примерно в 400 млн рублей. Однако основная

проблема заключается в том, что свыше 80% этого объема сосредоточено в специализированных рекламных (“Моя реклама – Брянск”, “Из рук в руки – Брянск”) и бесплатных (“Экспресс-реклама”, “Магазин”, журналы “Советы эксперта”, “Точка”, “Брянская тема”) изданиях.

Из периодических печатных изданий, распространяемых по подписке и в розницу, реклама регулярно появляется лишь в газетах “Комсомольская правда – Брянск” (пятничный выпуск) и “Десница”

(представляющую издательский дом “Провинция”). Причем объем рекламы в “КП” заметно снизился за последний год, а в “Деснице”, имеющей самый большой в Брянской области тираж (45000 экз.), он мог бы быть существенно больше.

Совершенно отсутствует регулярная публикация рекламы во второй по тиражу газете “Брянские факты” (тираж 41000 экз.) и в таком брэндированном издании, как “Аргументы и факты – Брянск”, издатель которого встал на путь замены доходов от коммерческой рекламы доходами, получаемыми за счет публикации материалов о деятельности областных и городских властей.

И если причины отсутствия рекламы в большинстве изданий носят нерыночный характер (эти издания финансируются либо бюджетами различных уровней, либо политическими и бизнес-структурами), то вместе с тем существует достаточно широкий круг изданий, нуждающихся в поступлении рекламных средств, но не сумевших создать эффективную систему работы с рекламодателями. К этим изданиям можно отнести “Брянские факты”, “Брянский регион”, “БК-факт”, “Брянский перекресток” и другие. Также были изучены проблемы, существовавшие в изданиях, выпуск которых прекращен: “Брянская газета”, “Суббота”, “Кофе понедельника” и другие.

Кроме того, тенденции издательского рынка таковы, что доля доходов от рекламы в структуре издательских доходов постоянно увеличивается, поэтому исследование проблем продвижения периодических печатных СМИ на региональном рекламном рынке имеет высокую степень актуальности.

Исследование, проводившееся кабинетным методом (изучением продукции региональных печатных СМИ) и опросом руководителей и работников редакционно-издательских структур, показало следующее.

Для продвижения изданий на рынок товаров (продукция СМИ) и услуг (публикация рекламы) используются три инструмента: экстенсивный – организационная модель (менеджмент-модель) издания, и интенсивные – тема-

тическая (контент-) и графическая (дизайн-) модели.

Организационная модель, в частности, определяет:

- структуру предприятия (подразделения или сотрудники, занимающиеся вопросами продвижения, штатное расписание, должностные инструкции и так далее);

- перечень (план) организационно-технических и рекламно-маркетинговых мероприятий по продвижению на рынок (план рекламной кампании, маркетинговые исследования, бизнес-план, другие элементы системы мероприятий по привлечению и удержанию интереса рекламодателей к газете и так далее);

- финансовую модель (система формирования бюджета, в том числе определение стоимости публикации рекламы);

- систему подбора, обучения и мотивации кадров и так далее.

Тематическая модель обуславливает:

- основные тематические направления издания;

- соотношение факта, комментария и анализа;

- модальность (тональность);

- локальность (географию);

- размер публикаций.

Графическая модель определяет:

- принцип распределения материалов по полосам;

- цветность;

- методы верстки;

- используемые графические элементы (вид, размер, ракурс);

- типоразмер шрифтов;

- элементы оформления текста и иллюстраций.

В ходе исследования были выявлены следующие основные проблемы, характерные для редакционно-издательских структур (РИС) при реализации данных моделей, применительно к продвижению на региональном рекламном рынке СМИ.

1. Организационная модель:

- отсутствие понимания того, что целью РИС во взаимоотношениях с рекламодателями является не продажа рекламы и не оказание услуг, а удовлетворение потребностей клиента в информировании его целевой аудитории;

- отсутствие понимания того, что рекламная служба не является приложением к редакции, а структурно это не менее важная часть РИС, поскольку продукция СМИ является не инструментом самовыражения журналистов, а средством получения дохода;

- отсутствие экономически и психологически обоснованной системы мотивации менеджеров по рекламе, преобладание систем оплаты “комиссия” – процент от поступившего дохода или повременной системы с нормируемым заданием; отсутствие системы плановых заданий и, соответственно, премирования за выполнение (перевыполнение плана). Как следствие – отсутствие квалифицированных кадров, которое усугубляется высокой текучестью среды “негазетных” категорий работников, таких как маркетологи, менеджеры по рекламе, дизайнеры, предпочитающих рекламные агентства и другие коммерческие структуры с более высоким уровнем зарплат.

Сюда также можно добавить незнание своей аудитории, отсутствие исследований, в том числе через различные конкурсы для читателей; неумение выстроить отношения с рекламодателями, интересующимися только тиражом, а не целевой аудиторией издания; неправильное ценообразование; отсутствие стратегий продвижения РИС на рекламном рынке и гибкости предложений для удовлетворения потребностей клиента.

2. Тематическая модель:

- преобладание заказных статей, подрывающих доверие к изданию;

- некоммерческая тематическая модель, то есть структура газеты служит средством самовыражения журналистов или удовлетворения политического заказа, что не позволяет предложить рекламодателю разместить его рекламу рядом с материалом, например, привлекающим его целевую аудиторию;

- отсутствие использования нестандартных методов размещения рекламы, например, спонсорства популярных рубрик или кроссворда, основанного на элементах публикуемой в издании рекламы;

- недооценка классифайд, то есть публикации платных объявлений как средства привлечения рекламодателей и, следовательно, получения дохода.

Кроме того, следует отметить, что тематическая модель является важным элементом системы продвижения, поскольку именно содержание является товаром на рынке СМИ и при правильно подобранной тематической модели существенно возрастает спрос на издание, что заметно облегчает работу с рекламодателями.

3. Графическая модель (анализ этой модели проводился на основе тех изданий, в которых реклама публикуется):

- общим местом является отсутствие интересных находок (креатива) на потоке изготовления рекламы и излишняя концентрация небольших по формату модульных рекламных объявлений на одной полосе (“рекламное кладбище”), что существенно снижает эффективность рекламы;

- использование цвета без какой-либо единой концепции, как следствие – негармоничное сочетание цветов, применение слишком большого количества цветов, несоответствие цвета рекламируемому товару (услуге);

- слишком большое количество образительных элементов в рекламном модуле, несоответствие графических элементов рекламной идее (например, улыбающаяся черепаха в рекламе такси или образ Дон Кихота в рекламе продукции мелькомбината);

- использование “нечитаемых” или неподходящих для рекламы данного товара (услуги) шрифтов, использование большого количества шрифтов разных стилей, использование исключительно прописных шрифтов;

- отсутствие в рекламе необходимой для потребителя информации, не говоря уже об уникальном торговом предложении; очень часто название компании является главной доминантой модуля.

Таким образом, успешность продвижения периодических печатных СМИ на региональном рекламном рынке зависит от того, каким образом будут решены вышеназванные проблемы, выявленные в процессе исследования.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АКТИВЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФИНАНСОВОЙ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ

Грызунова Н.В.

Инвестиционная деятельность предприятия включает в себя процедуры по определению объема инвестиций, планированию времени размещения средств, а также объекта вложений. В последнее время все чаще предметом рассмотрения является совокупность специальных методов для учета экологических факторов и ресурсных ограничений при обосновании “зеленых” инвестиционных проектов. Статус этих инвестиционных альтернатив определяют возможности повышения экологичности выпускаемой продукции, сокращения объема потребления природных ресурсов, снижения объемов выбросов и сбросов загрязняющих веществ и концентрации токсичных выбросов [1; 2].

Ценность и средневзвешенная стоимость фирмы (*ССК*) определяются ее реальными активами и политикой инвестирования. Поэтому “зеленые” ценные бумаги, обеспеченные реальными полезными ископаемыми, мощностями или гарантированной экономией на налогах могут быть конкурентоспособными. Цель предприятия – добиться минимума *ССК*. Такой поиск всегда сопровождается ситуационным расчетом. Долг предприятия представляют ее непокрытые обязательства (пассивы). Рыночную стоимость обязательств обычно сложно определить напрямую, поскольку очень немногие организации формируют структуру пассивов только из облигаций. Очень часто пассив состоит из не обращающихся элементов долга, стоимость которого определяется по балансовой, а не рыночной стоимости. Второе ограничение состоит в том, что остаются статьи за пределами бухгалтерского баланса, создающие смешанные обязательства для организации и обеспечивающие ту же сумму удержания налога, что и процентные платежи по долгу

[1, ст. 271 (п.п. 3, 4 и 7), ст. 272]. Проценты за кредит могут уменьшить налоговую нагрузку только в размере ставки рефинансирования увеличенной на 1.1 [1, ст. 269], а это также ставит барьер в минимизации стоимости. Макроэкономические тенденции также нельзя игнорировать. Иногда предприятия стремятся к постоянной метаморфозе капитала, полагая, что динамичность стоимости различных источников, приведет к изменению риска ведения операций и стоимости капитала. *ССК* можно записать следующим образом:

$$ССК = X_E k_E + X_D k_D,$$

где $X_D = \frac{D}{D+E}$ и $X_E = \frac{E}{D+E}$ – коэффициенты структуры капитала;

$$k_D = \frac{I}{D} \quad \text{и} \quad k_E = \frac{DIV}{E} -$$

коэффициенты стоимости собственного капитала и долга; $D=B*N_B$ – цена долга предприятия; $E=S*N_S$ – цена собственного капитала; B – цена одной облигации, эмитированной предприятием; N_B – число облигаций (шт.); S – рыночная цена одной акции; N_S – количество акций в обращении; $D+E=T$ – цена капитала предприятия. I – проценты, выплачиваемые за кредит; k_D – коэффициент стоимости долга, вычисляемый по формуле

$$k_D = \frac{I(1-\tau)}{D},$$

где τ – ставка налога на прибыль; DIV – величина выплачиваемых дивидендов.

Поскольку фирма может привлечь средства из трех источников (собственный капитал, долг и привилегированные акции), то *ССК* определяется как средневзвешенная величина каждого из этих

видов издержек. Стоимость собственного капитала (k_E) отражает рискованность инвестиций в собственный капитал, стоимость долга после уплаты налога (k_D) – функция риска дефолта фирмы, а стоимость привилегированных акций (k_{PS}) есть функция ее промежуточного положения, если судить по риску, между долгом и собственным капиталом. Веса каждого из этих компонентов должны быть пропорциональны их рыночным стоимостям, поскольку эти пропорции наилучшим образом измеряют то, как финансируется данная фирма. Стоимость капитала можно записать следующим образом [4]:

$$CCK = k_E \left[\frac{E}{(D+E+PS)} \right] + k_D \left[\frac{D}{(D+E+PS)} \right] + k_{PS} \left[\frac{PS}{(D+E+PS)} \right]$$

Использование этой формулы структуры капитала может дать многовариантное решение. Когда анализируются инвестиции фирмы или оценивается ее ценность, необходимо знать стоимость привлеченного собственного капитала, долга и кредитов. Если исходить из предположения о том, что стоимость собственного капитала должна отражать его рискованность для инвесторов, то существует три базиса его определения, а именно: безрисковая ставка, тренд исторической доходности акций и государственных бумаг и коэффициент бета. Для хорошо управляемой компании D создает эффект рычага. Уменьшение налога на прибыль неблагоприятно для стоимости капитала, поскольку такое снижение уменьшает налоговую экономию.

Рассмотрим пример влияния налога на прибыль на стоимость капитала. Пусть $E=700$ тыс. руб.; $D=800$ тыс. руб.; $N_S=100$ тыс. шт.; $k_E=25\%$; $DIV=300$ тыс. руб.; $\tau=35\%$. Найдем коэффициент структуры, стоимость и цену капитала.

Коэффициенты структуры:

$$X_D = \frac{800}{800 + 700} = 0.53 ;$$

$$X_E = \frac{700}{1500} = 0.47 .$$

Коэффициенты стоимости капитала:

$$k_E = \frac{300}{700} = 0.43 ; \quad k_D = 0.25 .$$

На основании этого:

$$CCK = (1 - 0.35) * 0.25 * 0.53 + 0.47 * 0.43 = 0.086 + 0.202 = 0.29$$

Определим те же самые показатели с налогом на прибыль $\tau = 0,24\%$:

$$CCK = (1 - 0.24) * 0.25 * 0.53 + 0.47 * 0.43 = 0.1001 + 0.202 = 0.303$$

Как видно, снижение налога на прибыль вызывает неблагоприятные последствия. Однако эта ситуация может быть скорректирована посредством, “утяжеления” долга без риска дефолта. Для этого прекрасно подходят ценные бумаги, обеспеченные под залог природоохранным оборудованием. Если природоохранные и производственные мероприятия осуществляются в комплексе, то включение конкретного пункта в перечень природоохранных мероприятий производится на основании решения территориального органа Экологической службы. Территориальные органы этой службы рассматривают предложения, обоснования и расчеты, подготовленные плательщиками. Проектно-инвестиционные решения принимаются на различных уровнях экономики. Так, на микроэкономическом уровне, в соответствии с российскими правилами ведения бухгалтерского учета, в издержки производства и обращения включаются параметры, характеризующие качество и уровень экологического менеджмента, имеющие форму НИОК и ТР.

С 2006 г. в нормативных документах существует однозначное определение НИОК и ТР, например, [1, гл. 38, ч. 2; 2, гл. 25]. Ресурсосберегающие инновации – это нематериальные активы (НМА). Природоохранные сооружения, полезные ископаемые, освоение природных ресурсов – это основные средства предприятия. НМА – являются инструментом корректировки данных баланса, с их помощью легко получить желаемую величину, что очень удобно при организации эмиссии предприятием. Основные средства природоохранного назначения освобождены от обложения налогом на имущество. Все это возможности, которые использует организация (предприятие) в вечном стремлении к расширению и развитию. В большинстве стран проценты за кредит вычитаются и из налоговой базы по налогу на имущество. Такая ситуация обусловлена кризисом предпринима-

тельства и стремлением поддержать деловую активность в стране или в регионе. Если возникает необходимость увеличения финансовой мощи предприятия, решение об эмиссии или заимствовании будет признано рациональным, если снизится *ССК*, увеличится цена предприятия или возрастет ценность организации. Модификация структуры капитала – это непрерывный процесс адаптации к изменениям экономической ситуации и налогового законодательства. Этот процесс – часть стратегии финансирования, в которой учитываются рыночная позиция компании, будущие инвестиционные возможности, ожидаемые денежные потоки, дивидендная политика и потребность в финансировании. Периодически каждое предприятие сталкивается с ситуацией, когда денежных средств не хватает для обслуживания и погашения долга. Учитывая возможность разработки различных стратегических аспектов развития компании, представляется необходимым сделать акцент на финансовой политике, которая позволяет широко использовать мультипликаторы: “рыночная стоимость / долг” по сравнению с мультипликатором “балансовая стоимость / долг”.

Рассмотрим двух инвесторов (*In1* и *In2*), частные накопления которых одинаковы. Первый вкладывает свои средства в фирму *PL*, имеющую долги D_0 . Второй покупает доли в уставном капитале предприятия *PU*, не имеющего долгов. При этих условиях структура капитала нерелевантная, если оба инвестора достигают одинаковых возвратных потоков после налогообложения, несмотря на то, что они покупают пакеты акций фирм, которые имеют разный уровень финансового левереджа, но в остальном одинаковы. Обе фирмы ожидают валовые возвратные потоки (или выручку) в сумме $E(R)$. Для упрощения предположим, что сумма соответствующих долей участия составляет единицу. При сравнении обоих инвесторов необходимо учесть, что для покупки пакета акций, имеющей долги фирмы инвестору *In1* в точности хватает той суммы, которой он располагает, а инвестору *In2* необходимо получить как частному лицу дополни-

тельный кредит в сумме D_0 . Налоговой базой для налога на имущество является, согласно гл. 30 НК РФ, средняя или среднегодовая стоимость основных фондов в размере B .

Таким образом, требования после уплаты налогов составляют:

- для инвестора *In1*

$$A^1 = E(R) - k_D * D_0 - t_v * B ;$$

- для инвестора *In2*

$$A^2 = E(R) - k_D * D_0 - t_v * B .$$

где k_D – стоимость долга в процентах; D_0 – величина долга в абсолютном выражении; t_v – ставка налога на имущество, определяемая НК РФ. Если часть основных фондов инвестора *In1* имеет статус природоохранных, например, на сумму D_0 , то первый инвестор получит:

$$A^1 = E(R) - k_D * D_0 - t_v * B + t_v * D_0 ,$$

то есть, по сравнению со вторым инвестором, первый инвестор при одинаковых вложениях получит больший доход на величину $t_v * D_0$. Как видно, природоохранные основные средства играют стимулирующую роль, но, к сожалению, очень незначительную. Поэтому более целесообразно расширение использования мирового опыта и рекомендаций МСФО и МСА, и исключать из налогооблагаемой базы по налогу на имущество проценты за кредит (в нашей стране это сделано только для налога на прибыль но и здесь ограничено). Если бы можно было использовать эту льготу, то у первого инвестора усилилась бы мотивация к инвестированию в переживающие временные финансовые трудности фирму:

$$A^1 = E(R) - k_D * D_0 - t_v * B + t_v * D_0 + t_v * D_0$$

Пока улучшить финансовые показатели позволяет только реструктуризация, она дает возможность манипулировать элементами капитала предприятия, увеличить текущие активы, и, следовательно, ликвидность. В хозяйственной российской практике имущественные гарантии высоко ценятся. Рассмотрим выигрыши и убытки предприятий, которые могут воз-

никнуть при различных налоговых режимах (с 2006 г. разрешено совмещение режимов). Рассмотрим следующие системы налогообложения и проанализируем их преимущества с помощью подходящего метода на предмет релевантности структуры капитала. Первая – с общим режимом налогообложения. Вторая налоговая система – для предприятия со специальным режимом.

Рассмотрим условия общего налогового режима. Требования акционера $In1$ составят

$$A^1 = E(R) - k_D D_0 - T_k - T_e$$

при $T_k = t_k(E(R) - k_D D_0)$ и

$$T_e = t_e(E(R) - k_D D_0 - T_k),$$

что можно преобразовать к следующему виду:

$$A^1 = (E(R) - k_D D_0)(1 - t_k)(1 - t_e).$$

Требования, связанные с владением акциями не имеющего долгов предприятия, составят:

$$A^2 = E(R) - T_k - T_e.$$

Так как $T_k = t_k E(R)$ и $T_e = t_e(E(R) - T_k)$, то возвратные потоки можно записать в виде:

$$A^2 = (E(R))(1 - t_k)(1 - t_e).$$

Если учтем здесь еще и частную задолженность, то можно уточнить предыдущую формулу:

$$A^2 = (E(R))(1 - t_k)(1 - t_e) - k_D D_0.$$

Затем следует определить разность между требованиями:

$$\Delta A = A^1 - A^2 = (t_k - t_e(1 - t_k))k_D D_0.$$

Налоги на природные ресурсы и обязательные экологические платежи не создают отличий. Требования акционера $In1$ составят:

$$A^1 = E(R) - k_D D_0 - T_{ED} - T_e.$$

при едином налоге, равном

$$T_{ED} = t_{ED}(E(R) - k_D D_0 - RS_{PR}),$$

где t_{ED} – ставка единого налога, RS_{PR} – прочие расходы, подтвержденные с помощью бухгалтерских документов.

Таким образом, “зеленые” ценные бумаги позволяют увеличить выигрыши предприятия и сгладить политику жесткого налогового администрирования. Наблюдая текущую процентную политику банков, можно пожелать разрешительную практику на увеличения издержек организации, возникающих в процессе кредитования. Сравнения налоговых режимов позволяют утверждать, что более приемлемый вариант – совмещение. Он позволяет одновременно оптимизировать налоги на доходы труда (за счет специального режима налогообложения и сокращения ставки ECH) и одновременно воспользоваться преимуществом общего режима, сокращая налог на имущество за счет природоохранных основных средств.

Литература

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (НК РФ) (с изменениями и дополнениями от 30 марта, 9 июля 1999 г., 2 января, 5 августа, 29 декабря 2000 г., 24 марта, 30 мая, 6, 7, 8 августа, 27, 29 ноября, 28, 29, 30, 31 декабря 2001 г., 29 мая, 24, 25 июля, 24, 27, 31 декабря 2002 г., 6, 22, 28 мая, 6, 23, 30 июня, 7 июля, 11 ноября, 8, 23 декабря 2003 г., 5 апреля, 29, 30 июня, 20, 28, 29 июля, 18, 20, 22 августа, 4 октября, 2, 29 ноября, 28, 29, 30 декабря 2004 г., 18 мая, 3, 6, 18, 29, 30 июня, 1, 18, 21, 22 июля, 20 октября, 4 ноября, 5, 6, 20, 31 декабря 2005 г., 10 января, 2, 28 февраля, 13 марта, 3, 30 июня, 18, 26, 27 июля, 16 октября, 3, 10 ноября 2006 г.).

2. Дамондаран А. Инвестиции. М., 2004.

3. Даррен Винтерс Трейдер. Лекции по международному инвестированию. Лондон. www.ProfitableStockmarketInvesting.com.

4. Евстигнеев Е.Н. Налоги и налогообложение: Краткий курс. СПб., 2006.

5. Желаяева С.Э., Сактоев В.Е., Цыренова Е.Д. Институциональные аспекты устойчивого развития социо-эколого-экономических систем различных типов. Улан-Удэ, 2005.

6. Крушвиц Л., Шефер Д., Шваке М. Финансирование и инвестиции. Сборник задач и решений / Пер. с нем. под общ. ред. З.А. Сабова и А.Л. Дмитриева. СПб., 2001.

ПАМЯТИ МИХАИЛА НЕФЕДЬЕВА

– Ты посмотришь ночью на небо, а ведь там будет такая звезда, где я живу, где я смеюсь...

– И когда ты утетишься (в конце концов, всегда утешаешься), ты будешь рад, что знал меня когда-то...

...Заклинаю вас: не спешите, помедлите немного под этой звездой!

Антуан де Сент-Экзюпери

Его больше нет ни на одной из многих миллионов звезд...

Мне казалось: это скоро пройдет, боль отступит – ведь, проработав вместе почти десять лет, мы не были даже дружны, но облегчение не приходило, и боль, сознание необратимости случившегося становились глубже, приходило понимание непоправимости того, что произошло. И сквозь все прорастал какой-то слабый симптом, сигнал – чувство какой-то вины: как будто виновны в том, что не уберегли...

Михаил Вениаминович Нефедьев, наш Нефедьев, которого так боялись и так любили студенты, с которым я постоянно воевала – по тысяче административных причин, безвременно ушел из жизни, в 46 лет, ушел, уехал, улетел, чтобы не вернуться – из далеко-го, чужого солнечного Египта, где он умирал один, без близких, без друзей.

Его любили, но, по-видимому, ему доставало любви, если, чуть ли не в самом конце, перед отъездом, он бросил почти детскую фразу: “Меня никто не любит, я никому не нужен!”. Она вызвала улыбку и слабое, с оттенком юмора опровержение – да и как можно было серьезно возразить на такой упрек? По-видимому, в этом крепком, казалось, очень крепком теле гнездились одиночество и боль. А еще – душа большого ребенка, порой трогательно-смешного, увлекающегося, заблуждающегося, но всегда искреннего.

Господи! Станем ли мы добрее, сумеем ли расслышать призыв, почувствовать чужую боль?

Он был... Понемногу привыкаем употреблять глаголы в прошедшем времени – глаголы, изучению которых он посвятил свою жизнь, которые в его устах, обретая особую семантику, звучали по-особому гордо. Глаголу он посвятил опубликованную им книгу.

Он превосходно знал все пласты лексики, превосходно владел всеми регистрами речи, он был “вечно горящим метеором”, преподавателем, работавшим на износ, с невероятной отдачей, на высочайшем накале эмоции и интеллекта, его лекции завораживали, заражали, пробуждали волю к знанию... И это были лекции не только по современному русскому языку, но и по исторической грамматике, старославянскому языку, это были лекции-споры, лекции-диалоги, в которых его темперамент, энергия мысли звучали в полную силу.

Поймем ли мы, что каждый человек незаменим? Научимся ли беречь ближних и дальних?

Советская эпоха внушала, что человек – это винтик; “единица – вздор, ... ноль”, лес рубят – щепки летят... Время изменилось, но не изменилось отношение к человеку в нашей щедрой на испытание героизмом и унижением стране. К счастью, в среде вузовской интеллигенции есть свои “поручики, которые шагают в ногу”.

Михаил Вениаминович был одним из них: работал так, как редко сейчас работают преподаватели. Он посвятил свою жизнь нашему университету, увлекаясь, черпая энергию в слове, в своей профессии, в знании, которое накопил язык “великий и могучий” – не обязательно литературный, выработали религии мира, знал множество стихов, мог наизусть читать страницу за страницей из “Войны и мира”.

Благодарим судьбу за подаренную нам встречу... С большим запозданием произносим слова – любви...

С любимыми не расстаются – они живут в нашей памяти, и пока мы их помним – они живы. С нами, в нашей памяти, в памяти тысяч студентов, коллег, друзей живет, будет жить Михаил Вениаминович Нефедьев.

*О милых спутниках, которые наш свет
Своим сопутствием для нас животворили,
Не говори с тоской: их нет,
Но с благодарностью: были...*

Н.А. Литвиненко

Человек-глагол

Это был первый из тысячи грядущих дней университетской жизни. Мы видели друг друга в первый раз. И его тоже увидели впервые. В аудиторию вошел человек с огненно-рыжей бородой и кружкой кофе в руках. В больших очках, при галстукe – такой строгий и внушительный. “Нефедьев Михаил Вениаминович”, – представила декан факультета. “Этот предмет уже не сдан...” – с грустью подумалось мне.

В абсолютно женском коллективе мужчина всегда явление. Михаил Вениаминович – явление сам по себе, внеколлективное. О нем ходили легенды. Помню первый университетский Новый год, когда пятикурсники разливали шампанское в темной аудитории и давали нам инструкции, как надо “сдавать Нефедьева” (названия его дисциплин выговаривали не все, поэтому их адекватно заменяла его фамилия). Мол, без знания всех тонкостей его темпераментной натуры идти на экзамен – гиблое дело. И весь первый курс мы мучительно провожали его глазами по коридору – такого строгого и внушительного, и всегда с кружкой, предвкушая наступление Нефедьева и в нашей жизни.

И время пришло. Эпоха Нефедьева по меркам учебного плана длилась долго – четыре семестра, может, поэтому так засела в памяти. А может, потому что никто кроме не пил кофе между аористом и имперфективом, не пел песен Высоцкого, не стучал кулаком по столу при упоминании о “госпоже Белошапковой”.

Первое впечатление – громоздко-пугающее – развеялось после первых же лекций. Нет, Михаил Вениаминович не стал менее серьезным и внушительным, просто стал более понятным что ли, близким даже. Человек-глагол – вот его образ в моем восприятии. Я всегда сидела на первом ряду и хорошо запомнила, как звенело в ушах после его лекций. С такой страстью, таким шквалом эмоций можно говорить только о самом любимом деле. Из просто работы, профессии он сотворил культ и служил этому культу – это и есть профессионализм. Я помню, как дрожала ложечка во всегда присутствующей на столе кружке кофе от вибрации его голоса. Мы еще шутили: “Даже она его боится”. Помню, как сводило пальцы от скорописи на его лекциях, помню школярную дисциплину (поля три сантиметра, красная строка, межстрочный интервал). И помню вечно убегающего Михаила Вениаминовича – он всегда спешил, всегда бежал, всегда был на эмоциональном взводе – человек-вихрь, человек-действие, человек-глагол.

Как-то мы с группой собрались поздравить его с днем рождения: купили подарок (со смыслом), придумали целую церемонию вручения. Я очень просила всех не расходиться после лекции. И все остались, кроме именинника. Мы сюрприз хотели сделать, а он, не зная об этом, убежал на электричку.

По культуре речи дали задание – написать биографию кумира, примера для подражания или просто достойного человека. Мысль о Михаиле Вениаминовиче пришла в голову первой.

...Он курил и пил кофе в перемену. Я подошла с блокнотом и объяснила все как есть. Михаил Вениаминович без ложной скромности и лишнего кокетства согласился и стал рассказывать о своей жизни, точнее, о ее профессиональной стороне. После художественного обрамления голых фактов получилось следующее:

“Всемирное признание, многомиллионное состояние, тысячи поклонников и сотни завистников... не имеют к нему никакого отношения! Он – просто человек, который просто занимается любимым делом и просто качественно выполняет свою работу, от чего просто счастлив.

Ранним весенним утром 1962 года мужское население подмосковного городка Орехово-Зуево увеличилось на одного человека. В семье простых рабочих случилось большое счастье – родился первенец. Малыша назвали Мишей. Ребенок рос крепким здоровым рыжеволосым мальчуганом, да не по дням, а по часам. В школе, как и большинство сверстников, особым прилежанием он не отличался: физика и математика не вызывали ни малейшего интереса, по русскому всегда была тройка. Закончив 10 классов общеобразовательной школы, Миша с облегчением вздохнул и, не желая долго раздумывать над своей судьбой, пошел работать часовщиком на завод, откуда, спустя два года его забрали в армию. Честно отдав священный долг Родине и вернувшись домой, молодой человек все же задумался о высшем образовании. Но куда поступать, что выбрать делом своей жизни? Физика, химия, математика, биология – пропасть неприязни и непонимания разделяла его с этими науками. Пожалуй, только чтение было неизменно любимым занятием Михаила. Так, методом исключения, был выбран филологический факультет. И в 1985 году Орехово-Зуевский педагогический институт дружелюбно открыл ему свои двери, наградив стипендией уже на подготовительных занятиях, которые считались нулевым курсом. Разве думал тогда, много лет назад, первокурсник Миша Нефедьев, сидя на лекциях по старославянскому языку, что именно этим он будет заниматься всю жизнь?! Предмет в корне изменил его отношение к русскому языку и навсегда связал его профессиональную деятельность с этой областью науки. В течение пяти лет студенческая жизнь кипела, бурлила и била фонтаном: Михаил был секретарем ВЛКСМ факультета, получал Ленинскую стипендию за отличную учебу и общественные нагрузки. Все бессонные ночи и дни, проведенные в библиотеках, все пропущенные танцы и свидания, все страдания над бесчисленными томами научных трудов в итоге были награждены красным дипломом. А в 1991 году, благодаря лестным, но заслуженным рекомендациям, его взяли в академическую аспирантуру без опыта работы. Профессиональная карьера не стояла на месте: Михаил преподавал в гимназии, до 1997 года работал в Орехово-Зуево. Студенты таких вузов, как Институт русского языка им. Льва Толстого, Городской педагогический университет, были удостоены чести послушать его лекции. В школе преподавать не получилось: творческие способности и глобальность научного мышления Михаила не уместались в узкие рамки школьной программы. Затем он поступил в докторантуру и, по счастливой для нас с вами случайности, в 1998 году пришел преподавать в УРАО. С тех пор и по сей день студенты ослеславлены возможностью ежедневно (или, как положено, по расписанию) созерцать, как кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Нефедьев Михаил Вениаминович несет им свет знаний о русском и старославянском языках. В 2005 году вышла его книга “Русский язык. Морфология глагола”, которая пользовалась особой популярностью у студентов второго курса, сдававших по ней экзамен. Информацию о личной жизни, о жене и взрослом сыне мы опустим, дабы не нарушать субординации.

Одни студенты боготворят и уважают его, другие – боятся и обходят стороной. Но никто не остается равнодушным к его импульсивным восклицаниям, громким постукиваниям кулаком по столу и периодическим напеваниям на лекциях блатных песен Высоцкого. А мелодичный звонок его телефона, оповещающий о конце пары, еще долго после окончания университета не забудется студентам”.

После третьего предложения по аудитории поползла реакция. “Это про Нефедьева что ли?!” – в недоумении произносили самые догадливые. Я с трудом дочитала 28 условленных в задании предложений. Выступление закончилось бурными аплодисментами – не мне, конечно. Ему. Конечно, ему – Нефедьеву Михаилу Вениаминовичу.

Перечитываю, и как-то так по-чужому получается... А как выразишь всю ту теплоту, симпатию, привязанность в тех словах, которые стилистически соответствуют отношению “студент-преподаватель”? Нужны другие слова. Хотя... кому нужны? И я, и Михаил Вениаминович об этом знаем. Очень не хочу писать мемуары, монолог памяти или нечто по-

добное. Они всегда выстраивают дистанцию, подводят черту и говорят “больше никогда”. Нет, я не согласна! Всех этих моментов – самых разных кусочков памяти моей и сотни других людей – не может не стать, то есть они всегда будут. А значит, будет и он....

Л. Денева

Человека нужно любить при жизни

...Мы читаем параллельно лекции разным курсам за хиленькой перегородкой. Деятельную пыхтящую тишину – студенты выполняют задание по созданию рекламного текста – как грохот пушки прорывает крик: “Вид глагола! Это прекрасно!” От неожиданности “трепетная лань” Марианна Ионова близка к обмороку. Смешливая Даша Терехова улыбается. Глаза Тиграна Амиряна, в которых стоит вся скорбь армянского народа, тревожатся.

– Вот он им сейчас даст! – удовлетворенно отмечает непотопляемая Надя Кузякина.

Студенты понимающе переглядываются – вспоминают, как сдавали экзамен по современному русскому. Потом мы хохочем, аккуратно стучим ему в стенку, чтобы не обиделся...

Все вместе приходим к выводу: крут, но справедлив!

...В деканате было свято понятие “электричка Нефедьева”.

– Все! Я больше не могу! Дома эти бумаги доделаю! Я опаздываю на электричку! – он хватал свой старенький чемодан-дипломат и бежал. На Курский вокзал, куда надо еще доехать. А оттуда – электричкой – до Орехово-Зуево, время в пути по железной дороге – 91 минута. Ежедневно он бывал в пути часов пять, наверное. Машины у него не было.

Телефон у него был старенький. В этом году студенты-пятикурсники собирались подарить ему крутейший мобильник.

По большому счету, мне кажется, безразличны ему были все эти антуражные штучки, но не отказался бы, наверное, пожить шикарной жизнью. А кто против? Несколько лет назад он начал ездить на заморские курорты, говорил, там и давление у него стабилизируется, и все болячки проходят...

...Разговор в деканате:

– Она прекрасно знает русский язык! В совершенстве!

– Да никто его в совершенстве не знает! – хитро щурясь, отвечает Нефедьев.

Конфужусь, признаю необоснованность своего утверждения.

...9 января все мы видели его в последний раз. В курилке неожиданно, без повода (был какой-то невзрачный разговор, он все тяжело вздыхал после каждой фразы) он рубанул воздух, начал читать Бродского:

*Меня упрекали во всем, кроме погоды,
и сам я грозил себе часто суровой мздой.
Но скоро, как говорят, я сниму погоны
и стану просто одной звездой.
Я буду мерцать в проводах лейтенантом неба
и прятаться в облако, слыша гром...*

Все чаще думаю, почему уходят люди? Все острее понимаю: люди уходят, когда перестают любить. Сами или их?

Он самозабвенно любил русский язык. Это сейчас не в моде.

Он читал лекции, по нарастающей нагнетая любовь к своему предмету. Это оценивали лишь немногие.

Он любил студентов. Многие его как огня боялись.

Он любил жизнь. Пожалуй, она редко отвечала ему взаимностью.

И мы все... его не долюбили. Не уберегли.

Е.А. Куманичкина

АННОТАЦИИ

Педагогика

Волов В.Т. Принцип иерархии фундаментальной инновации в системе образования

На основе синергетического подхода автор вводит понятие *фундаментальной инновации в системе образования*, дает интерпретацию инноваций других уровней (прикладных и частных). На основе исторического, культурологического анализа развития системы образования и вновь введенного понятия фундаментальной инновации впервые сформулирован частнонаучный принцип ее иерархии.

Рубцова Н.В. Диалог культур в высшей школе: систематизация знаний с позиций аксиологии

Автор статьи объясняет причины интернационализации высшего образования в России. По-новому рассматривает процесс диалога культур в учебном процессе, отмечает особую роль аксиологического аспекта. В статье обосновывается необходимость создания новых методических приемов обучения инофона-словесника.

Кондратюк Т.А. Философские и общепедагогические основы развития нравственных качеств личности учащихся в профессиональном лицее

В статье рассматриваются актуальные проблемы современной педагогики, анализируются философские и общепедагогические основы развития нравственных качеств личности учащихся. Именно в результате личностного самоопределения строится деятельность по развитию нравственных качеств личности учащихся профессионального лицея.

Адамова А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода

В статье говорится о понимании духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода, представляется отношение автора к данной проблеме.

Королева Н.Е. Принцип культуросообразности в современной парадигме вузовского образования

Автором обосновывается необходимость систематически знакомить студентов-переводчиков с историей развития цивилизации, которая дает целостную картину взаимосвязи исторических, религиозных, культурных и других событий жизни человеческого общества. Разработана понятийная модель личности будущего специалиста-переводчика, которая позволила создать интегративную систему подготовки в высшей школе по общим основам культурологической педагогики.

Трушников Д.Ю. Аспекты методологии воспитания в инженерном вузе

В статье автор дает представление об аксиологической модели воспитания в инженерном вузе с учетом специфики образовательного процесса в вузах инженерного профиля. Рассматривается современный подход к реализации программ высшего профессионального образования с учетом требований общества к личностному уровню специалистов.

Шалашов Е.В. Разработка и применение электронного учебного пособия на военной кафедре технического вуза с учетом требований компетентностного подхода

Обоснована целесообразность применения компетентностного подхода к разработке электронных учебных пособий. Показаны возможности такого пособия по курсу “Электронные средства связи” в развитии информационной компетентности студентов военной кафедры технического вуза.

Маслов М.В. Межпредметная интеграция в содержании учебной литературы по предмету “Основы безопасности жизнедеятельности” для учащихся 5 – 11 классов средней общеобразовательной школы

На современном этапе развития школьного образования весьма актуальна межпредметная интеграция, которая создает благоприятную почву для интеграции знаний, в частности, при построении урока по школьному курсу “Основы безопасности жизнедеятельности”, интегрирующему знания из точных наук (природоведения, биологии, физики, химии) и гуманитарных предметов (истории, литературы, обществознания).

Лобанова Е.Э. Кооперация в деятельности служб содействия занятости выпускников учреждений профессионального образования

В статье рассматриваются вопросы кооперации, координации деятельности и активизации обмена опытом служб содействия занятости выпускников учреждений профессионального образования, обобщается опыт их деятельности, классифицируются службы по признаку “кооперация, координация и обмен опытом работы” и выделяются основные их группы.

Клычкова А.И. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения

Динамичная социально-педагогическая ситуация заставляет существенно корректировать, по-новому переосмысливать цели и задачи деятельности, направленной на оказание помощи в выборе будущей профессии. О психолого-педагогической поддержке в профессиональном самоопределении старшеклассников в условиях профильного обучения идет речь в данной статье.

Бекетова С.И. Формирование научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ (на примере дисциплин географического цикла в VI – IX классах)

В статье уделено внимание актуальной теме педагогики и методики обучения географии – формированию научного мировоззрения учащихся 6 – 9 классов средствами дисциплин географического цикла. Рассматриваются различные точки зрения на основные понятия, характеризуются педагогические условия, дополнительные фазы, модель формирования научного мировоззрения. Выделены критерии и показатели оценки научного мировоззрения школьников, с применением которых была организована экспериментальная работа по проверке эффективности предложенной модели.

Бобылева Л.А. Об экологической сущности знаний народной педагогики

На основе анализа культурного наследия осетинского народа рассматриваются факторы становления народной экологической культуры, нашедшей отражение в многовековом опыте народной педагогики. Показана взаимосвязь педагогических знаний народа с житейской философией и моралью, а также с его агрономическими, метеорологическими, астрономическими и другими познаниями. Раскрываются механизмы влияния народно-педагогических средств на воспитание у детей любви и уважения к своему природному окружению.

Малютина Е.Л. Дидактическая система контекстного обучения деловому общению менеджера

Статья посвящена разработке актуальных проблем теории и методики профессионального образования в рамках педагогики высшей школы. С позиций компетентного подхода показано использование технологии контекстного обучения при обучении будущих менеджеров стратегии и тактике деловых отношений.

Тигров В.П. Создание творческой технологической среды и ее роль в развитии творческого потенциала личности учащегося

В статье рассмотрены признаки творческой среды как среды гуманистического типа, перечислены ее типологические характеристики, обоснованы условия ее существования. Инновационным подходом к данной проблеме является создание молодежного центра как формы интеграции образовательных и производственных учреждений социума.

Тигрова И.В. Создание педагогических условий для развития лидерских качеств учащихся в технологическом образовании

На основе анализа психолого-педагогических исследований феномена лидерства рассматривается проблема создания педагогических условий, позволяющих развить лидерские качества учащихся, получающих технологическое образование.

Шипилова Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии

Статья посвящена комплексному подходу к формированию исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии, который предполагает реализацию программы исследовательской подготовки в течение всего срока обучения студентов на факультете технологии и предпринимательства.

Гусякова Н.И. Психологические механизмы развития профессионального педагогического сознания

В статье подводятся итоги исследования профессионального сознания и механизмов его развития на этапе вузовской подготовки учителя. Предполагалось, что существует иерархическая система механизмов, продуктивно влияющих на развитие профессионального педагогического сознания. При обработке экспериментальных данных использовались также корреляционный и факторный анализы.

Металова И.Г. Методологические подходы к подготовке сельского учителя

В статье обосновано положение о необходимости использования содержательно-функциональной концепции как основы подготовки будущего сельского учителя. Представлена авторская модель и особенности построения соответствующей педагогической системы.

Андреева Л.И. Использование интерактивных технологий в мультикультурной образовательной среде гимназии.

Актуальная проблема образования – подготовка учебно-методических комплексов нового поколения, формирование принципиально новой культуры педагогического труда. Необходимо внедрять информационные технологии в образовательное пространство – так считают педагоги гимназии № 77 г. Тольятти.

Тагунова И.А. Международные организации как фактор развития мирового образовательного пространства

В статье анализируется деятельность международных организаций, основное внимание сосредоточено на вопросах образования. Представлена информация о количестве, целях, содержании деятельности и методах работы этих организаций. Главная идея статьи заключается в утверждении и доказательстве того факта, что международные организации являются основной платформой процессов интеграции в образовании.

Савина А.К. Польша: проблемы подготовки учителей для школы XXI века

В статье характеризуется модернизированная структура подготовки педагогических кадров в Польше, главные направления модернизации содержания психолого-педагогического образования, основные образовательные модели, распространенные в Европе XX века; рассматриваются базовые компетенции, приобретаемые будущими учителями в вузах.

Баскаев Р.М. О структурных и содержательных направлениях обновления системы управления образованием на муниципальном уровне

Автор рассматривает уровни управленческой деятельности, структурные и содержательные направления обновления системы управления образованием на муниципальном уровне. В статье также говорится о необходимости создания сетевых структур.

Литвинов А.В. Проектное обучение деловому общению как прием социально-профессиональной адаптации студентов факультетов иностранных языков (методические рекомендации)

В статье рассматривается проектное обучение деловому общению как прием социально-профессиональной адаптации студентов факультетов иностранных языков, определяется место такого обучения в формировании их языковой, коммуникативной и профессиональной компетенций. Автор представляет и методически обосновывает основные этапы работы в рамках рекомендуемого проектного обучения, раскрывает специфику такого типа учебного общения. Данная статья может быть использована при разработке учебников и учебно-методических материалов по курсу “деловое общение” на английском языке, адресованному специалистам-лингвистам.

Андрианова С.В. Обучение студентов-физиков профессиональной англоязычной терминологии

Показана важность обучения профессиональной иноязычной терминологии как составной части обучения языку для специальных целей (ЯСЦ). Предложено тезаурусное представление терминологической системы физики как наиболее естественное для данной науки. Обосновывается эффективность обучения профессиональной лексике путем формирования англоязычного тезауруса в памяти студентов-физиков. Для практической реализации предлагается использование профессиональных речевых ситуаций и технологии эвристического обучения.

Куклина С.С. Ролевая работоспособность как одно из качеств коллективного субъекта по овладению иноязычным общением

Автор рассматривает ролевую работоспособность как одно из качеств коллективного субъекта, создаваемого учителем для овладения школьниками иноязычным общением в ходе коллективной учебной деятельности в группе. Характеризуются средства, с помощью которых выявляется способность и обеспечивается готовность учащихся действовать таким образом, как этого требуют роли, предназначенные им на определенном этапе овладения иноязычным общением.

Биктеева Л.Р. Совершенствование речевого слуха инофонов при изучении русского языка как иностранного

Недостаточная сформированность речевого слуха и артикуляционных навыков – одна из проблем обучения иностранцев русскому языку. Существует два способа воздействия на слуховой аппарат: непосредственный и опосредованный – это комплексная тренировка слухового и артикуляционного аппаратов.

Филология

Белошапкина Т.В. Когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания: взгляд на природу категории аспектуальности

Статья написана в русле когнитивной лингвистики. Категория аспектуальности рассматривается как набор девяти концептов-примитивов, служащих для модификации ситуации и передающихся в языке тремя типами фреймов (поверхностным синтаксическим, поверхностным семантическим и тематическим), осмысление которых происходит с помощью трех когнитивных моделей (пропозициональной, образно-схематической, метафорической).

Вашунина И.В. Гендерные отличия в восприятии креолизованных текстов

Статья представляет результаты экспериментального исследования восприятия креолизованных текстов (КТ). В ходе эксперимента были выявлены гендерные отличия в оценках КТ. Женщины оценивают реалистичность изображения значительно выше, чем мужчины. Мужчины часто дают максимальные оценки КТ с фантастическими иллюстрациями. Оценки женщин сильнее, чем мужчин, зависят от эстетической ценности цвета. Также были выявлены цветовые предпочтения представителей разных полов.

Волкова Е.А. К вопросу о дублетности в терминологии: особенности метаязыка отоларингологии

Статья посвящена одному из дискуссионных вопросов терминологии – явлению дублетности. Автор признает существование большого количества дублетов в метаязыке оториноларингологии и считает, что дублеты являются разновидностью синонимов, называет причины возникновения дублетов и отмечает необходимость выделения ведущего слова (доминанты) в ряду дублетов. В качестве основного критерия предлагается учитывать происхождение слова и его частотность.

Аюпова Р.А. Экспрессивный компонент фразеологического значения в словарной статье (на материале английского, русского и татарского языков)

В статье рассматривается экспрессивность как один из наиболее важных аспектов фразеологической коннотации, определяется ее место в семантической структуре фразеологической единицы. Помимо пометы “экспр.” в словарной статье, экспрессивность находит свое отражение во фразеологической дефиниции и представленной культурной информации. В процессе употребления в речи фразеологическая экспрессивность подвергается количественным изменениям.

Скорородова Е.Ю. Некоторые аспекты современной языковой ситуации

Современная языковая ситуация требует серьезного методологического описания с использованием категориального аппарата не только лингвистики, но и философии. Предметом философского анализа становится язык СМИ как язык наиболее авторитетной для общества системы текстов.

Макшанцева Н.В. Концепт “любовь” в русском языке

На примере концепта “любовь” рассмотрена структура концептуального описания языковых единиц, понятийная, образная и значимостная ее составляющие, каждая из которых оценена с точки зрения языкового выражения. Составляющие структуру концепта компоненты анализируются в учебных целях.

Литвиненко Н.А. “Тринадцатая сказка”: жанровая стратегия успеха

Первый роман Дианы Сеттерфилд переведен на 39 языков мира, на русский – в 2007 году. Доктор филологии Н. Литвиненко видит успех этого произведения в воскрешении канонов классического романа 19 века, рассматривает механизмы, определяющие поэтику жанра.

Ф и л о с о ф и я

Пугачева Л.Г. Телесный аспект разума индивида и функция понимания

В статье рассматривается проблема допредикативного, телесного аспекта разума. Современные эпистемологические поиски, ведущиеся в рамках феноменологии тела, кибернетической эпистемологии, концепции аутопоэзиса фокусируются вокруг идеи индивида как автономного, обладающего телесностью и, благодаря этому, свободой выбора, существа. Понимание внутренней формы (эйдоса тела) индивидуальная задача человека, решение которой путем осознания в актуальном потоке становящегося бытия приводит к гармоничному формированию границ собственной жизни индивида и выстраиванию толерантной к индивиду intersубъективной реальности.

П с и х о л о г и я

Волкова О.В. Особенности развития волевого действия здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста

В статье описаны результаты исследования уровня развития волевых действий здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста, охарактеризованы ди-

агностические методики, подобранные в соответствии со структурой волевого действия. Анализ результатов исследования показал, что уровень развития волевых действий часто болеющих детей ниже – это подтверждает необходимость проведения дополнительной коррекционной работы.

Шевелева Д.Е. Влияние особенностей развития ВПФ на психологическую готовность к школе

Статья посвящена проблеме психологической готовности детей к обучению в школе и поиску наиболее эффективных методик ее диагностики. На фоне относительно высоких результатов удалось установить, какие из предложенных заданий вызывают наибольшие затруднения. На основе статистического анализа даются ответы на вопросы о взаимозависимости сформированности психологической готовности к школе и уровня развития ВПФ, о степени влияния уровня сформированности одного показателя на другой. Намечены дальнейшие перспективы исследования.

Экономика

Грейданс Ю.Я. Некоторые проблемы становления интеллектуальной собственности в России.

В контексте характеристики проблем становления интеллектуальной собственности в России сравниваются различные подходы к ее определению, характеризуется отечественная нормативно-правовая база. Автор размышляет о путях улучшения положения в области регулирования интеллектуальной собственности в стране.

Макаров А.Н. Реализация земельной собственности в условиях реформы 90-х годов: отказ от эволюционности и социально-демографический фон

В статье рассматриваются особенности российской земельной реформы 1991 – 2006 гг., направленной на полное изменение социалистического земельного социально-экономического строя и приведшей к отказу от эволюционности и социально-демографических зон.

Знатнова Е.В. Нормирование труда рабочих и специалистов на предприятиях

Рассматриваются основные задачи нормирования труда, норма штучного времени в условиях массового производства, аналитически-исследовательский метод установления норм труда. Помимо теоретической информации, приведены некоторые практические рекомендации и экономические расчеты. Существенное внимание уделено задачам рационального использования трудовых ресурсов.

Таиров А.Р. Некоторые проблемы продвижения периодических печатных СМИ на региональном рекламном рынке

Проблемы продвижения периодических печатных СМИ на рекламном рынке очень актуальны в современном российском обществе. В данной статье они рассматриваются на примере региона – Брянской области.

Грызунова Н.В. Экологические активы как инструмент финансовой стратегии организации

Инвестиционная политика предприятия включает в себя процедуры по определению объема инвестиций, планирование времени размещения средств и срока, а также объекта капитальных вложений. Все чаще предметом рассмотрения является совокупность специальных методов для учета экологических факторов при обосновании “зеленых” инвестиционных проектов. Роль изменения объекта инвестирования “экологический фактор” модифицирует анализ структуры капитала и стимулирует процессы, останавливающие “размывание” и защищающие инвестора. “Зеленые ценные бумаги”, обеспеченные реальными полезными ископаемыми, мощностями, обладают широкой базой хеджирования, что снижает совокупные затраты на привлечение капитала, а это увеличивает рыночную цену компании.

S U M M A R I E S

P e d a g o g i c s

Volov V.T. Educational model: a welcome to the hierarchical concept of fundamental innovations

The researcher has employed synergetic techniques to introduce into the educational model the concept of fundamental innovations according to hierarchically structured principles after having classified them congruently with their prior interpretations at different levels called “applied and particular”. Notably, he has attempted at an analysis of historical and cultural march of educational models which has led him to formulate the proposed hierarchical principle of structuring the innovations in point

Rubtsova N.V. Dialogue between cultures: systemic knowledge from axiology perspective

The author explains the causes that have led to systematization of Russian higher educational model. Given this fact, she reconsiders the dialogue process between cultures in educational settings and emphasizes a specific role played by axiological aspect. Notably, the author has substantiated a need for developing new teaching-learning methodologies and techniques for linguists speaking foreign languages

Kondratyuk T.A. Professional lyceum: student moral qualities development, philosophical and educational challenges

Regarding students as personalities, the author has outlined the challenges facing the teacher community in efforts to improve student mores in a situation which lacks a single goal to be achieved in both personality and society’s growth and development. Basically, students markedly differ in social and moral values orientation, while the teachers need self-identification to this end as well to appropriately build up activity and efforts to enhance student personality in terms of moral qualities. The author has worked out a program of moral education accounting human values generally accepted across the world, and believes that ethical standards and values fixed in particular world religions can basically serve as a code of behavior reduced to the ten commandments given to Moses, while the existing disagreements can be explained by particular social and cultural differences.

Adamova A.G. Student spiritual-moral education: essentials and systemic approach

The article argues for a concept of student spiritual and moral education based on a systemic approach to a diversity of issues. Also, it demonstrates the author’s interesting attitudes to this concept from theoretical and practical perspective.

Korolyova N.Ye. University educational model today: acquisition of cultural coherence as a principle

The article regards this role playing in work as a characteristic of an entity she calls “collective subject” a teacher creates for school students to learn in a foreign language to communicate. The author identifies techniques to evaluate student abilities to act according to role requirements while communicating in foreign languages.

Trushnikov D.Yu. Technological university: issues of organized axiological model of training

The author offers a conceptualized axiological model of engineer training by accounting the specific nature of the modern educational process, as well as the growing social standards for future engineer to achieve.

Shalashov Ye.V. Military department in technological university: development of teaching aids on electronics needs competent approach

The researcher argues for better and more competent approach to the development of such aids and manuals, and identifies the opportunities fixed in a textbook on electronics

called “Electronic equipment of communication” which may enhance the information-related competence and skills of University military department students.

Maslov M.V. Secondary students: the subject matter “Basics of life and activity” facing inter-subject matter integration challenge

The article deals with the issues inter-subject matter integration in Secondary school where the challenge is topical at the moment due to efforts made to integrate the knowledge from sciences and arts into the subject matter called “Basics of life and activity” which basically aims to prepare students for adult life, educate them as persons with modern cultural levels on the basis of complex interrelationships existing between the subject matters that students are taught.

Lobanova Ye.E. Vocational educational institution’s graduate: employment services need improved methodological basis and coordination

The article examines issues of coordination and experience exchange in governmental Employment Services in terms of job opportunities for the graduates from Vocational education institutions in Russia. Also, the researcher has investigated educational activities and summarized conclusions and findings. She has identified the leading Employment Services and grouped them according to types of “inter-service cooperation, coordination and exchange of experience”.

Klychkova A.I. Psychological educational support in professional self-definition of senior students in varied teaching

The dynamic socio-pedagogical situation makes us to correct the aims and tasks of activity, aimed to rendering an assistance in future profession choosing. This paper takes up the issues of psychological educational support in professional self-definition of senior students in varied teaching.

Beketova S.I. Secondary student: shaping scientific worldview (exemplar of geography curriculum, 6 – 9 forms)

The dynamic socio-pedagogical situation makes us to correct the aims and tasks of activity, aimed to rendering an assistance in future profession choosing. This paper takes up the issues of psychological educational support in professional self-definition of senior students in varied teaching.

Bobylyova L.A. Ecological essence of knowledge in people’s pedagogics

The article examines the cultural heritage of the Ossetian people in the Caucasus and points out the factors which had markedly affected the making and advancement of its culture. In fact, this is reflected by the centuries-old people’s educational practices. She points out that there are definite interrelationships between people’s acquisition of knowledge and philosophy of being and mores, as well as agricultural, meteorological, astronomical knowledge etc. The Author has identified the mechanisms of how people’s educational efforts affect children’s love of and respect for the nature and environment.

Malutina Ye.L. Context education technologies in business-like cooperation

The paper addresses to the development of issues of the vocational training theory. The technologies of “contextual” training in business relations education are shown using competence approach

Tigrov V.P. Student personality: creativity and environment challenges

The focus of the article is creation of a technological environment to encourage and facilitate Technological University student’s technological creativity potential. Researcher turns attention to the specific essentials of such an environment emphasizing that it should be learner-centered which he calls humanistic. Given a desire to be on the cutting edge of achievements, he believes that it is necessary to set up a Youth Center which will operate as a form of integrating educational and industrial/economic entities to meet growing social demands. Notably, this idea is regarded as an innovational approach to how address the observed challenges today.

***Tigrova I.V.* Technological education: facilitating student-leaders becoming**

Given the results of an analysis drawn from a psychological and pedagogical research on leadership among students, the author examines the issue of creating, through teacher efforts, an environment facilitating technological student leadership qualities throughout the learning work.

***Shipilova T.N.* Would-be professors and teachers of technological sciences: a need to shape researcher skills**

The article examines the issue of creating a complex approach to ways of training university students to become, in future, experts who would possess appropriate abilities, capacities and skills which genuinely young researchers typically have after several initial years of experience, and which are to be further encouraged and facilitated. This, she believes, can be ensured through a special program of would-be researcher training to be implemented throughout 1 – 5 university technology and entrepreneurship curriculum years.

***Guslyakova N.I.* Pedagogical consciousness: professional mental mechanisms need further development**

The article sums up research and study findings relating professional mentality and mechanisms during student university years of training. The author used available experimental data including those fixed in analysis of correlations and factors influencing becoming of teacher consciousness. Notably, there seems to operate, as she held, hierarchically organized system of mechanisms that have a productive impact on the teacher professional consciousness growth and development.

***Metalova I.G.* Rural teacher: training methodology needs renovation**

The researcher emphasizes that it is high time to use authentic functional concept, real and rich in content, to train would-be teachers for countryside schools. Accordingly, she has worked out, by herself, a special educational model to this end which the article describes particularly. Interestingly, she points out that her methodological ideas can be regarded as a new knowledge in teacher training field.

***Andreyeva L.I.* Multicultural environment: interactive technologies in secondary school**

The article points out a challenge facing educational curriculum posed by a need to develop a complex of teaching-learning methodologies of new generation and to form and shape radically new culture of the teacher work and efforts. Also, the researcher turns attention to statements of teachers working at Togliatti-based secondary school No. 77 which underline that it is necessary today to introduce new educational technologies in secondary schools.

***Tagunova I.A.* International organizations: the factor of globalization in education**

The paper examines international organizations activities. This paper takes up the issues of education. This article can be used as a source of information on international organizations quantity, goals, and procedures. The main idea of the paper is that international organizations serve as a basis for integration in education.

***Savina A.K.* Poland's school teacher: XXI century training modernization faces challenges**

The article examines teacher training models undergoing modernization in Poland. She points out its major avenues in psychology for school teachers, leading educational models that existed in XX Century Europe and basic powers and competences the university students acquire now to become and work as university teachers/professors in future.

***Baskayev R.M.* Municipal education: a need for innovation**

The article identifies characteristics of educational management at municipal level. The author focuses on managerial structures and content intended to renovate the existing educational practice through an entity he calls chain of structures.

***Litvinov A.V.* Business communication: project-based teaching as a technique for social – professional adaptability of foreign languages department students (methodological recommendations)**

This article regards the project-based teaching of business communication skills as a technique to facilitate socio-professional adaptability of university language department students. The author identifies its place and role in shaping their verbal, communicating and professional qualification and competence, as well as methodically substantiates the motivations for the principal stages of efforts made in line with the recommended project-based teaching-learning practice, and examines the typical qualities of such a communication to be learnt. This article can be used as a source of information to be added onto Business English textbooks, teaching and methodological materials developed for professional linguists.

Andrianova S.V. Students-physicists: English professional terminology teaching-learning

This paper points out the importance of professional, foreign language terminology teaching-learning as organic part of modules teaching languages for specific purposes (LSP) to be attained. It proposes a thesaurus-based physics-related terminology system delivery for its being most congruent with and most natural for this given science. It offers well-reasoned grounds for the efficacy of teaching given professional vocabulary by building-up the English thesaurus in student-physicist memory and minds. Also, particular professional conversational settings and heuristic teaching technology are offered to be applied in practice.

Kuklina S.S. Workability as a role playing: teacher as facilitator in small-group work

The article regards this role playing in work as a characteristic of an entity she calls "collective subject" a teacher creates for school students to learn in a foreign language to communicate. The author identifies techniques to evaluate student abilities to act according to role requirements while communicating in foreign languages.

Bikteyeva L.R. Learning Russian as a foreign language: speech hearing skills can be enhanced

The article regards this role playing in work as a characteristic of an entity she calls "collective subject" a teacher creates for school students to learn in a foreign language to communicate. The author identifies techniques to evaluate student abilities to act according to role requirements while communicating in foreign languages.

Philology

Beloshapkova T.V. Cognitive-discourse paradigm of linguistic knowledge: a view on aspectuality category's nature

The author has written this article in line with the cognitive linguistics philosophy. She identifies aspectuality as a set of 9 primitive concepts intended to modify situations and are transmitted by 3 types of frames of a language: surface-specific syntax, surface-specific semantics and topic-specific frames which can be understood with the help of 3 cognitive models: 1) propositional, 2) image-designing, and 3) metaphorical model.

Vashunina I.V. Creolized text perception: a study into gender-specific differences

The article illustrates the findings of an experimental study into perception of creolized texts (CT). The researcher has identified gender distinctions in assessing CT and reached conclusion that women, unlike men, tend to furnish higher appraisals of realistic expressions whereas men would maximally appraise CT with fantastic illustrations. This has led the researcher to conclude that unlike men, women's assessments are more dependent on esthetic values of colors. Given this design of different approaches, the author has identified color-related preferences of the two different genders or sexes to say that men are tending to give preferences for minor colors while women reject or hate them. Simultaneously, the researcher is of the opinion that women more expressively assess the properties of the both scale poles.

Volkova Ye.A. Terminological duplicates: an issue facing otolaryngology's metalanguage

The article includes coverage of the phenomenon of duplicates from terminology perspective which is widely debated among experts. She admits existence of diverse duplicates used in the specific metalanguage of otolaryngology, regarding them as varieties of synonyms, a

standpoint mostly underpinned by science. The researcher shores up her inferences with supportive examples of both medical and neutral, commonly used words. Notably, she has identified the causes that invoked their emergence, and sees it necessary to single out a “leading word of a dominant” duplicate among duplicates. Given this approach, she has proposed to take into account both word’s origin and usage frequency.

Ayupova R.A. Dictionary entries: phraseological expressivity (English-Russian-Tatar languages based)

The researcher has comparatively examined an entity she calls expressivity, as a significant aspect of phraseological connotation and illustrated its essentials by furnishing comparable examples from the English, Russian and Tatar languages. Also, she has basically identified its place within the semantic structure of a phraseological unit. Besides employing the label “expres.”, the cited entries reflect this phraseological component in definitions and culture-related information appropriately supplied thereon. Notably, phraseological expressivity is liable to undergo quantitative changes in speech, a phenomenon the author has supported by a variety of examples.

Skorokhodova Ye.Yu. Language of the media: a highly esteemed entity

The author believes that the operating Russian language needs a critical investigation and description by employing both linguistic and philosophical categories. Accordingly, she points out that today philosophy makes attempts at an analysis of the media-specific language as an entity highly respected by society as a system of texts.

Makshantseva N.V. The Russian language and the concept “love”

The author has attempted at a conceptual analysis of linguistic units from notional, imagery and semantic perspectives with each being assessed from linguistic expressiveness perspective. Notably, the components of this concept’s structure are designed for academic purposes in teaching and learning Russian worldwide.

Litvinenko N.A. “Thirteenth fairy tale”: successful genre strategy

Diana Setterfield’s first novel translated into 39 languages across the world, including Russian – in 2007.

N. Litvinenko, PhD in philological sciences and professor, believes that the success of her highly acclaimed novel is rooted in resurrection of XIX century principles of classical novel writing. Also, the researcher focuses on the mechanisms which determine poetics of this genre.

Philosophy

Pugachova L.G. Human reason: somatic aspect and understanding

The article deals with pre-predicative and corporal aspect on individual’s reason. The researcher examines epistemological researches and studies relating human body phenomenology, cybernetic epistemology and concept of autopoiesis, focusing on the idea of an individual as a creature with autonomous physical entity that, accordingly, enables him to make choices freely. Miss Pougacheva believes that each and every person faces a challenge posed by eidos of the body, the inner form of any human to be understood appropriately and individually. Most notably, she is of the opinion that if this challenge is rightly addressed through congruent realization of the emerging being, a person might attain harmoniously shaped frontiers of own life and tolerant interrelationship between own self as an individual and existing inter-subjective reality.

Psychology

Volkova O.V. Healthy and ailing kids: comparable willpowers and correctional efforts

The article describes experimental study’s findings relating the willpowers of kids at pre-school senior levels of education focusing on specific behaviors of healthy and often ailing children. An experimental study has observed control and experimental groups of kids of 5 to 5, 5 years of age according to frequency of somatic disorders that happened in previous year.

Given the structures of willpower-based actions, appropriate diagnostic tests were employed to find out that the levels of the willpower growth and development in often ailing kids are comparatively underdeveloped, a fact which, as the author held, necessitates the conduct of additional correctional efforts. Also, the researcher has emphasized particular significance of parent and kid interrelationships, as well as of their attitudes to creating a healthy way of life and maintaining it in any family.

Shevelyova D.Ye. Higher mental functions: growth, development and impact on preschooler

The article examines issues relating preschooler mental readiness to go to school, most effective diagnostic tests to find it out. Kids to go to school were tested according to special techniques launched by Prof. A.R. Louriya for their psychological readiness for schooling. Results were relatively high but helped find out the difficulties kids experienced in answering some of the tests. Resultant statistical analysis enabled the researcher reach conclusions relating interrelationships between their completed levels of psychological readiness to go to school and the levels of higher mental functions development. Lastly, she outlines prospects of a study into which of the methods mentioned in the article fit best to forecast schooling performance and achievement.

E c o n o m i c s

Greydans Yu.Ya. Copyright in Russia: problems of growth and becoming

The article covers diverse issues facing copyright legal basis in the Russian Federation. The author provides comparable definitions of intellectual property from existing approaches perspectives. Having researched the domestic legal basis and compared articles fixed in the Constitution, Civil Code and other Acts relating copyright status, the researcher has reached conclusions which set out particular recommendations on how to improve the situation concerning copyright legal basis in terms of real implementation.

Makarov A.N. Russian land reform 1991 – 2006: ruling out evolutionary methods and socio-demographic zones

The article identifies specific points in Russian land reform, 1991 – 2006. The author believes that this reform aimed to totally remake (or replace by a new capitalist model) the previous socialist land, social and economic models which resulted in, he holds, ruling out evolutionary methods and socio-demographic zones.

Znatnova Ye.V. Labor standardization issues facing enterprises in Russia

The author believes that enterprises of today are in urgent need for enhanced labor standardization. She has scientifically examined the related issues having furnished economic calculations and statistics, as well as theories. In particular, the article deals with standardized piece-production time within the mass production lines, and sets out specific recommendations while emphasizing advanced rationality in labor resources employment.

Tairov A.R. The mass media: promotional challenges at regional markets

The article deals with printed periodicals experiencing promotional difficulties at regional market levels. In this particular case, the author focuses on Bryansk region located in Western Russia.

Gryzunova N.V. Ecological assets: financial instruments of an organization

In article elements of management are determined by direct investments. Proceeding from structure of elements of a control system and their logic interrelation, variants of drawing up of the circuit of formation of a control system and are offered by direct investments. The management aimed at achievement of certain results in development of real investment, as a whole is considered as dynamic set of the interconnected management processes submitted in article. Environment protective investments are playing a greater role in the work of enterprises nowadays; this work deals with economical conditions of their use. The economical ways to improve the ecological system are being considered the mechanism of the alternative of taxes is being shown.

Наши авторы

- Адамова А.Г.** – соискатель МГГУ им. М.А. Шолохова (Москва)
Андреева Л.И. – канд. пед. наук, директор МОУ гимназии № 77 (Тольятти)
Андрианова С.В. – соискатель УРАО (Москва)
Аюпова Р.А. – канд. филол. наук, КГУ (Казань)
Баскаев Р.М. – канд. пед. наук, начальник Управления образования администрации МО (Салехард)
Бекетова С.И. – доцент ТГГПУ (Казань)
Белошапкина Т.В. – соискатель МГПИ (Москва)
Берулава М.Н. – д-р пед. наук, академик РАО, ректор УРАО (Москва)
Биктеева Л.Р. – НГПУ (Н. Новгород)
Бобылева Л.А. – канд. биол. наук, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ)
Вашунина И.В. – канд. филол. наук
Волкова Е.А. – аспирант НГПУ (Н. Новгород)
Волкова О.В. – соискатель КГПУ им. В.П. Астафьева, директор психолого-лингвистического центра Сибирский институт бизнеса, управления и психологии (Красноярск)
Волов В.Т. – д-р пед. наук, д-р техн. наук, д-р экон. наук, директор самарского филиала Современной гуманитарной академии (Самара)
Грейданс Ю.Я. – аспирант УРАО (Москва)
Грызунова Н. В. – канд. экон. наук, УРАО (Москва)
Гуслякова Н.И. – канд. пед. наук, ЧГПУ (Челябинск)
Знатнова Е.В. – аспирантка Московского Института коммунального хозяйства и строительства (Троицк)
Клычкова А.И. – соискатель, УРАО (Новомосковск)
Кондратюк Т.А. – соискатель (Красноярск)
Королева Н.Е. – соискатель, УРАО (Москва)
Куклина С.С. – канд. пед. наук, ВГГУ (Вятка)
Кутьёва Л.В. – канд. пед. наук, УРАО (Москва)
Литвинов А.В. – канд. пед. наук, УРАО (Москва)
Литвиненко Н.А. – д-р филол. наук, УРАО (Москва)
Лобанова Е.Э. – канд. экон. наук, Сибирский государственный технологический университет (Красноярск)
Макаров А.Н. – канд. экон. наук (Набережные Челны)
Макшанцева Н.В. – канд. филол. наук, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (Н. Новгород)
Малютина Е.Л. – соискатель, Коломенский государственный педагогический институт
Маслов М.В. – соискатель (Москва)
Металова И.Г. – докторант, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
Пугачева Л.Г. – канд. фил. наук, РАГС (Москва)
Рубцова Н.В. – канд. филол. наук, НГПУ (Н. Новгород)
Савина А.К. – канд. психол. наук, УРАО (Москва)
Скорородова Е.Ю. – канд. филол. наук (Москва)
Тагунова И.А. – д-р пед. наук, УРАО (Москва)
Таиров А.Р. – начальник научно-организационного отдела УРАО (Москва)
Тигров В.П. – канд. пед. наук, ЛГПУ (Липецк)
Тигрова И.В. – аспирантка ЛГПУ (Липецк)
Трушников Д.Ю. – канд. пед. наук, зам. директора Института геологии и геоинформатики ТюмГНГУ
Шалашов Е.В. – соискатель, Государственный политехнический университет (Санкт-Петербург)
Шевелева Д.Е. – аспирантка, Институт развития дошкольного образования РАО (Москва)
Шипилова Т.Н. – канд. пед. наук, ЛГПУ (Липецк)