

ВЕСТНИК ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА ТГУ

Основан в 2007 г.

№ 2 (13)

2012

Полугодовой
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместитель главного редактора

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Главный редактор журнала

Прокофьева Елена Юрьевна, доктор исторических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Редакционная коллегия журнала:

Безгина Ольга Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Венгранович Марина Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Горбунов Евгений Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Тараносова Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Шаров Николай Фёдорович, доктор философских наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Щербакова Галина Ивановна, доктор филологических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40449 от 06 июля 2010 г.).

Компьютерная верстка:
Е.Ю. Шабашова

Технический редактор:
А.А. Коростелев

Адрес редакции: 445667, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 22-96-36

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 22.12.2012.

Формат 60х84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 28,8.

Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

СОДЕРЖАНИЕ

ДЕМИСТИФИКАЦИЯ В СФЕРЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «МЕДИА-ОБЩЕСТВО» И ПРОБЛЕМА СИЛЫ ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ Аббасисаедабад Мухаммед.....	7
ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД Алиева Ягут Надир кызы.....	10
О ВОПРОСАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ФИНАНСИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНА Алиева Севиндж Надир кызы.....	13
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПОЭЗИЯ Г. КУНЕРТА: ОТ УТОПИИ К СКЕПСИСУ Андреюшкина Татьяна Николаевна.....	15
ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗРАБОТКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ РОССИИ Богданова Анна Владимировна.....	19
«ПСАЛМ» П. ЦЕЛАНА: АНАЛИЗ И ПЕРЕВОДЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК Горбунова Екатерина Александровна.....	22
К ТЕОРИИ ВОПРОСА О ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ Груздова Инна Викторовна.....	25
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПОГРАНИЧНЫХ ВОЙСК КГБ СССР И ФСБ РФ В ФОРМИРОВАНИИ «ПОЯСА БЕЗОПАСНОСТИ» НА СЕВЕРНЫХ ГРАНИЦАХ АФГАНИСТАНА В 1979-2005 ГГ Гуров Владимир Алексеевич.....	29
К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ СУЩНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЛИЧНОГО КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКА Груздова Инна Викторовна.....	32
МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ КВАЛИМЕТРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ Денисова Оксана Петровна.....	36
ОБЩАЯ ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Дудко Наталья Васильевна.....	39
ВОСПРИЯТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА НА ОСНОВЕ ВИДЕОЗАПИСИ Жданова Светлана Юрьевна, Нахтарова Элина Евгеньевна.....	42
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Каракозова Наталья Юрьевна.....	46
ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ: СТРЕМИМСЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ИЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ? Карташова Любовь Андреевна.....	48
РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ Копусь Ольга Антоновна.....	51
АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ : ПЛАНОВО-ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ НА ОСНОВЕ ТАРПОС «LANDRAIL» Коростелев Александр Алексеевич.....	54
МОДЕЛИ КОЭФФИЦИЕНТОВ ФУНКЦИИ ЗАБЫВАНИЯ Кухаренко Евгения Владимировна.....	59
АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ Лазаренко Дмитрий Витальевич.....	62
ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Лебедева Лариса Михайловна.....	65
МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Лапинский Виталий Васильевич.....	68
ОБЗОР НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПАРОДИЙ НА СОНЕТЫ ШЕКСПИРА Леснова Нина Леонидовна.....	69
ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ УКРАИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ Луценко Григорий Васильевич.....	73

ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Ляховец Олеся Александровна.....	77
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Мишина Ирина Николаевна.....	79
О ГУМАНИТАРИЗАЦИИ КАК ОБ ОДНОМ ИЗ ФАКТОРОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Овечкина Миннигель Закиевна.....	82
К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К РАЗВИТИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Прокопова Анна Сергеевна.....	84
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ Пустовалова Наталья Ивановна, Лазаренко Дмитрий Витальевич, Пустовалова Виктория Геннадьевна.....	87
РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ БОЛЬШЕВИКОВ В САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ Рогожникова Наталья Евгеньевна.....	90
СИТУАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ Саутова Токжан Айдархановна.....	92
ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ Фейзиева Рухсара Мирза кызы.....	94
К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Хальзова Валентина Михайловна.....	97
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА – ГЛАВНОЕ ЗВЕНО РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ КАК СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ Яблонская Татьяна Николаевна.....	99
Наши авторы.....	103

CONTENT

DEMYSTIFICATION IN RELATIONS «MEDIA SOCIETY» AND ITS IMPACT PROBLEM FORCES Abbasiaedabad Mohammed.....	7
PROBLEM CHILD EDUCATION IN THE MODERN PERIOD Aliyev Yagut Nadir.....	10
ON MATTERS OF MANAGEMENT AND REFORM EDUCATIONAL FUNDING AZERBAIJAN Aliyeva Sevinj Nadir.....	13
G. KUNERT'S POLITICAL POETRY: FROM UTOPIA TO SCEPSIS Andreyushkina Tatyana Nikolaevna.....	15
FINDING THE QUALITY OF EDUCATION IN DEVELOPING NATIONAL OCCUPATIONAL STANDARDS RUSSIA Bogdanova Anna Vladimirovna.....	19
«PSALMS» P. CELAN: ANALYSIS AND TRANSLATIONS ON RUSSIAN LANGUAGE Gorbunova Ekaterina Alexandrovna.....	22
TO THE THEORY OF THE QUESTION OF FORMATION OF MUSICAL AND AESTHETIC CULTURE AT PRESCHOOL CHILDREN Gruzdova Inna Viktorovna.....	25
THE HISTORICAL EXPERIENCE OF THE APPLICATION OF THE FRONTIER TROOPS OF THE KGB OF THE USSR AND THE FSB OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE FORMATION OF THE «SECURITY BELT» IN THE NORTHERN BORDERS OF AFGHANISTAN IN 1979-2005 Gurov Vladimir Alekseevich.....	29
TO JUSTIFY THE ESSENCE OF MUSICAL AESTHETIC CULTURE AS A PERSONAL QUALITY PRESCHOOL CHILD Gruzdova Inna Viktorovna.....	32
SYSTEM MODELING QUALIMETRY EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL Denisova Oksana Petrovna.....	36
GENERAL FILOSOFIYA DEVELOPMENTS OF THE UKRAINIAN SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION Dudko Natalia Vasilyevna.....	39
PERCEPTION OF HUMAN INDIVIDUALITY BASED RECORDING Zhdanova Svetlana Uriyevna, Nakhtarova Elina Evgenievna.....	42
TECHNOLOGICAL COMPETENCE KINDERGARTEN TEACHERS AS ACTUAL PROBLEM MODERN THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION Karakozova Natalia Yuryevna.....	46
INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING FUTURE PHILOLOGY: STRIVE TO BUILD AWARENESS OR COMPETENCE? Kartashova Lyubov Andreevna.....	48
REALIZATION OF THE SCIENTIFIC-AND-METHODOLOGICAL SYSTEM AIMED AT DEVELOPING PROFESSIONAL LINGVODIDACTIC COMPETENCE OF THE INTENDED MASTERS OF PHILOLOGY Kopus Olga Antonovna.....	51
ANALYTICAL ACTIVITIES : PLANNING-ORGANIZING CONTENT BASED TARES «LANDRAIL» Korostelev Alexander Alekseevich.....	54
MODEL COEFFICIENTS OF FUNCTIONS OF FORGETTING Kukharensky Eugenia Vladimirovna.....	59
ANALYSIS OF APPROACHES TO THE STUDY OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF MODERN PSYCHOLOGY Lazarenko Dmitry Vitalievich.....	62
IMPROVING PERFORMANCE PROFESSIONAL EDUCATOR USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY Lebedeva Larisa Mihaylovna.....	65
DESIGN METHODOLOGY INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT Lapinsky Vitaly Vasilevich.....	68
OVERVIEW OF THE GERMAN-SPEAKING PARODIES OF SHAKESPEARE'S SONNETS Lesnova Nina Leonidovna.....	69
PROBLEM OF FUNDAMENTALIZATION OF THE UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW EDUCATIONAL PARADIGM Lucenko Gregory Vasilevich.....	73
EDUCATION OF NATIONAL VALUES AMONG CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE Lyakhovets Olesya Aleksandrovna.....	77
USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR SPEECH ELEMENTARY SCHOOL Mishina Irina Nikolaevna.....	79

HUMANITARIZATION AS A FACTOR OF SUBJECT MATTER EDUCATION DEVELOPMENT Ovechkina Minnigel Zakievna.....	82
APPROACHES OF THE DEVELOPMENT FUTURE TEACHERS-ARTISTS' VISUAL CULTURE IN VOCATIONAL TRAINING Prokopova Anna Sergeevna.....	84
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK STUDENTS BASED ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEXES Pustovalova Nataliya Ivanovna, Lazarenko Dmitry Vitalievich, Pustovalova Victoria Gennadievna.....	87
THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL POLICY OF THE BOLSHEVIKS IN THE SAMARA REGION IN THE FIRST YEARS OF SOVIET POWER Rogozhnikova Natalya Evgenyevna.....	90
SITUATIONAL TEACHING FOREIGN SPEECH Sautova Tokzhan Aidarchanovna.....	92
DIALECT VOCABULARY IN THE HISTORICAL NOVEL AZERBAIJANI WRITERS Feyzieva Rukhsara Mirza gizi.....	94
TO THE QUESTION OF IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES Khalzova Valentina Mikhailovna.....	97
TEACHING PRACTICE – THE CHIEF LINK OF THE ROLE PERSPECTIVE REALIZATION AS THE STRATEGY OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' PEDAGOGICAL TRAINING QUALITY RAISING Yablonskaya Tatyana Nikolaevna.....	99
Our authors.....	103

ДЕМИСТИФИКАЦИЯ В СФЕРЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «МЕДИА-ОБЩЕСТВО»
И ПРОБЛЕМА СИЛЫ ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ

© 2012

М. Аббасисаедабад, докторант кафедры социологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: средства массовой информации, демистификация, воздействие СМИ, модели воздействия, источники информации, их недостижимость.

Аннотация: В данной статье рассматривается воздействие моделей средств массовой информации на общественную жизнь, факторы, ограничивающие это влияние, сущность демистификации, как процесса, проходящего в рамках взаимодействия СМИ и общества. Проблема рассматривается в теоретическом аспекте.

Возможности воздействия средств массовой информации на общество после перехода к Галактике Маркони находятся под пристальным вниманием специалистов по массовым коммуникациям и социологов. Воздействие масс-медиа на общество, являясь объектом исследования многих специалистов, оценивается по-разному и порой противоречиво. Можно отметить, что в подобных исследованиях имеется ряд специфических черт, которые, однако, пока недостаточно разработаны. Одна из них – это вера в то, что в отношениях «медиа-гражданское общество» утрачено чувство сакральности, или святости. Говоря более точно, рост возможности выбора информационных источников, уменьшение числа посредников между аудиторией и источником способствовало расширению творческих возможностей ее и, в конечном счете, – демистификации. Тем самым «мистификационная» сила воздействия масс-медиа стала ограниченной.

В предоставленной статье рассматриваются модели воздействия СМИ на общество, понятие демистификации, факторы, ограничивающие силу воздействия СМИ на общество, и в особенности воздействие фактора демистификации на их гипнотизирующее влияние.

В истории общества социальные институты переживали порой сходные состояния. Это можно показать на примере изменений, происходящих в сфере религии и масс-медиа. Можно провести параллель между тем, как падала в последние столетия сакральность религиозных ценностей и росло магическое воздействие масс-медиа. Вследствие некоторых изменений в этих сферах мы наблюдаем здесь определенные трансформации. Для более полного объяснения этого процесса исследователи предлагают обратиться к термину, предложенному еще Максом Вебером, заимствованным им, в свою очередь, у Фридриха Шиллера – «disenchantment», однако демистификация, как термин, здесь более уместен.

Уменьшение мистического воздействия вследствие демистификации, став предметом обсуждения в обществе, означало возможность критики, обсуждения всего и вся, при равенстве всех в подобном обсуждении, увеличение шанса у различных нарративов на получение официального статуса, при этом увеличение возможности выбора и уменьшение возможности спрятаться под «священным покровом». Для Вебера «традиционный мир был как сад, полный волшебства, и считалось непростительным грехом сомневаться в этом мире, задаваться вопросом, и еще паче – критиковать. Однако современный мир, подвергшийся демистификации, стал чем-то более подходящим для применения известного изречения «мыслью, следовательно, существую (cogito ergo sum)» [1, с. 296]. Одновременно о таком мире можно сказать: «Я обладаю свободой выбора, следовательно, существую».

В результате революции, произведенной Мартином Лютером внутри церковной иерархии и догм и перехода в галактику Гуттенберга, священная книга, которая стала общедоступной, одновременно дала возможность толковать священный текст каждому обывателю. Различное толкование текста способствовало формированию различных подходов и объяснений, что постепенно разрушало ореол таинственности и

мистической неприкосновенности священной книги. Одновременно формирование новых отношений между текстом (источником) и читателем (который был до этого слушателем) способствовало непосредственному усвоению святых истин и уменьшению роли посредников, т.е. монахов и священников, а также их святости. В итоге была создана основа для различных толкований священного текста, дискуссиям на религиозной почве, превращению текста в объект обсуждения, и даже для анализа с критическими вопросами. Освобождение мира от чар (disenchantment) и ослабление мистицизма (демистификация) завершилось попросту секуляризацией и возможностью выбора для людей различных нарративов и толкований. Одним словом, изменения, произошедшие в социальной системе и сфере рассудка, нашло выражение также и в поведении человека.

Основным показателем в переходе к галактике Маркони, когда стали функционировать радио и телевидение, стало проявление их «магической» силы. На самом деле же высокий уровень влияния – это всего лишь один из факторов (проблема доступности или новый источник информации), который нельзя утрировать. Следует учесть и другие факторы. К примеру, нельзя забывать о том, что страх перед ожиданием войны в первый период после появления радио породил концепцию о «большом влиянии на власть средств массовой информации». В последующие годы, после появления телевидения ученые, которые считали, что у средств массовой информации имеются лишь ограниченные возможности влияния на широкую общественность, изменили свое мнение, повторно выдвинув идею о «большом влиянии на власть средств массовой информации».

Денис Маккуэйл, анализировавший историю формирования концепции о воздействии СМИ на сознание масс, в своем произведении «Теория массовой коммуникации» подчеркивает, что здесь можно выделить три этапа: «первый этап, охватывающий первую треть XX столетия; здесь следует подчеркнуть такую особенность, как быстрое распространение средств массовой информации и усиление их влияния на сознание масс, на общественное мнение. Считалось, что СМИ оказывает серьезное влияние на ум и сознание людей, а те, кто управляют СМИ, фактически управляют поведением людей и их образом жизни в целом» [2, с. 355]. Как справедливо подчеркивает автор, в основе формирования данной концепции лежат не серьезные научно-практические разработки, а обычные повседневные наблюдения. Одновременно тот факт, что министр пропаганды при А. Гитлере Поль Джозеф Геббельс (Paul Joseph Goebbels), успешно использовавший во времена II мировой войны пропагандистские возможности радио, утвердил мнение о том, что можно создать СМИ, обладающее большой силой воздействия. Как подчеркивает Джеймс Керри (James Carey), использование СМИ, наряду с другими факторами воздействия, в значительной степени зависит от социальных изменений в обществе: «к примеру, война и все катаклизмы, исходящие от нее, создали благоприятные условия для усиления силы воздействия СМИ на сознание» [2, с. 359].

Второй этап в исследовании СМИ (1930-1960) связан с формированием сомнения относительно высокого

уровня воздействия их на массовое сознание. Один из основных исследователей этого этапа Джозеф Клаппер в своей книге, вышедшей в 1960 году под названием «Эффекты массовой коммуникации» подчеркивал, что «воздействие СМИ на аудиторию нельзя считать достаточным и необходимым условием для этого. СМИ может воздействовать на аудиторию при наличии других сопутствующих факторов» [3, с. 161]. Эти сопутствующие факторы (вспомогательные) связаны с внутригрупповыми и индивидуальными ценностями, с культурной средой, социальной прослойкой, к которой принадлежит человек, стереотипами и проч.

Во второй половине XX века (после 60-х годов) начался третий этап в исследовании воздействия СМИ на аудиторию. На данном этапе вновь вернулись к идее создания СМИ, обладающей большой силой воздействия на аудиторию. Разумеется, на этом этапе подход к проблеме взаимоотношений СМИ и аудитории несколько различался. Здесь подчеркивалась мысль о том, что СМИ могут интенсивно воздействовать на аудиторию наряду с другими факторами, однако отмечалась и роль самой аудитории в целом.

Идея возвращения к «СМИ с высоким уровнем воздействия» стала одной из основных причин для того, чтобы считать телевидение основным источником информации и усиления идеи о новой «левизне». В то же время немецкий социолог, проф. Элизабет Нозль-Ноуман, выдвинула теорию «спирали молчания» как сильнейшего средства воздействия на сознание людей и общественно-политическую жизнь. По ее мнению, «средства массовой информации создают такой климат, когда индивиды не хотят выразить мнение за пределами кажущегося всеобщего соглашения. Индивид, остерегающийся того, что его мнение может быть не принято со стороны большинства, предпочитает молчать и приспособливаться к существующему порядку» [4, с. 330].

Разумеется, с данной позицией автора однозначно согласиться нельзя. Новейшие информационно-коммуникационные технологии и в особенности Интернет создали основу для изменения способов самовыражения для пользователей. Как индивид, так и группа в виртуальном пространстве, а также в реальной жизни, уже бояться остаться в изоляции, одни. Они находят себе единомышленников в любой части света. В виртуальном мире ничто не мешает найти подобное собственному опыту и поделиться с этим с другими пользователями. Все это постепенно оказывает своеобразное воздействие на образ жизни и поведение людей в обычной жизни.

В целом после 1960-х годов исследователи выдвинули идею об уменьшении силы воздействия СМИ на аудиторию, проводились многочисленные исследования по измерению силы воздействия телевидения на сознание людей: «исследования о силе воздействия СМИ на сознание людей начались уже в начале XX века, где прежде всего исследовалось воздействие СМИ на политическое сознание людей. Впоследствии исследованию подверглись возможности телевидения и радио» [5, с. 9]. В особенности привлек внимание исследователей факт того, что в результате негативного влияния СМИ на сознание детей и подростков среди них усилилась тенденция к девиантным поступкам и совершению преступлений.

Развитие телекоммуникационных технологий и расширение возможностей их использования привело к новым подходам в исследовании СМИ. Мобильные телефоны, объединившие в себе возможности радио, телевидения, Интернета и многочисленных медиа-услуг, стали предметом исследования специалистов, способствовали формированию здесь новых концепций.

С изобретением радио (1864, итальянский радиотехник Гильермо Маркони) началась Галактика Маркони. В 1920 году была построена первая радиостанция [6, с. 10]. Этим самым был преодолен барьер между потребителями информации и ее источником с точки зрения непрерывности и средств подачи. Жители галактики Гуттенберга для того,

чтобы пользоваться СМИ, должны были по крайней мере уметь читать и писать. Возможности учиться же были в основном у представителей политической элиты, купцов и религиозных деятелей. Тогда хватало лишь нескольких грамотных человек, которые могли прочитать газету и передать новости другим гражданам, не знающим грамоту: «в самых отдаленных уголках Европы жители, собравшись вокруг грамотного земляка, читавшего газету громким голосом, могли узнать обо всем, что случилось в последнее время в стране и мире» [7, с. 83].

В целом последствием «печатной революции» (революции Гуттенберга) стало то, что газеты и другая печатная продукция стали оказывать сильнейшее воздействие на общественное мнение людей XIX века, однако наличие проблем в грамотности населения и в их обучении ограничивали возможности этого воздействия. Печать не могла оказывать непосредственного влияния на сознание, так же, как радио и телевидение [8, с. 115]. Впоследствии «по итогам развития печати и повышения уровня общего образования роль СМИ в обществе стала снижаться и развиваться в дальнейшем без учета посредников в распространении информации» [9, с. 18]. Отмеченные ограничения, наличие посредников и в целом наличие определенного пробела между основной массой потребителей и источниками информации привели к усилению гипнотической силы воздействия СМИ, усилив тем самым их возможности воздействия на общественное мнение. Подобную же тенденцию можно проследить во взаимоотношениях «религия-общество». Ограниченность религиозных нарративов, необходимость толкования священных текстов и догматов привела к тому, что роль посредника между верующими и основным источником догм (священной книгой) взяла на себя определенная группа лиц (проповедники и монахи); все это в конечном счете усиливало «магическую» силу религии и привело к широкому развитию мистики. В современный период между источником святых идей, т.е. священной книгой и населением необходимость в посреднике в основном отпала, потому что все могут читать эти книги и размышлять над ними. Священные книги переведены на многие языки, ограничение монополии проповедников и монахов на толкование их способствовало уменьшению мистических идей и уменьшению силы воздействия религии на сознание людей. Однако следует принять во внимание и то, что указанные факты, в отдельности взятые, не могут однозначно привести к указанному финалу. Необходимо учесть и другие факты. Остановимся на них более подробно.

Радио и телевидение создало условия для того, чтобы безграмотное население напрямую воспринимало информацию, в том числе и обзоры печати. Одновременно здесь есть и другая особенность: люди при совместном просмотре передач или прослушивании радиопередач (дома, в кафе, на работе) могут вместе обсуждать увиденное и услышанное. Это в свою очередь создает возможность для обмена мнениями и формирования новых стереотипов сознания. Кроме того, уменьшается возможность искажения информации и увеличивается возможность толкования ее со стороны самого потребителя. Все это, вместе взятое, приводит к стремительным изменениям в характере и содержании деятельности СМИ, в том числе и во взаимоотношениях их с аудиториями.

В целом в обществах, где более развиты тенденции к религиозности и мистицизму, роль «посредников» между мистическими сущностями и людьми остается в силе и реализуется больше. Это должно учитываться при анализе связи между системой распространения информации и социально структурированной информацией. Также, как в сфере религии и мифологического творчества, при ограниченности источника первичной информации возможность общаться при помощи посредников приводит к тому, что их влияние становится очень сильным. В социальной структуре их ведущая роль при этом обеспечена. Разумеется, СМИ развиваются и

воздействуют несколько по иным принципам. Религиозные ритуалы и мифы способствовали ложному восприятию действительности, уходу от проблем; в современный же период истории этому способствуют СМИ: «религиозные ритуалы и мифы используют для объяснения различных жизненных ситуаций нематериальные, духовные понятия и объяснения. СМИ же представляют действительность в искаженной форме и тем самым как бы продолжают дело религии, но несколько в другой форме. Здесь одной из их функций является показ действительности, причем в искаженной форме. Все это ранее принадлежало магии, а впоследствии - религии» [9, с. 54 - 55]. Если сказать словами знаменитого писателя, автора романа «Код да Винчи» Дена Брауна, то «в прошлом те, кто держали в руках ключи от рая, управляли миром», а теперь управляют миром те, кто умеют пользоваться силами СМИ. Вместе с тем сила воздействия СМИ на общество не остается постоянной.

В целом в современном мире восприятие продукции СМИ стало привычным, повседневным делом [7, с. 52]. Вместе с тем необходимо учитывать и то, что восприятие продукции СМИ есть определенный род деятельности, т.е. социального действия и не является просто пассивным восприятием. Иными словами, восприятие информации есть способ действия, реализуемый в определенных временных и пространственных рамках, должно исследоваться и анализироваться как умение и способность. В целом восприятие информации, преподносимой СМИ, есть герменевтическая процедура.

В отношениях СМИ с аудиторией большое значение имеет прием информации, источник (средство), расстояние, возможность выбора и демистификация. Активность пользователей (аудитории) и осознанная деятельность в этом направлении зависит от числа пользователей и расстояния между ним и средством информации.

Одним из признаков активности есть возможность рационального выбора между различными вариантами информации. Независимо от множественности источников и посредника по связи между ними и пользователями, эта связь может реализоваться (наличие реальной возможности напрямую получить информацию), что повышает эффективность данного процесса. При множественности источников и возможности выбора между ними возможности СМИ по демистификации общественного сознания уменьшаются. Здесь, прежде всего, стоит отметить возможность сравнить порой противоречивую информацию, воспринимаемую из разных источников, нейтрализовать вредные последствия получения неправильной информации [9; 10].

Этот процесс ведет также к уменьшению возможности идеализировать, сакрализировать источники информации, уменьшив тем самым их демистификаторские возможности: «в либеральном обществе возможность нейтрализации и даже уничтожения эффекта воздействия информации, полученной с экрана телевизора, при помощи печати более высока. В целом социальные изменения в редких случаях могут явиться последствиями политической пропаганды» [11, с. 33].

В целом можно прийти к выводу о том, что с момента формирования СМИ, как эффективного средства распространения информации, вокруг них начали развиваться и определенные представления, в том числе и связанные с доверием к ним. Так, вокруг них появился некий ореол «святости», как у символа мистицизма. Люди стали верить СМИ, подвергаться воздействию с их стороны, в особенности это касалось новостей; подобная информация не подвергалась сомнению. Формированию подобного положения способствовали различные факторы, в том числе социально-политическое положение, ограниченность источников информации, ограниченность в возможности ее использования, наличие расстояния между аудиторией и источниками информации, а также наличие посредников, и т.д.

Также, как и во взаимоотношениях религии и общества, Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2(13)

единственность источника информации (религиозных текстов), наличие этих текстов в ограниченном объеме, наличие большого расстояния между массой и источником информации, и необходимость здесь посредников (которых тоже было немного), восприятие «божьего» слова через них, наличие различий в языке, необходимость объяснения и толкования информации из источника приводило к демистификации этой информации и формированию мифических или мистических представлений у людей.

В целом подобное положение, принявшее в определенный период истории массовый характер, для людей становился чем-то необыкновенным и даже источником чем-то необъяснимого. Во взаимоотношениях СМИ и аудитории можно было наблюдать то же самое. Как уже отмечалось выше, СМИ вначале функционировали в ограниченном числе, источников информации было немного, к ним непосредственно обращаться не было возможности, поскольку всеобщей грамотности не было, в качестве связующего звена выступали представители политической элиты и просто грамотные люди. Некоторое время назад работали один-два телеканала или радиостанции, которые преподносили отфильтрованную информацию. Все это способствовало демистификации информации, которую преподносили СМИ.

Наблюдается определенный процесс своеобразной «секуляризации» общества в связи с демистификацией СМИ, что выражается в следующем: увеличение возможностей использования СМИ каждым членом общества, расширение общеобразовательной базы, увеличение числа теле- и радиоканалов, деятельность международных теле- и радиоканалов и СМИ, развитие новых информационно-коммуникационных технологий, расширение возможностей в использовании Интернета, усиление свободы печати и слова в связи с демократическими реформами, переход восприятия информации из коллективной (массовой) формы в индивидуальную, превращение потребления медиапродуктов в активную социальную деятельность, создание возможностей для открытого обсуждения проблем СМИ, критического отношения к ним, и проч. Именно поэтому наблюдается ограничение силы воздействия СМИ на потребителей (при условии наличия при этом других факторов). В целом эти факторы способствуют активизации потребителей СМИ, их критическому отношению к содержанию потребляемой информации и переходу тем самым общества от «непогрешимых СМИ» к «погрешимым».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гунар Скирбек и Нильс Гилье. История философии. Пер. А.Асадова. Б.: Изд. Закиоглу, 2007, 752 с. (на азербайджанском языке).
2. Максвелл Д. Введение в теорию массовой коммуникации. Пер. Первиза Еджали. Тегеран: изд. Центра «исследования СМИ и по их развитию». 2006, II изд. 469 с. (на персидском языке).
3. Гормоз Мехраб. Теория массовых коммуникаций и концептуальные понятия. Тегеран: изд. Фаран, 2000, 213 с. (на персидском языке).
4. Bryan Turner S. The Cambridge dictionary of sociology. Cambridge; Cambridge University press, 2006, 709 p.
5. Максвелл Д. Коммуникационные модели по исследованию массовых коммуникаций. Пер. Гудерза Мирани. Тегеран: изд. Тарх-е Айенде, 2009, 182 с. (на персидском языке).
6. Магеррамов К. На радиоволне. Баку: Азернешр, 1999, 303 с. (на азербайджанском языке).
7. Томсон Джон Брукшир. СМИ и современность. Социологическая теория СМИ. Пер. Масуда Огади. Тегеран: изд. Сруш, изд.2, 2010, 363 с. (на персидском языке).
8. Незам бахрам Комейл. Теория СМИ. Социология коммуникаций. Тегеран: изд. Кевир, 2009, 327 с. (на персидском языке).
9. Ахмедов М.А.О. Формирование гражданского

общества как основа становления новой нравственно-психологической атмосферы в СМИ // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 34-37.

10. Изолитов А.С. Юридическая ответственность за нарушения особого порядка распространения информации, устанавливаемого в условиях действия правового режима

контртеррористической операции // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2010. № 3. С. 79-81.

11. Казнев Жан. Социология средств массовой коммуникации. Пер. Багер Сарухани и Манучехра Мохсени. Тегеран. Изд. Иттилаат, изд.9, 2008, 414 с. (на персидском языке).

DEMYSTIFICATION IN RELATIONS «MEDIA SOCIETY» AND ITS IMPACT PROBLEM FORCES © 2012

*М. Abbasisaedabad, doctoral student in sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Keywords: media, demystification, the impact of media exposure model, the sources of information, their inaccessibility.

Annotation: This paper examines the impact of models of media on society, factors that limit this effect, the essence of demystification, as a process taking place in the media and public interaction. The problem is considered in the theoretical aspect.

УДК 37.0[075.8]: 37.013.42

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

© 2012

*Я.Н. Алиева, доктор философии по социологии, преподаватель кафедры социологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)*

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, социальные проблемы детей, внутрисемейные отношения, отношения - «родители-дети», ценности, социальные институты, демократизация, глобализация.

Аннотация: В статье делается анализ проблем семейного воспитания в современной азербайджанской реальности. Воспитательный процесс в современном обществе находится на распутье, потому что будущее общества требует одно, а реальность – другое («ножницы воспитания»). В изменившихся условиях современной социальной практики возникает необходимость переосмысления характера семейных отношений, формирования современной концепции решения задач воспитания на междисциплинарной основе в соответствии с социальной политикой нашего государства. Гармоничное и эффективное функционирование общества зависит от оптимального пути решения этого противоречия.

Как известно, «...детство - важный период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, что вошло в разум и сердце человека из окружающего мира, - от этого и многого другого в реальной степени зависит, каким человеком он станет завтра...» [1, с.41].

Семья чутко реагирует на все изменения в экономике и социальной структуре общества, и самые незначительные изменения внутрисемейных отношений всегда оказывают влияние на становление характеров, воли, чувств, мировоззрения подрастающего поколения. Эффективность семейного воспитания главным образом зависит, с одной стороны, от социально-экономического потенциала семьи, с другой – от нравственно-психологического климата в ней. Т.е. как социальная ячейка общества, семья интегрирует в себе сложные общественные явления, отражающие нравственные ценности, социально-экономическую основу общества, его противоречия и тенденции развития.

Семья – это носитель национально-этнических традиций, где ребёнок усваивает родной язык, культуру, обычаи. В семье и через неё определяется и выражается стремление человека найти своё место в социальной жизни, дать нравственную оценку своей подлинной сущности. Ни одно воспитательное учреждение не может дать детям того, что даёт нормальная семейная атмосфера, общение ребёнка с отцом и матерью. Ибо, дети, выросшие в этих учреждениях (как, впрочем, и те, кто в ранние годы лишился отца или матери и воспитывался в неполной семье), обычно отстают в чём-то от своих сверстников, растущих в полноценной семье, и они значительно труднее находят своё место в жизни.

Функциональные и структурные изменения семьи в свою очередь привели к ломке традиционного внутрисемейного отношения «родители-дети», которое было стержнем расширенной семьи. Результаты исследований свидетельствуют о том, что в нынешних условиях значительно возросла социализирующая функция таких социальных институтов, как детские воспитательные учреждения, школы, вузы, СМИ, социальная среда. И чем ребёнок становится старше, тем больше ослабевает влияние семьи и возрастает влияние школы, «улицы», друзей

и знакомых. Так, в трехступенчатом социологическом исследовании (1990 – 2001 -2011 гг.), проведенном нами в г. Баку, перед респондентами был поставлен вопрос: Как Вы считаете, какую роль в воспитании ребёнка играют семья, СМИ, учебные заведения, социальная среда?

Первоначально распределение ответов (в 1990-2001 годах) было таким: семья – 50%, средства массовой информации (СМИ) – 30%, учебные заведения – 10%, социальная среда – 10%. В настоящее же время (в 2011 году) эти цифры выглядят иначе. Значительное большинство респондентов (более 90%) отводят семье определяющую роль в воспитании детей, и лишь 10% из них считают, что семья не играет определяющей роли. На втором месте в ответах на этот же вопрос стоит социальная среда. 66% респондентов считает, что именно социальная среда оказывает ощутимое воздействие на воспитание детей. Остальные 34% отводят ей второстепенную роль. Учебные заведения занимают третье место. Чуть более 50% респондентов считают, что учебные заведения играют важную роль в воспитании. Более 45% же оценивают роль учебных заведений как второстепенную. Наконец, на четвертом месте в ответах на поставленный вопрос стоят средства массовой информации (СМИ). Лишь ¼ опрошенных считают их роль в воспитании определяющей, остальные 75 с лишним - считают, что они не оказывают или оказывают незначительное воздействие на воспитание.

Указанная последовательность расстановки ответов на поставленный вопрос: семья → социальная среда → учебные заведения → СМИ, недостаточно адекватно отражает реальное положение дел. Скорее, здесь сыграло роль традиционно-консервативное отношение к роли семьи. Отсюда, и некоторое преувеличение её роли. Пожалуй, этот же фактор и нашел свое отражение при оценке социальной среды. В Азербайджане существует своеобразный «изоляционизм» в отношении детей и среды. Заставляет задуматься и отношение респондентов к роли СМИ в семейном воспитании. И это объяснимо. В большинстве СМИ Азербайджана недостаточно гибко, без применения адекватных форм и методов подходят к освещению семейной проблематики. В основном материалы СМИ, в зависимости от партийной или иной принадлежности, сводятся либо к необоснованному восхвалению, либо к перечню

негативных факторов в этой области.

В целом становится ясным, что для нормального, полноценного развития ребёнка семья жизненно необходима, и её нельзя заменить никакими другими институтами или общественными учреждениями, так как существенное влияние на формирование личности ребёнка оказывает именно атмосфера внутри семьи [2-5].

Одной из причин отчуждения детей и родителей является значительно уменьшенный контакт между ними. Возрастает дефицит свободного времени у родителей, которые постоянно озабочены насущными жизненными проблемами, и, соответственно, дети обделены вниманием, они недополучают необходимую эмоциональную поддержку, у них не формируется культура общения, что приводит к излишнему прагматизму.

Чтобы этого избежать, общество должно предпринять конкретные меры по изменению условий жизни семьи, а также поддержанию ее ценностей и традиционной культуры. Между тем, семейное воспитание должно отвечать не только общественной заинтересованности в социализации молодого поколения, но и индивидуальной заинтересованности родителей в «духовном» воспроизведении себя в детях, а детей – в покровительстве, защите и нравственной помощи родителей.

В Азербайджане у истоков воспитания и формирования личности ребенка стоит мать. Этим отмечается приоритет матери в воспитании детей, хотя это нередко приводит и к феминизации воспитанников. Так, 3/5 опрошенных, имеющих детей, отметили, что в их семье дети воспитываются матерями. Изменение функциональных родительских ролей повсеместно связано с доминированием матери в уходе за ребенком, воспитании, ведении домашнего хозяйства и, следовательно, преобладанием контактов с ребенком, при котором происходит внутрисемейная феминизация воспитания, которая снизила социализирующую роль отца во многих семьях. Но, с другой стороны, в эгалитарных семьях воспитательная роль отца в последнее время серьезно возросла, вследствие чего происходит демократизация семейных отношений, которая тесно связана с демократизацией и гуманизацией воспитания детей [6-12].

Особый разговор о так называемых неполных семьях, число которых растёт, и можно сказать, что тенденция к их сокращению неметается не скоро. Феномен «неполная семья» всё настойчивее вторгается в наше общество и параметры его внушительны. Рост числа подобных семей сопровождается ростом сопутствующих проблем: экономических /поскольку такая семья имеет более низкий уровень жизни по сравнению с полными семьями/; воспитательных /негативные последствия в воспитании детей/; эмоционально-психологических /личного счастья или несчастья женщины/; социально-демографических /так как неполные семьи – следствие не только разводов, но и всё увеличивающегося числа внебрачных рождений/. Многие беды детей – следствие разрушенной семьи, ухода из неё отца, а иногда и матери.

Характерно, что если ранее уход со стороны матери был главным способом домашнего попечения детей преимущественно самого раннего возраста, то есть до одного-двух лет, то в последние годы эта форма воспитания стала распространяться и на детей более старшего дошкольного возраста. Наблюдается тенденция феминизации воспитательного процесса.

По нашему мнению, главная задача сейчас – значительное улучшение качества обслуживания детей в воспитательных учреждениях, что непосредственным образом связано с повышением квалификации работников /особенно воспитателей/, оптимальном распределении численности детей в группах, улучшением материально-технической базы этих учреждений и т.п. Результаты исследований свидетельствуют, что существующая в общественных науках точка зрения относительно института семьи и брака в общем виде сводится к тому, что на значительно более развитой, чем сегодня, ступени мировой цивилизации

семья утратит свои сегодняшние функции. Тем не менее в современных условиях семья – пока необходимый для общества институт, и поэтому в интересах общества следует его поддерживать и укреплять.

Более того, просчёты и негативные моменты процесса глобализации, поставили семью и её воспитательную функцию перед трудной дилеммой: либо воспитательную деятельность следует построить на общечеловеческих нормах и ценностях – свободе, справедливости, интеллектуальности, морали и т.д., при этом обнаруживается резкое расхождение с ныне существующими весьма негативными факторами, играющими роль отчуждения, либо же в воспитательной деятельности семья должна руководствоваться сиюминутной выживаемостью, что в целом не согласуется с «вечными» моральными ценностями.

На вопрос «Как на Ваш взгляд, от каких факторов в большей степени зависит эффективность семейного воспитания?» - распределение ответов было следующим образом: полной семье абсолютное большинство респондентов, т.е. 66,8% из всех ответивших, придали большое значение. На втором месте оказался нравственно-психологический климат в семье (63,2%), что в результате отражается на обществе в целом, на третьем месте – форма и характер общения с детьми – 43,2%. Последующую роль в данном процессе играют педагогическая культура родителей (30%) и их авторитет (24,6%). От остальных же факторов: малодетности (8,2%), многодетности (6,6%) и др. эффективность семейного воспитания значительно не зависит.

Результаты исследования также показали, что около 85% опрошенных считает, что в республике, как и во всем мире, имеет место процесс глобализации, отражающийся на семейных отношениях и воспитании детей. Так, 1/5 опрошенных не радуют глобальные изменения в обществе, так как они негативно отражаются на их семье /на традициях, ценностях, менталитете и др./ 1/4 опрошенных эти изменения по душе, так как они позитивно влияют на их семью, но 42% опрошенных еще не чувствуют этих изменений. Отсюда, процессы глобализации и трансформации, происходящие в мире и связанные с ними нововведения принимаются азербайджанским обществом непоследовательно и, возможно, с недоверием. В этой связи более 17% опрошенных полагают, что в современных условиях необходимо воспитывать детей в духе высоких духовных ценностей, около 22% - согласно требованиям времени, а остальные, более 60% респондентов, считают, что при воспитании детей важно учесть и то и другое, 6,6% же – затруднились ответить. Около 1/4 опрошенных считают, что родители должны предоставить своему ребёнку свободу в его профессиональной ориентации, однако ограничения этой свободы должны существовать. Лишь более 5% считают, что выбор должны делать родители.

В целом можно прийти к выводу, что в настоящее время прослеживается тенденция воспитания детей не из принципа целесообразности, а из принципа необходимости. И «необходимость» диктуется сегодняшними реалиями. Воспитательный процесс в нынешних условиях находится на перепутье. Семья оказалась перед нелегким выбором: противоречивость требований глобального и регионального планов, что условно можно назвать «ножницами воспитания». Очевидно, что можно достичь высокого уровня развития лишь в том случае, когда общество формирует всесторонне развитого субъекта общественной деятельности – человека. В этом деле большая доля ответственности лежит на семье, как ячейке общества, она при этом несёт в себе все противоречия общества. Отметим, что при любых обстоятельствах важно учесть воспитательное значение религии, где есть призыв к высоким моральным ценностям.

При исследовании проблем детей, семейного воспитания и т.п. нельзя не затронуть категорию детей, которые по тем или иным причинам оказались вне попечительства родителей. Согласно мнению Е.Б.Бреевой и др. исследо-

вателей, «...непонимание между детьми и родителями, детьми и учителями, жестокость и насилие со стороны взрослых, а в ряде случаев и сверстников, невозможность, а нередко и нежелание избежать конфликтных ситуаций приводят к уходу ребёнка из дома, детского дома, приюта...» [6, с. 143-154]. Полагаем, что изучение данного аспекта проблемы должно рассматриваться комплексно в рамках более широкого анализа общества и детей, как особой социальной группы, затем - семейных отношений, что даст возможность раскрыть причины возникновения иных проблем в обществе. Отметим, что проблема бездомных детей в Азербайджане мало изучена /в особенности с социологической позиции/, хотя данной проблемой в той или иной степени занимаются специалисты в области педагогики и психологии. Нужна помощь государству для нахождения оптимальных путей преодоления данного явления, оказания помощи бездомным детям и др. Видимо, прежде всего необходимо построение гуманного общества, где дети станут привилегированным «классом» [6; 12]. В Конституции Азербайджанской Республики подчеркивается, что «забота о детях и их воспитание является долгом родителей. Государство контролирует выполнение этого долга» /статья 34/ [7].

Руководство страны претворяет в жизнь ряд программ и проектов по преодолению проблем в данной сфере (реstructuring Госкомитета по проблемам женщин в Госкомитет по проблемам семьи, женщин и детей, реализация ряда программ, связанных с проблемами детей, которые по тем или иным причинам остались вне попечительства родителей и др. /под руководством М.Алиевой и др./).

Наряду с выше отмеченным, в последние годы появились и новые проблемы в сфере воспитания и образования. Это - сиюминутность решения проблем, увлечение «западными» моделями образования без учёта национальных особенностей и истории развития отечественного образования, механическое перенесение приёмов и методов в страну, пренебрежение традициями и др. Однако ясно, что каждая страна имеет свою систему образования, которая выражает характер своего народа, сознает он это или нет. Более того, воспитание, созданное самим народом, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа [7; 13, с.27-29; 14; 15; 16, с.95; 17].

Очевидно наличие множества трудностей в решении этой проблемы, однако их можно решить путем применения более глубоких научных методов. Для этого необходима интенсификация системы образования, реализация здесь общечеловеческих духовных ценностей. Для претворения в жизнь этой важной цели, наряду с усвоением общечеловеческих духовных ценностей, нужно оставаться верными собственным традициям, национально-культурным ценностям и историческому прошлому своего народа, так как эти ценности имеют особо важное значение в процессе формирования нового поколения. Согласно,

что «...наши собственные корни - очень здоровые, и мы должны гордиться ими. Самым важным фактором успеха в жизни является верность своим корням...», что является могучим воспитательным средством. Г.Алиев подчеркивал, что «...азербайджанский народ сохранил, и впредь будет сохранять свои исторические корни, свои национальные ценности, духовные ценности...» [18].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.
2. Бахтавер М.А. Семейный фактор в процессе социализации подростков // Вектор науки ТГУ, психология. 2010. № 2. С. 20-22.
3. Ансариниджад Н.А.О. Семейная психопатология в Тегеранском центре психокоррекции и перевоспитания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 31-34.
4. Кадияни Д.Х. Сравнительный анализ семейного законодательства (общие объекты) // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2012. № 1. С. 19-22.
5. Джиеова Г.Х. Традиционная семейная педагогика осетин // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 129-132.
6. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе. М., 1999.
7. Конституция Азербайджанской Республики, Баку, 2003.
8. Логаш Л., Опаловская Л. О новых подходах к воспитанию детей раннего возраста // Дошкольное воспитание, 1997, № 9, с.42-44.
9. Борисенко Ю.В., Соловьева В.Ю. Оценка супружеских отношений родителей как фактор оценки собственных межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 34-36.
10. Любина Г. Как воспитать своего ребенка удачником? // Дошкольное воспитание, 1997, № 1, с.50-59.
11. Безлюдный А.И. Родительско-детские отношения как стратегия семейного воспитания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 42-46.
12. Мирзаджанзаде А.Х. Этюды о гуманитаризации образования. Баку, 1993.
13. Павлова Л.К. Наследие – фундамент культуры // Форум общественности «Дети, семья, общество: проблемы духовности», М., 1997, с.27-29.
14. Пинт А.О. Это вам, родители: Раздумья педагога о воспитании школьников. М., 1971.
15. Умом и сердцем: Мысли о воспитании / Под ред. Н.И.Монахова, М., 1980.
16. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1974.
17. Зейналов С.М. Актуальные проблемы воспитания и обучения. Б.: 1990
18. Речь Президента Республики Гейдара Алиева на встрече с молодёжью по случаю дня молодёжи Азербайджана... / Газета «Бакинский рабочий», 3 февраля, 2001 г.

PROBLEM CHILD EDUCATION IN THE MODERN PERIOD

© 2012

*Y.N. Aliyeva, PhD in sociology, lecturer in sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Keywords: family, family education, social issues, children, family relations, relations - “parent-child”, values, social institutions, democratization, globalization.

Annotation: There is done an analysis of problems of family upbringing in modern azerbaijani reality in the article. In author's opinion, an upbringing process in modern society is at a crossroads, because the future of the society requires one thing, but reality – other one, what author calls “the scissors of upbringing”. In changed conditions of modern social practice there is a necessity reassessing the character of family relations, forming of modern concept of solving the problem on interdisciplinary basis according the social politics of our state. Harmonious and effective functioning of society depends on the optimal way of solving this contradiction.

**О ВОПРОСАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ФИНАНСИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНА**

© 2012

*С.Н. Алиева, доктор философии по социологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)*

Ключевые слова: образование, система образования, организационно-управленческая модель системы образования, реформирование, финансирование.

Аннотация: Перемены, происходящие в нашей республике, в том числе и в системе образования, заставляют по-новому взглянуть на задачи социологии образования. Одной из главных задач становится разработка новой теоретической концептуальной организационно-управленческой модели. Данная статья посвящена исследованию некоторых актуальных вопросов процесса управления и финансирования системой образования Азербайджана.

Предпосылкой эффективного управления развитием системы образования является адекватное понимание её социальной природы, функций и внутренней структуры. Недостаточность исследований по функциональной и структурной модели образования не позволяет полностью оценить ее взаимосвязи с другими общественными подсистемами, определить тенденции развития института образования, цели и последствия решений в области образовательной политики, ведёт к приписыванию несвойственных ей функций, или их недооценке, недостаточно структурному развитию системы образования и т.п.

Правила управления негосударственными учебными заведениями определяются их уставом. Кроме органов непосредственного управления образованием иные организации не могут вмешиваться в вопросы, связанные с управлением учебными заведениями. Учитывая, что в системе образования республики преобладает административно-приказной принцип управления, осуществляется работа в усилении государственно – общественного характера управления.

На состояние системы образования современного Азербайджана в целом негативно влияют различные факторы, характерные всему социально-экономическому положению республики. Учитывая все позитивные и негативные явления развивающегося азербайджанского общества, надо, чтобы программы и проекты при существенной реформе системы образования ориентировали «педагогическое сообщество» на закрепление достигнутого качества, устойчивый рост и гармоничное развитие. Последнее, в частности, предполагает преемственность ступеней и форм образования, создание единой информационной, научно-методической, материально-технической и кадровой базы, создание адекватных потребностям и поставленным задачам структур и механизмов управления образовательными процессами [1].

И. Коробецкий при исследовании данной проблемы в России выделил определенные противоречия, возникающие:

- между оправдавшими себя отечественным /советским/ образовательным опытом, традициями, стилем и методами управления и современными изменениями;
- между потребностями в разработке новейших моделей, схем и методов управления отраслью и интересами социума, потребностями населения в образовательных услугах;
- между разнонаправленностью интересов и ценностных ориентиров преподавателей, учащихся, родителей и необходимостью создания условий для развития современной социообразовательной парадигмы;
- между повышающимися требованиями к координации системы образования и реальными возможностями существующих технологий управления [2].

В этой связи, подчеркнём, что типичные тенденции наблюдаются и в системе образования Азербайджана.

При разрешении этих противоречий между потребностью общества и реальным состоянием образования, нужно, чтобы последняя была встроена в систему формирующегося гражданского общества и правового государства. Для успешного осуществления развития образования

необходимо разрешить, между тем, очевидное противоречие между уровнем финансирования и требованиями реформирования. Кроме того, для подъёма престижа науки и образования должны осуществляться кардинальные меры по устранению расхождения, а порою резкого противоречия между социально-экономическим положением человека и уровнем его знаний, то есть обеспечить занятие им той социально-профессиональной ниши, к которой он оптимально соответствует.

В процессе реструктуризации системы образования, при чётком разграничении компетенций и ответственности бюджетов всех уровней управления образованием, необходимо уделять особое внимание организационно-экономическим условиям деятельности как системы образования в целом, так и образовательных учреждений, в особенности. Для претворения их в жизнь необходимо расширить хозяйственную самостоятельность образовательных учреждений.

Известно, что советское образование занимало когда-то лидирующие позиции в мире. И сегодня, как во всех развитых странах мира, так и в Азербайджане образование должно быть объявлено приоритетной сферой государственных интересов, вместе с соответствующим статусом и заработной платой её работников.

Оптимальное развитие системы образования, в том числе и негосударственного, занимает одно из важнейших мест в государственной социальной политике и нынешнего руководства страны. Однако, учитывая экономическое положение республики, было бы рационально, если система платного образования /в учебных заведениях государственного сектора/ не превышала 50% от бесплатного. К тому же необходимо, чтобы государство, имея в виду низкую материальную обеспеченность большей части населения, при проведении реформ и социальной политики учитывало это, и хотя бы поэтапно /в соответствии с возможностями страны/ поднимала заработную плату населения до такого уровня, чтобы среднеобеспеченные семьи при необходимости могли бы оплачивать образование своих детей.

В законе «Об образовании» Азербайджанской Республики исключены положения о праве негосударственных учебных заведений, даже прошедших государственную аккредитацию, на бюджетное финансирование [3]. При этом негосударственные учебные заведения вынуждены увеличивать плату за обучение, для обеспечения своего функционирования, что, соответственно, снижает их привлекательность.

Государственная социальная политика в области реформирования системы образования вместе со всеми перечисленными проблемами, несомненно, должна затронуть и её финансирование, поскольку содержательные, структурные и функциональные изменения и материальное положение школы улучшатся в том случае, когда финансирование школ будет осуществляться в необходимых объёмах.

Отметим, что в Азербайджане пока престижно получать высшее образование в государственных вузах. Что касается платного среднего и дошкольного образования, то, конечно же, очевидно, что в них действительно обуча-

ются наиболее способные дети, но из материально обеспеченных слоев населения.

В целом для оптимизации управления системы образования республики необходимо преодолеть финансовые, экономические, организационные и управленческие и др. проблемы, препятствующие её развитию.

Приоритетными же мерами по созданию системы управления качеством образования в республике могут стать такие её компоненты, как:

- создание показателей качества и эффективности образования;
- создание процедур и технологий оценок, обеспечивающих получение достоверных и сопоставимых данных;
- для эффективного управления качеством образования необходимо создание государственной системы управления качеством образования (центра), оценивающей соответствие достигаемого качества образования утверждённым требованиям и нормативным показателям, в состав которой будут входить:

система мониторинга качества образования, включающая разветвлённую региональную сеть;

«центр» качества образования, осуществляющий разработку инструментов управления качеством образования, сбор и обобщение информации о качестве от всей системы государственных аттестационных служб и системы мониторинга, подготовку ежегодного отчёта о состоянии образования в стране. При проведении реформы управления качеством образования необходимо предусмотреть разграничение полномочий аттестационных, методических, инспекторских и других служб [2].

И, наконец, важнейшим элементом нового организационно-экономического механизма является полная и последовательная реализация правового статуса образовательного учреждения, заложенной в новом законе «Об образовании» Азербайджанской Республики [3].

Опираясь же на накопленный опыт автономии вузов, можно выбрать новую экономическую и правовую модель для образовательных учреждений, принципами которых являются, во-первых, постепенное сближение в правах государственных и негосударственных учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию. Во-вторых, развитие оптимальных систем бухгалтерского учёта и экономического анализа деятельности учебных заведений. В-третьих, контактные формы отношений между учебными заведениями и получателями образовательных услуг, государством и частными заказчиками. В-четвёртых, государственная аккредитация и система контроля качества образования.

А, для повышения эффективности использования материальных ресурсов необходимо изменить порядок выделения финансов учебному заведению. При этом следует обеспечить расширение прав учебных заведений по распоряжению финансовыми средствами [4].

Также необходима социальная поддержка учащимся и студентам из низкодоходных семей и увеличение заработной платы преподавателей до уровня, привлекающего в образование высококвалифицированные кадры.

В данных условиях возникла необходимость разработки нового концептуального подхода к воспитательной и образовательной деятельности в системе образования нашей республики, условием успешного управления которой выступает демократизация.

Известно, что от качества образования зависит качество готовящихся субъектов деятельности, а от качества субъектов деятельности зависит эффективность функционирования всей социальной системы, отсюда сфера образования, как элемент социальной системы, должна быть реформирована с учётом жесткой связи координации и субординации, с точным определением места и роли системы образования во всей социальной системе [5; 6; 7]. Нарушение этих требований привело к качественным и количественным диспропорциям, дисбалансам и асимметрии; помимо этого, в виду того, что обнаружилось резкое разграничение системы образования и реальных процес-

сов, происходящих в жизни общества, необходим системный подход к управлению образованием.

Структуру желаемого социального управления системы образования можно обозначить следующей схемой:

- детальное изучение существующего положения, сбор полной и достоверной информации об этом, предварительная обработка и обобщение её с целью определения объективных тенденций и направлений реформ [8; 9];
- принятие обоснованного решения, для реализации которого имеются все реальные возможности [10; 11; 12];
- определение принципов демократической системы контроля за исполнением решения [13; 14];
- организация службы по сбору информации, поступающей по каналам обратной связи из управляемых учреждений и предприятий, оперативное реагирование на эту информацию, выработка системы мер по корректировке управленческой деятельности;
- разработка перспективной программы приоритетов в системе образования, исходя из результатов управленческой деятельности [15].

Управление системой образования должно быть максимально упрощено, освобождено от всё ещё существующих бюрократических препятствий, от многочисленных «запретительных» инструкций, постановлений, положений и т.д.

Всё это, во-первых, устранило бы дублирование одних и тех же функций многими структурами; во-вторых, четко обозначило бы ответственность каждого структурного подразделения и каждого ответственного работника за их деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михайлова М.Л. Система высшего образования в Российской Федерации: проблемы реформирования. Дис. ...канд. социол. наук, 22.00.04. М., 1999.
2. Резолюция VIII съезда учителей – газета «Бакинский рабочий» 03 октября 1998 года.
3. «Закон об образовании» Азербайджанской Республики. 19 июня 2009-го года // <http://www.edu.gov.az>
4. Ярыгина Н.А. Особенности экономического анализа деятельности вузов // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №1. - с.112-117
5. Фомицкая Г.Н. Сравнительная характеристика международного опыта организации внешней оценки качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 107-111.
6. Аркаева Р.П. Квалиметрический подход в управлении качеством образования студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 38-40.
7. Фомицкая Г.Н. Информационное обеспечение в региональной системе внешней оценки качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 198-200.
8. Никифорова Е.В., Бердникова Л.Ф., Авинова В.А. Содержание и источники информации стратегического анализа внешней и внутренней среды организации // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 1. С. 79-81.
9. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3(10). С. 123-127.
10. Пивнева С.В., Сытник С.С. Имитационное моделирование принятия управленческих решений в системе обучения // Вектор науки ТГУ. 2010. № 4. С. 23-24.
11. Пудовкина Н.Г. Влияние аналитической деятельности на принятие управленческих решений в сложных динамических системах // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 249-252.
12. Пурмахмуд Г.А.А. Роль стратегических решений и планирования в образовании в условиях глобализации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 233-235.
13. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля

системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 1. С. 7-12.

14. Рустамов А.С.О. Социальный контроль как средство воздействия на массовое сознание в системе управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2011. № 2. С. 28-30.

15. Рубаева В.П. Анализ проблемы формирования нравственно-ценностных приоритетов студентов в психолого-педагогической теории и практике // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 248-251.

ON MATTERS OF MANAGEMENT AND REFORM EDUCATIONAL FUNDING AZERBAIJAN © 2012

S.N. Aliyeva, PhD in sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: education, education, organizational and management model of education reform, funding.

Annotation: The changes taking place in our country, including in the education system, forcing a new look at the problem of the sociology of education. One of the main problems is the development of a new theoretical conceptual organization and management model. This article is devoted to the study of some of the current issues of the process of management and financing of the education system of Azerbaijan.

УДК 821.112.2

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПОЭЗИЯ Г. КУНЕРТА: ОТ УТОПИИ К СКЕПСИСУ

© 2012

Т.Н. Андреюшкина, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики перевода
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: диалектика, поэт-сатирик, социальные проблемы, «принцип надежды», мифологические образы, пессимизм, моральная ответственность, топосы, иронический подтекст, эпиграммы, литературные реминисценции, поэтические традиции, барочные мотивы, «поэзия как сейсмограф», гротеск, экологические проблемы выживания.

Аннотация: В статье представлена тесная связь биографии и мировоззрения современного немецкого политического поэта Гюнтера Кунерта с его поэзией и показано движение его отношения к действительности от утопии к скепсису.

Гюнтер Кунерт, родившийся в 1929 г., – политический поэт, поэтому он считает нерасторжимой связь стихотворения с биографией и мировоззрением автора. «Стихотворение – магическое и архаическое явление: оно пришло не только из исторической дали, оно поднимается из глубин нашего собственного прошлого» [5, с. 9]. Другой важный для него поэтический принцип – повторение, которое является «принципом заклинания». Его поэтическое и экзистенциальное кредо заключается в созидательном творчестве: «Я пишу для того, чтобы вынести мир, который беспрерывно распадается, превращаясь в ничто» [16, с. 205].

Кунерт относится к выдающимся немецким поэтам второй половины XX века. Как и другие поэты-сатирики (Г.М. Энциенбергер, П. Рюмкорф), рожденный в год кризиса, он вырос в нацистской Германии и начал писать после войны. За 50 лет творчества Кунерт выпустил множество поэтических сборников. Его литературная биография развивается параллельно с историей послевоенной Германии, события которой отражаются в его творчестве в разных формах и жанрах. Это сонеты и верлибры, эпиграммы и элегии, песни и баллады. Его стихотворения, посвященные любви, природе, городу, путешествиям, содержат и размышления и поучения поэта-мыслителя. В них он ведет диалог с поэтами настоящего и прошлого: с Гейне и Клейстом, Ленау и Кафкой, Бехером и Брехтом, Бенном и Хухелем.

Конец войны Кунерт воспринял как исторический поворот, год освобождения от нацистского насилия. Сын еврейки и отца-арийца, он провел свое детство в Берлине. Преследование по национальному признаку, которого ему удалось избежать, родственники матери пережили в полной мере. Сама она погибла в концлагере. С 1946 г. Кунерт изучал графику в Институте прикладного искусства в Берлине. Как многие в восточной Германии, сначала он был увлечен идеями марксизма, с которыми связывал представление о новых политических переменах, о социалистическом будущем Германии. В год основания ГДР (1949) он вступил в СЕПГ, чтобы принять личное участие не только в восстановлении разрушенных городов, но и в строительстве лучшего, свободного, справедливого общества. «Казалось, что утопия может осуществиться. Необходимо сделать только маленький шаг, чтобы вступить в новое общество» [16, с. 32].

При поддержке своих литературных учителей Брехта и Бехера Кунерт в 1950 г. опубликовал свой первый сборник стихотворений «Путевые указатели пути и надписи на стенах». Уже название указывает на политический смысл сборника. Кунерт предполагал, что его стихи станут знаками, маркирующими дорогу и направляющими в социалистическое будущее. В «Призыве к вниманию» поэт пишет: «Вчера прошло, наступило СЕЙЧАС» [17, с. 13]. В стихотворении с программным названием «Мы в пути» читаем: «Поезда не остановить. / Путешествие началось» [17, с. 41]. Но его стихотворения содержали не только радостную весть о будущем, они призывали учиться на ошибках прошлого. Самое известное стихотворение сборника называется «О некоторых погибших»: *Als der Mensch / unter den Trümmern / seines / bombardierten Hauses / hervorgezogen wurde, / schüttelte er sich / und sagte: / Nie wieder. // Jedenfalls nicht gleich* [17, с. 14]. («Когда человека / вытащили / из-под обломков / своего / разбомбленного дома, / он отряхнулся / и сказал: / Больше никогда. // Во всяком случае не сразу»¹). Кроме воспоминаний о войне, которые призваны предупреждать любое посягательство на мир, стихотворения Кунерта напоминают о холокосте и гибели многих безымянных людей в концлагерях. В стихотворении «Одного заставили умереть» поэт рассказывает: «Растоптали его и других / далеко, далеко отсюда, где / еще сегодня ветер пахнет далеким густым дымом, / который поднимался там» [17, с. 63].

Несмотря на безрадостное прошлое и вопреки ему, Кунерт верил в обновление страны. Так он заканчивает свое стихотворение «Мечта об обновлении»: «*Eines Tages müsste die Menschheit, / ihr krankes Bett verlassend / geheilt umhergehen*» [6, с. 15]. («Однажды человечество должно / покинув свою койку в больнице / почувствовать себя здоровым»). Метафорический характер стихотворения очевиден. Поэт верит, что путь каменист, но цель достижима, и стихотворение служит указателем на этом пути. Образность и эпиграмматичность стихотворений, как у Брехта, выполняют дидактическую функцию. Они объясняют и просвещают. Язык близок прозе, анжамбеманы создают напряжение в тексте. Абстрактные идеи наглядно объясняются, неожиданные пуанты, ирония и сатирический тон заставляют размышлять, окрыляют фантазию и воображение.

¹ Здесь и далее перевод автора статьи. – Т.А.

Еще очевиднее влияние Брехта во втором сборнике поэта – «Под этим небом» («Unter diesem Himmel», 1955). Кунерт усвоил диалектический подход Брехта, чтобы поэтически переработать и показать противоречия между запросами настоящего и просчетами прошлого, между потребностями индивидуума и нормами общества. Некоторые стихотворения сборника напоминают «Буковские элегии» Брехта.

DIE SONNE SCHEINT. AUS DEN FENSTERN

Des neuen Hauses
Auf spielen die Kinder. Über den
Himmel fliegt ein Flugzeug. Über
Die Gesichter zieht ein Schatten.
Sie erinnern sich [13, с. 36].

СВЕТИТ СОЛНЦЕ. ИЗ ОКОН

нового дома
видно играющих детей. По
небу летит самолет. На
лица ложится тень.
Они вспоминают.

Слышны переключки с брехтовским стихотворением «Небо этого лета» («Der Himmel dieses Sommers»). Тенденция к языковой экономии и эпиграмматическому заострению, характерная для поздних стихотворений Брехта, свойственна и другим текстам этого сборника. В четких поэтических зарисовках поэт дает картины будней, которые указывают на социальные и исторические взаимосвязи. Врываясь в летнюю идиллию, самолет напоминает о военных налетах, отражая атмосферу времен холодной войны. Следующая эпиграмма тоже рисует разрушение идиллии.

DIE WOLKEN SIND WEIß. WEIß IST
die Milch im Krug, weiß wie die
windprallen Hemden auf der Leine, weiß
wie der Verbandstoff vor der Schlacht [13, с. 35].

БЕЛЫЕ ОБЛАКА. БЕЛОЕ

молоко в кувшине, белое как
висящие на веревке и трепещущие на ветру рубашки,
белые
как перевязочная ткань перед битвой.

Расширением области восприятия за счет повторения и использования полисемии определения «белый» автор побуждает читателя к восприятию настоящего и воспоминанию о прошлом. Сравнение белого цвета одних вещей с другими проявляет возможную угрозу миру. То, что в этом сборнике только намечается как сомнение или недоверие, приобретает отчетливый контур в стихотворениях последующих лет. Образ человека и истории в 60-е гг. в поэзии Кунерта становится пессимистичнее. Поэт стал острее осознавать разрыв между утопическими представлениями о государстве и существующим состоянием дел. Его надежды на осуществление утопических идеалов в рамках данного государства не оправдались, и взгляд на историю стал скептичнее.

Но в целом стихотворения 50-х – начала 60-х показывают оптимистическую историко-философскую тенденцию. Это проявляется в формах и сюжетах его песен и баллад в сборниках «Das kreuzbrave Liederbuch» (1961) и «Tagwerke» (1961). В простых по просодике и метрике стихах (четверостишия, рефрен, рифмы) обнажаются проблемы социальной жизни. Исторический опыт должен стать отправным пунктом для оценки человеком событий прошлого и лечь в основу действий в будущем. Поэт, подобно римскому поэту Катуллу, «называвшему каждую вещь своим именем» [6, с. 28] должен быть хроникером и критиком своего времени, чтобы способствовать построению гуманного общества.

В 1962/63 гг. Кунерт, награжденный премией им. Г. Манна, подготовил к публикации сборник «Непоштенный гость» («Der ungebetene Gast»), который был сначала за-

прещен и заставил автора почувствовать себя самого «непоштенным гостем в собственной стране» [1]. Скандал вызвали три коротких стихотворения-шпруха, вышедшие в 1963 г. в журнале «Вельтбюне» («Weltbühne»). Особенно прозрачным был ироничный подтекст первого стихотворения: «ALS UNNÖTIGEN LUXUS / Herzustellen verbot, was die Leute / Lampen nennen / König Xantos, von Tharsos, der / von Geburt / Blinde» [18, с. 132]. («КАК ИЗЛИШНИЙ КОМФОРТ / изготавливать запретил то, / что люди / называют лампой, / король Ксантос с Тарсоса, / от рождения слепой»). На провокационную подоплеку этого 5-стишия особенно резко отреагировали германисты ГДР, поддерживавшие линию партии. Г.Ю. Геердтс упрекнул поэта в субъективистски-эгоцентрическом предубеждении против социалистической партийности [7, с. 247]. Указывая на бюрократизацию госаппарата, конкретные дефициты в обществе, поэт, как показалось критикам, отходил от принципов соцреализма: «IN DEN HERZKAMMERN DES ECHOS / Sitzen Beamte. Jeder / Hilferuf hallt / Gestempelt zurück» [4, с. 75]. («В СЕРДЕЧНЫХ КАМЕРАХ ЭХА / сидят чиновники. Каждый / крик о помощи проштампованным эхом / возвращается назад»).

В связи с техническим прогрессом Кунерт начинает ставить вопросы о выживании человека на земле. Полет собаки Лайки воспринимается им не как символ прогресса, а как предупреждение о рисках в связи с форсированием научного развития в мире: «In einer Kugel aus Metall, / Dem besten, das wir besitzen, / Fliegt Tag für Tag ein toter Hund / Um unsere Erde / Als Warnung / Dass so einmal kreisen könnte / Jahr für Jahr um die Sonne, / Beladen mit einer toten Menschheit, / Der Planet Erde, / Der beste, den wir besitzen» [6, с. 54]. («В шаре из металла, / Лучшего, что есть у нас, / День за днем летает мертвая собака / Вокруг земли / Как предупреждение, / Что так однажды летать могла бы / год за годом вокруг солнца, / Нагруженная мертвым человечеством, планета Земля, / лучшая, что есть у нас»).

Угроза атомной войны представляла опасность как для капиталистического Запада, так и для социалистического Востока. Поэтому Кунерт предупреждал: «[...] Keine Sicherheit. Der auf Frieden / Hoffte wie auf das Stillestehen der Zeit, / Ist ein Narr. Wohl: Die Waffen ruhen / Ein wenig. Und die Toten der letzten Schlachten / Ruhen ein wenig, doch / Die Lebenden ruhen nicht» [...] [6, с. 67]. («[...] Никакой безопасности. Тот кто верит / в мир как в остановку времени – / дурак. Итак: орудия отдыхают немного. И мертвые последних битв / отдыхают немного, но / живые не знают отдыха»).

В 60-е гг. Кунерт обратился к прозе. В 1964 г. в ФРГ появились его «Дневные сны» (Tagträume), содержавшие размышления от двух строк до двух страниц в жанре размышлений (Denkbilder), открытом Блохом, Беньямином и Брехтом еще в 20-е гг., или «философии в форме ревью» («Philosophie in Revueform») [1]. Это тексты, описывающие опыт отчуждения собственного мира и страха перед буднями при любой политической системе. Короткие истории следующей книги «Погребение проходит при полной тишине» («Die Beerdigung findet in aller Stille statt», 1968) написано более конвенциональной прозой, но не без привлечения причудливых и гротескных образов.

В 1967 г. в ФРГ и только в 1976 г. в ГДР Кунерт публикует плутовской роман «От имени шляпа» (Im Namen der Hüte), действие которого происходит непосредственно после войны. Его антигерой-симплициссимус Генри, избежав войны и пробираясь сквозь руины Капуттиграда-Берлина, наталкивается в руинах Рейхстага на труп своего убитого отца. Генри вопреки своей воле обладает даром всезнающего медиума, который, надевая головные уборы людей, может узнавать то, о чем они думают. Этот роман, позволявший узнать подноготную о победителях истории и приоткрыть пласты военных и послевоенных воспоминаний, вряд ли пришелся бы по вкусу приверженцам схематичного соцреализма.

Смена парадигмы, обозначившаяся в сборнике «Непоштенный гость» (1965), была продолжена в следую-

щем сборнике – «Прогноз погоды» («Wetterbericht», 1966). Журнал союза Свободной немецкой молодежи «Форум» инициировал дебаты о поэзии. Многим поэтам, среди которых были Сара и Райнер Кирш, Адольф Эндлер, Карл Микель, Х. Чеховский, задавались вопросы о влиянии технического прогресса на содержание, поэтическую структуру и эстетику воздействия поэзии на читателя. Ответ Кунерта звучал отрезвляюще: «Самой значительной «технической революцией» (не совсем в смысле Вашего вопроса) мне кажется массовое уничтожение людей и ставший возможным конец всей жизни. В начале технического века находится Освенцим, Хиросима, которые я называю в одном ряду по отношению к общественно-организованному применению техники. Я думаю, что только большая наивность позволяет уравнивать технический прогресс с общественно-гуманитарным» [Forum. Н. 10. – S. 23].

В присоединенных к ответу стихотворениях «Записи мелом» («Notizen in Kreide») и «Железная дорога» («Eisenbahn») преобладает мрачный взгляд как на прошлое, так и на будущее, напоминающий известную легенду о привратнике Кафки: «Durch Türen doch / hinter keiner das erbangte Daheim / endlich Geborgenheit / dauerhaftes Ausruhen / Freunde / nichts dahinter als die alten Versprechen: / neue Türen» [8, с. 53]. («Двери но / ни за одной нет дома / наконец укрытия / длительного отдыха / друзей / ничего кроме старых обещаний / новых дверей»). Вывод пессимистичен: в ходе истории человек не видит ни ее смысла, ни учится на ее ошибках. Начало истории определяет ее конец, и сама история предстает как процесс утрат.

Разрыв между техническим умением и моральной ответственностью человека, экологическая проблематика составляют содержание стихотворений Кунерта 70-х гг. Названия сборников говорят о субъективной неуверенности и объективной опасности: «Предупреждение по поводу зеркал» («Warnung vor Spiegel», 1970), «Беспокойный сон» («Unruhiger Traum», 1979), «Прием умерщвления» (1980). И только название сборника «На пути к утопии» (1970), звучащее с топикой стихотворений о путешествиях 50-х гг., на первый взгляд, возвращается к оптимистической вере в прогресс и будущее. Но это впечатление обманчиво. Ожидания сразу развенчивает посвящение книги, адресованное жене: «Марианне, участнице и терапевту моих забот и страхов посвящается». Стихотворения раскрывают суть мрачных мыслей автора: «Das Gestein deiner Tage / eine Nachgeburt aus Schutt / für Nachgeborene» [14, с. 9]. («Окаменелость твоих дней / рожденная из обломков / для потомков»), – пишет Кунерт в стихотворении «Сооружение». Будущим потомкам, к которым обращались многие поэты ГДР (Б. Брехт, Р. Кирш) нечего ждать от будущего, именно потому, что грядет общество потребления: «Läden sind übertoll / von Produkten / die keiner braucht indes alles / Benötigte / durch Abwesenheit glänzt» [14, с. 39]. (Магазины переполнены / продуктами / которые никому не нужны в то время как все / нужное отсутствует на полках)).

Изменение в мышлении Кунерта видно в его обращении к противоположным мифологическим фигурам Сизифа и Икара. Если в 50-60-е гг. последний был для него выражением человеческой отваги, призывавшим к «прыжку в невозможное» [16, с. 276], то теперь поэт показывает бесперспективность усилий мятежного героя. Полет Икара в утопию заканчивается «вырванными перьями / сломанными крыльями / вообще без глаз / кровавое и паническое биение крыльями» («zerfetztem Gefieder / gebrochenen Schwingen / überhaupt augenlos / ein blutiges und panisches Geflatter» [14, с. 75]). Отношение Кунерта к утопии становится амбивалентным: с одной стороны, утопия остается целью лирического Я, с другой стороны, для этой цели в буквальном смысле слова «нет места, нигде»: «wo keiner lebend hingelangt / wo nur Sehnsucht / überwintert» [14, с. 75]. («куда никто живым не попадает / где только тоска зимует»).

В конце 70-х гг. происходит прощание поэта с «принципом надежды» навсегда. Это связано и с событиями по-

сле подписания петиции в защиту Бирмана, лишённого гражданства ГДР: Кунерт попадает под политическое давление. В 1979 г. он покинул ГДР и поселился в Шлезвиг-Гольштейне.

В стихотворении «Смена места» он осмысляет это так: «Schmutzig der Stoff / an den Knien: Noch immer trage ich / die Hose so wie ich herkam / Tage gleich Jahreszeiten / morgens Sonne mittags Hagel / gehen geschäftig draußen vorüber / indessen ich nur / einen Schrank aufstelle Stühle / Kisten öffne in denen mir / die Vergangenheit folgte / bruchssicher verpackt: // Nicht eine Erinnerung / wurde beschädigt / aber keine will mir mehr gehören / nachdem die Holzwolle sie / nicht länger verbirgt» [2, с. 7] (Грязная ткань / на коленях: я все еще ношу / брюки в которых приехал / дни как времена года / утром солнце в полдень град / озабоченно проходят за окнами мимо / в то время как я только ставлю шкаф стулья / открываю коробки в которых за мной / следует прошлое / надежно упакованное: // Ни одно воспоминание / не повреждено / но и ни одно не принадлежит мне / после того как его / достали из коробки).

С процессом пересмотра взглядов связан отход от поэтической традиции Брехта и обращение к Бенну. Выражением нового поворота в эстетике явилось стихотворение Кунерта «Историческое сознание» («Geschichtsbewusstsein», 1980), в котором пессимистический взгляд на историю вылился в картины конца мира: «Raschelndes Pergament / Folianten: in den Schichten von Staub / Schleifspuren von Rattenschwänzen / die zarten Abdrücke ihrer Krallen / Bildungshungrig / verschlingen sie aufbewahrte Jahrhunderte / Den eilfertigen Vers des Dichters / Den Imperativ der Herrscher / Den blumigen Adjektiv der Prediger / Steife Begriffe von Philosophen / Das Sein und das Nichts» [12, с. 51] («Шуршащий пергамент / фолиантов: в слоях пыли / полосатые следы крысиных хвостов / нежные отпечатки их когтей / Жадные до знаний / они заглатывают хранимые столетия / поспешный стих поэта / императив властителя / цветистое прилагательное проповедника / застывшие понятия философа / бытие и ничто»).

В своих франкфуртских лекциях по поэтике поэт размышляет об этом процессе, и название лекций является одновременно литературной реминисценцией и прогнозом на будущее: «Накануне потопа» («Vor der Sintflut»). Это название заимствовано из одноименного стихотворения из сборника «Метод умерщвления»: «Denn die Erde versinkt / Hinter ihrem Horizont / nichts geht mehr auf / das ist klar / und es bleibt / ein fahriger Widerschein / von uns allen / noch eine Weile / bestehen» [15, с. 67]. («Поскольку земля опускается / за свой горизонт / больше ничто не всходит / это ясно / и остается / ... видимость / нас всех / еще на некоторое время /»). Поскольку стихотворение обладает «способностью предчувствовать, предполагать и предсказывать» и дает «компетентный диагноз без последующей терапии» [16, с. 27], оно может служить прибежищем, но не спасет от мировых катаклизмов.

Субъективная манера письма и исторический пессимизм на Западе воспринимается иначе, чем на Востоке. Там это воспринималось политической провокацией, здесь – выражением хронической депрессии. Но Кунерт стоит на своем и считает поэзию сейсмографом, чутко реагирующим на потрясения в мире. Сборники стихотворений «Натюрморт» («Stillleben», 1983), «Берлин временами» («Berlin beizeiten», 1987), «Чужая родина» («Fremd Daheim», 1990), «Мой Голем» («Mein Golem», 1996), «Ночное представление» («Nachtvorstellung», 1999) варьируют и углубляют сознание конца времени. Прошлое, настоящее и будущее показывают одинаковое обличье – катастрофы или неудачи: «Noch schwärzer die Schrift / auf das sie deutlich / die Wahrheit bezeuge. Ich stehe / in jedermanns Wüste und predige / im lauschenden Chaos [...]» [9, с. 13]. («Еще чернее надпись / которая четко глаголит истину. Я стою / в чьей-то пустыне / в прислушивающемся хаосе»).

В поэзии Кунерта начинают звучать барочные мотивы о бренности и непостоянстве мира. Ответом поэта на напастность человеческих усилий является «Элегия

/ в плюсквамперфекте: было» [3, с. 9]. До настоящего времени большинство стихотворений Кунерта – это жалобы, свидетельства потерь, документы печали и боли, выражающие протест против самообмана и равнодушия, психогаммы сомнения и отчаяния, поэтические картины умирания, окаменения и замерзания: «Die Kälte kommt von allein / und die Einsamkeit wie gewohnt. / Von zweisamen Nächten bleibt keine / unter dem toten Mond» [10, с. 9] («Наступает холод / и одиночество привычно. / От ночей вдвоем не остается ни одной / под мертвой луной»).

Где бы и о чем бы Кунерт ни писал, у него всегда с собой груз жизненного опыта и исторических знаний. Поэтому его стихотворения о путешествиях – это путешествия во времени, в свое прошлое и в историю. Проходя через поэтические метаморфозы, он приходит к самоотчуждению. И его горький вывод звучит так: «Du wirst dir selber fremder, / an einem fremden Ort. / Verschlussen Tür und Tore: / dir fehlt das Lösungswort» [3, с. 97] («Ты сам себе становишься чужим, / в чужом месте. / Заперты двери и ворота: / ты не знаешь пароля, чтобы открыть их»). Поэт нигде не чувствует себя дома. Даже Берлин, в котором он родился и долго жил, – для него чужой город, место анонимности, отчуждения и страха: «Seht unsere Doppelstadt: Wie sie sinkt / Von Zeit zu Zeit in Smog und Depression» [3, с. 19] («Посмотри на наш двойственный город: как он погружается / время от времени в смог и депрессию»). Эта «метрополия уютного отчаяния / слепых объятий и / трезвого пьянства» [3, с. 10] – город мертвых и смерти, «некрополь»² [3, с. 17], «пожиратель стен», «подземного тления» [3, с. 38], обреченный на гибель, как Троя и Помпеи. Мрачные перспективы на будущее, которые не может заглушить «обманчивая полнота моторизированной спешки» и косметическая фальшь фасадов из стекла, бетона и стали, сочетается с немеркнущими воспоминаниями о мрачном прошлом, которые поэт слой за слоем снимает в своей поэтической археологии. «Рана» Берлина никогда не затянется. Камни, стены и кварталы города говорят языком боли и печали. Они говорят о ночах бомбежки, о страданиях людей, о преследованиях и убийствах: «Inmitten der Stadt / klaffende Erde / Reste gekachelter Keller / Folterwerkstätten / zur Erzeugung / von Heimatkunde» [3, с. 33] («Посреди города / зияющая земля / руины кафельных подвалов / места пыток / для ощущения отечествоведения»).

То, что остается, – это скепсис, «отчаянное веселье а ля мод / и невозможность жизни после смерти» [9, с. 25]. Но несмотря на ожидание катастроф и смерти лирическое Я призывает к *carpe diem*: «Bevor Blätter und Häute welken, / und was da blühte, erschläfft, / gilt es die Tage zu melken, / bis zum letzten Tropfen der Saft» [10, с. 9]. («Прежде чем завянут листья и кожа, / и то, что цвело, поблекнет, / нужно выпить дни / до последней капли сока»).

Кунерт более чем другие поэты второй половины XX века, принадлежит обоим Германиям. До объединения он жил и публиковался в обоих государствах. Но он не нашел родины, будучи отторженным в нацистском государстве с самого детства, ни в одном из них. Отсутствие родины

и дома – основные темы его поэзии. Падение Берлинской стены в ноябре 1989 г. и объединение Германии в октябре 1990 г. не вызвало в нем эйфории. Свидетельство этому можно найти в стихотворении «Иерихон 1989»: «Aus Mündern gleichgestimmter / Schall / Stachel Lebenssehnsucht / Glücklicher Wahn / [...] / Und erst zum Morgendämmer hin / im Schlepptau der Geschichte / kehrt zage / ein Befremden heim» [9, с. 56] («Из уст слышны / звуки / ... Тоска по жизни / Счастливое безумие / [...] / И только к рассвету по следам истории / тихо возвращается отчуждение»).

Остался скепсис по отношению к обоим отечествам, в них он так и остался чужим. Местом проживания для поэта была и остается литература. В ней его не могут лишить гражданства. В ней он может принимать любой образ, путешествовать по истории и на мгновение остановить умирание и смерть: «Dreimal Nein. Heute keine Elegie. / [...] / Heute / beharren wir auf spontaner Unsterblichkeit / solange der Atem anhält» [11, с. 161] («Трижды «Нет». Сегодня никакой элегии. / [...] / Сегодня будем настаивать на спонтанном бессмертии / пока не ушло дыхание»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Emmerich W. Kleine Literaturgeschichte der DDR. – Leipzig, 1996.
2. Kunert, G. Abtötungsverfahren. Gedichte. – München; Wien, 1980.
3. Kunert, G. Berlin beizeiten. Gedichte. – München; Berlin, 1987.
4. Kunert, G. Der ungebetene Gast. Gedichte. – Berlin; Weimar, 1965.
5. Kunert, G. Die Botschaft des Hotelzimmers an den Gast. Aufzeichnungen / hg. von Hubert Witt. – München, Wien, 2004.
6. Kunert, G. Die Erinnerung an einen Planeten. – München, 1963.
7. Kunert, G. Erwachsenenspiele. Erinnerungen. – München; Wien, 1997.
8. Kunert, G. Im weiteren Fortgang. – München, 1974.
9. Kunert, G. Mein Golem. Gedichte. – München; Wien, 1996.
10. Kunert, G. Nachtvorstellung. Gedichte. – München; Wien, 1999.
11. Kunert, G. So und nicht anders. Ausgewählte und neue Gedichte. – München; Wien, 2002.
12. Kunert, G. Stilleben. Gedichte. – München; Wien, 1983.
13. Kunert, G. Unter diesem Himmel. Gedichte. – Berlin/DDR, 1955.
14. Kunert, G. Unterwegs nach Utopia. Gedichte. – München, 1977.
15. Kunert, G. Vor der Sintflut. Das Gedicht als Arche Noah. Frankfurter Vorlesungen. – München; Wien, 1985.
16. Kunert, G. Warum schreiben? Notizen zur Literatur. – Berlin; Weimar, 1976.
17. Kunert, G. Wegschilder und Mauerninschriften. Gedichte. – Berlin/DDR, 1950.
18. Kunert lesen / Hg. von Michael Krüger. – München, 1979.

2 Ibid. – S. 17.

G. KUNERT'S POLITICAL POETRY: FROM UTOPIA TO SCEPSIS

© 2012

T. N. Andreyushkina, doctor of philological sciences, associate professor, professor of the chair of theory and practice of translation
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: dialectics, satire poet, social issue, «the principle of hope», mythological images, pessimism, moral responsibility, topos, ironic subtext, epigrams, literary reminiscence, poetic tradition, baroque motives, «poetry as seismograph», grotesque, environmental problems of survival.

Annotation: The article is devoted to the modern German political poet Gunter Kunert. His poetry is closely connected with his biography and his ideology. It shows the movement of his relation to reality from utopia to scepsis.

УДК 37:006.83 (470+571)

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗРАБОТКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ РОССИИ

© 2012

А.В. Богданова, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества
 и оптимизации бизнес-процессов

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: качество образования, диагностика качества образования, профессиональные стандарты, национальная система профессиональных стандартов.

Аннотация: В течение двух ближайших лет в России будет разработано порядка 800 профессиональных стандартов. Данная система будет содержать критерии и требования к профессиональным знаниям: что работник должен знать, уметь, каким обладать опытом и навыками. Профессиональный стандарт должен стать основой для разработки образовательных стандартов всех уровней образования. Особое значение в этих условиях приобретают вопросы диагностики качества образования.

Одним из первых указов после вступления в должность в 2012 году президент РФ В.В. Путин поручил Правительству РФ подготовить план разработки профессиональных стандартов на 2012-2015 годы [1]. Согласно официальным данным [2] на создание национальной системы профессиональных стандартов в 2013-2014 годах будет выделено около 400 млн. руб. из федерального бюджета. Согласно плану в ближайшие два года будет разработано около 800 профстандартов. Их комплексная разработка позволит не только оптимизировать систему профессионального образования в России, но и систематизировать образовательную деятельность в вузах страны, поскольку новые стандарты станут своего рода основой для формирования образовательных стандартов, согласно которым составляются учебные планы и методические материалы.

Федеральный закон № 236-ФЗ, подписанный 3 декабря 2012 «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» дополнил Трудовой кодекс новой статьей, в которой впервые установлены дефиниции «профессиональный стандарт» и «квалификация работника» [3]. Профессиональный стандарт рассматривается, как особая характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, а под квалификацией работника имеется в виду уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта его работы.

Действующая в России в настоящий момент Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных учреждениях на 2012 – 2018 гг. также включает ряд комплексных мероприятий, среди которых на втором этапе предусмотрено совершенствование квалификационных требований к работникам (разработка профессиональных стандартов) с учетом современных требований к качеству услуг. В свете этих тенденций особое значение приобретает управление качеством образования и непосредственно диагностика качества образования.

В последние годы неоднократно в российских средствах массовой информации обращалось внимание на необходимость управления качеством образования на всех уровнях. Она рассматривается в тесной связи с экономическим развитием России, интеграцией нашей образовательной системы в мировое сообщество. Однако при этом часто упускается из вида не только инструментарий диагностики качества образования, но и его непосредственное влияние на все образовательные процессы. На самом деле именно диагностика и мониторинг являются опорными конструкциями, оказывающими решающее воздействие на управление качеством в целом.

Мировой опыт указывает на то, что для корректного и обоснованного управления качеством образования, во-первых, должен быть детально разработан комплекс мер по регулированию и обеспечиваться четкое его исполнение; во-вторых, должны постоянно развиваться методы диагностики и мониторинга, применения оптимальных логистических приемов в информационном обмене;

в-третьих, управление качеством образования должно быть ориентировано как на государственный заказ, так и на аспекты потребительского спроса.

Создание реальных условий для управления качеством образования напрямую зависит от проведения диагностических операций, как основы эффективного использования ресурсов. Стоит отметить, что идея о выделении диагностики качества образования в роли опорной конструкции всей системы образования для России не нова. Эта тенденция ярко наблюдалась в прошлом при возникновении кризисов различного масштаба, как экономических, так и социальных. Один из современных специфических российских факторов, побуждающий современных ученых к изучению методов диагностики качества образования – изменение характера отношений между образовательными учреждениями, государственными регулирующими органами и потребителями услуг. Чтобы установить необходимые связи в этой цепочке, необходима четкая координация действий всей системы, всех ее элементов. Не обойтись в этом случае без централизованного управления и административной поддержки процессов диагностики и мониторинга качества.

Внедрение новейших информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) заставляет пересмотреть многие традиционные аксиомы. Структурно-стабильное с жесткой иерархией образовательное учреждение уходит в прошлое. Ему на смену приходит гибкая модель, основанная на динамическом управлении качеством. Развитие методов диагностики – наиболее приемлемый путь ее становления и перехода образования на новый уровень, обеспечивающий одновременное соответствие разрабатываемым профессиональным стандартам и ожиданиям основных потребителей образовательных услуг.

Характерной особенностью происходящих сегодня изменений является их двойная природа: с одной стороны, уменьшение влияния государственной системы отношений и резкий рост значимости мнения клиентов; с другой – постепенное слияние государственного и потребительского заказа. Она же в свою очередь порождает необходимость постоянного совершенствования методов, инструментов и приемов управления качеством в сфере образования.

Деятельность образовательных учреждений в России регулируется целым рядом нормативно-правовых актов: от правил учреждения и регистрации до порядка финансирования и выполнения обязательных функций. Правовое поле данного вопроса можно представить в трех уровнях (рис. 1).

С юридической точки зрения многие толкуют управление качеством образования не как особый тип управления, а как управление, регулируемое преимущественно не юридическими нормами, содержащимися в многочисленных документах, а диктуемое диагностическими данными, получаемые в ходе мониторинга динамики развития образовательных систем.

Главная функция управления качеством образования – оптимизировать функционирование образовательной

системы на всех уровнях, обеспечивая требуемые образовательные результаты с использованием финансовых, кадровых, технических и иных ресурсы, необходимых и доступных для этого [4-9]. В настоящее время существует и несколько правовых предпосылок для решения многих вопросов как управления, так и диагностики качества образования [10].

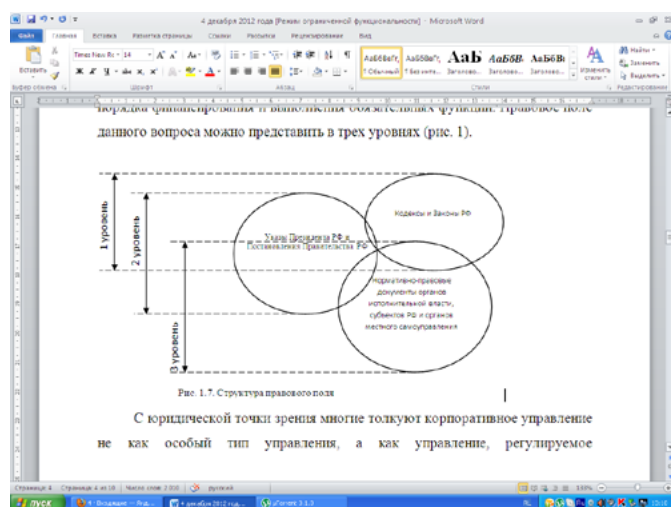


Рис. 1. Структура правового поля

Специфика их связана с областью деятельности – образованием, как с конкретной отраслью экономики. В их числе: правозаконное формирование, обеспечение позитивных результатов деятельности, корректное исполнение бюджета; выявление, учет и использование деловых и творческих возможностей и контактов участников образовательного процесса, реализация их замыслов, предложений, планов, удовлетворение их потребностей; обеспечение нормальных взаимоотношений с центральными и местными властями, деловых связей с их другими органами, учреждениями и представителями; взаимодействие с налоговыми службами; организация сбора продуктивной, полезной информации (ее заказ, поиск, получение, накопление, обработка, учет, анализ, сокрытие или предание огласке, использование); целенаправленная реклама и организация маркетинговых кампаний; формирование привлекательного имиджа образования, образовательных учреждений; правовая подготовка административно-управленческого персонала; предупреждение и исключение злоупотреблений, обеспечение для учреждений гарантий и условий неучастия в теневой экономике, недопущение явлений криминализации деятельности.

Как показывает анализ, изучение данной проблемы применительно к каждому уровню образовательной системы и управления качеством позволяет говорить о таких существенных слагаемых, учитывать которые необходимо в ходе диагностики: оценка ситуации, обстановки; выработка дерева целей; планирование действий, с определением их масштабов, приемов, методов, используемых сил, средств; взаимодействие с партнерами; наращивание конкурентоспособности образовательных учреждений; корректирующие и упреждающие меры [11; 12; 13].

Для успешного восстановления российской экономики в первую очередь необходимо определить наиболее эффективные и перспективные отрасли промышленности, скоординировать их работу, создать благоприятный экономический климат, выбрать оптимальную форму объединения усилий и капитала, сократить по возможности теневой оборот.

Необходимо внедрение четкой системы стимулирования потребительского спроса, в качестве одного из основных элементов макроэкономической политики, а также грамотное финансовое регулирование в реальном секторе, направленное в первую очередь на достижение долгосроч-

ных целей.

Сегодня диагностика качества образования находится в России на этапе развития, и существует возможность привить ей верные ориентиры, следуя которым можно получить желаемые результаты [14; 15; 16]. В связи с развитием рыночных отношений в России и необходимостью сокращения разрыва в технологическом отставании России от западных стран, актуальным становится эффективное использование ИКТ и разработка новых диагностических моделей управления. С ростом и развитием системы менеджмента качества в образовательном учреждении в нем часто появляются и начинают прогрессировать следующие проблемы:

- возникновение ситуаций, когда подпроектов слишком много, и теряется контроль над постановкой задач, сопровождением и их изменением; времени на сопровождение часто не хватает, руководство пребывает в состоянии постоянного цейтнота; обнаруживается переизбыток информации – она дублируется, существует в разных информационных системах и с трудом подается анализу;

- переход в состояние неуправляемости, когда внутри образовательного учреждения либо отсутствует единое стратегическое планирование, либо хотя оно формально и осуществляется – планы не выполняются;

- отсутствие развитой технологии учета ресурсов приводит к тому, что отдельные подразделения не оцениваются реально по их автономной эффективности; при общем благополучии в целом далеко не всегда ясно, в каком состоянии находится то или иное подразделение, какие именно функции оно выполняет и насколько соответствует его структура выполняемому функционалу;

- несовпадение интересов отдельных субъектов, участвующих в образовательном процессе, вследствие чего внутри него возникают различные внутренние противодействия, приводящие к постепенному разрушению;

- административно-управленческий аппарат превращается в намертво связанную структуру, в которой практически невозможно осуществление кадровых изменений (перемещение, сокращение существующего или привлечение нового сотрудника).

В настоящий момент у руководителей всех рангов большинства образовательных учреждений существуют весьма туманные представления о подходах к управлению качеством образования. В результате находят место довольно распространенный стереотип, что использование ИКТ решит все проблемы, поскольку является современным требованием во всех сферах. Действительно, основой становятся ИКТ – материальная часть, основные фонды, в которые производятся основные вложения. Но все это, еще не имеет отношения к постановке профессионального управления качеством образования и реструктуризации образовательного процесса. Для получения гарантированных образовательных результатов необходимо создать реальную базу путем осуществления эффективных диагностических мероприятий.

Общая картина в диагностике качества образования формируется на основе особых взаимосвязей между процессами и отдельными элементами, выступающими в роли функциональных агентов.

Установившиеся взаимосвязи можно в этом случае назвать мультиагентными отношениями, которые определяют объект диагностики качества образования. Задачей распределенной мультиагентной системы управления качеством является анализ текущих и прогнозируемых параметров агентов управления, разработка оптимальной стратегии управления агентами и выдача управляющих заданий агентам.

При разработке стратегии управления модели строятся таким образом, чтобы агенты смогли спрогнозировать время исполнения задания, а также обеспечить заданный результат.

Обобщенный показатель качества функционирования системы, выстроенной на основе мультиагентных отношений:

$$J = \sum_{i=1}^n J_i m_i$$

$$J_i = \frac{J_{\text{проект}}}{J_{\text{факт}}} \sum_{i=1}^n m_i = 1'$$

где n – число агентов, J_i – уровень качества функционирования i -ого агента, m_i – коэффициент весомости, учитывающий значимость i -ого агента в процессе диагностики качества образования, $J_{\text{проект}}$ – проектируемый уровень качества функционирования i -ого агента, $J_{\text{факт}}$ – фактический уровень качества функционирования i -ого агента.

Такой подход к диагностике качества образования обусловлен многоаспектностью диагностируемых процессов и позволяет эффективно применять математический инструментарий в прогнозировании ожидаемых результатов функционирования образовательной системы в целом и на всех ее уровнях. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России становится не только неотъемлемой частью и опорой управления качеством, формирования кадрового и экономического потенциала, но и необходимой для правильного и своевременного распознавания тенденций и перспектив развития страны в целом. При этом усложняются и совершенствуются ее методы, инструментарий, что позволяет говорить о необходимости целенаправленного научного поиска новых возможностей и оптимальных путей диагностики качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 N 2190-р [Электронный ресурс] Режим доступа www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW – свободный.
2. Сайт РИА-Новости 04.12.2012 [Электронный ресурс] Режим доступа <http://ria.ru/society/20121204/913348744.html#ixzz2ECNdWVJr> – свободный.
3. Трудовые новости Клерк.РУ 05.12.2012 [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.klerk.ru/job/news/301326/> – свободный.
4. Фомицкая Г.Н. Информационное обеспечение в региональной системе внешней оценки качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 198-200.
5. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-

преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2010. № 2. С. 179-184.

6. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Представления будущих учителей о проблемах качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 180-183.

7. Аркаева Р.П. Квалиметрический подход в управлении качеством образования студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 38-40.

8. Богданова А.В. экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.13-16.

9. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.7-12.

10. Ходырев П.М., Ходырева Е.А. Качество образования и вопросы ответственности вуза перед студентом // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2012. № 3. С. 66-69.

11. Вениг С.Б., Винокурова С.А. Анализ требований заинтересованных в образовании сторон для обеспечения его качества // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 500-502.

12. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 2. - С. 67-71.

13. Березина О.Л. Социальный заказ системе дополнительного профессионального образования и проблема качества кадровых ресурсов в региональной образовательной системе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 44-46.

14. Денисова О.П. Компетентностный подход как механизм обеспечения качества подготовки к аккредитации учреждений высшего профессионального образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 66-70.

15. Фомицкая Г.Н. Сравнительная характеристика международного опыта организации внешней оценки качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 107-111.

16. Денисова О.П. Профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.17-21.

FINDING THE QUALITY OF EDUCATION IN DEVELOPING NATIONAL OCCUPATIONAL STANDARDS RUSSIA

© 2012

A.V. Bogdanova, candidate of pedagogical sciences, head of department of quality management and optimization of business-processes
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: quality of education, diagnostics of quality of education, professional standards, national system of professional standards.

Annotation: Within two next year's about 800 professional standards will be developed in Russia. This system will contain criteria and requirements to professional knowledge of the worker: that he has to know, be able, its experience and skills. The professional standard has to become a basis for development of educational standards of all levels of education. Special value in these conditions is gained by questions of diagnostics of quality of education.

Ключевые слова: псалм, немецкая поэзия, поэтические переводы.

Аннотация: Статья посвящена творчеству П. Целана. В ней проделан анализ стихотворения «Псалм» и проанализированы девять переводов данного стихотворения.

Фашизм стал для Пауля Целана настоящей катастрофой, которая нашла языковое выражение в его поэзии. В стихотворении Пауля Целана «Псалм» прослеживается тенденция, которая дает возможность связать форму библейского псалма с современным стихотворением.

Начнем с того, что дадим детальный анализ стихотворения:

*Niemand knetet uns wieder aus Erde und Lehm,
niemand bespricht unsern Staub.
Niemand.*

Стихотворения начинается динамично, без какого-либо вступления, со слова «Никто» (Niemand). Это слово стоит в главной позиции в первой строфе. В дальнейшем оно анафорически повторяется дважды и все стихотворение структурируется этим словом. Первые две строки стихотворения вместе образуют одно предложение, состоящее из двух простых предложений. «Никто» (Niemand) – первое и последнее слово строфы.

Значимость этого неопределенного местоимения подчеркивается в первой строфе. Строфа содержит двоякое значение: либо «Niemand» – это имя собственное (например, обозначение Бога), либо это отрицание. Тем самым проблематизируется перевод первых двух строк на русский язык. Известно, что в немецком языке присутствует только одно отрицание, а в русском языке оно обязательно сопровождается частичкой «не». Поэтому первые две строчки можно перевести как: *Никто месит нас снова из земли и глины, никто заговаривает наш прах*, либо *Никто не замесит нас снова из земли и глины, никто не заговорит наш прах*. Но и в том и в другом случае стихотворение отсылает нас к библейской истории сотворения человека.

Однако, если обратиться к Священному Писанию, то мы не найдем использования глагола «kneten», так как акт сотворения описывается глаголом *schaffen*: «Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde...» [3, с. 4]. Именно «сотворил» (*schaffen*), а не слепил (*kneten*) как у Целана. Он выбирает слово не «*schaffen*», а «*kneten*», так как намерено отдалается от религиозного аспекта процесса сотворения человека [2, с. 381].

На месте Бога-творца в стихотворении Целана стоит «Никто» (Niemand). Наречие «wieder» («снова») снова позволяет двояко интерпретировать первые две строки. С одной стороны, это может быть сожаление поэта о том, что сотворение не может повториться заново, с другой стороны, это может быть выражение надежды на то, что «Никто» создаст человека заново.

В заблуждение читателя вводит глагол «besprechen», так как он имеет большое количество переводов на русский язык: «обсуждать», «наговаривать», «заговаривать». Само слово «заклинание» отсылает нас больше не к божественному акту сотворения человека, а к магическому. Глагол «besprechen», также как и глагол «kneten», использован с целью намеренно дистанцироваться от религиозной трактовки [2, с. 381]. Магический компонент глагола «besprechen» («заговаривать») берет свое начало из мифа о Големе.

По преданию Голем был создан из глины и через слово Шемхамфаша (имя Бога) был оживлен. Он понимал все, что ему говорили, однако сам не мог сказать ничего. На лбу у него было написано «emeth», что переводится как «правда». Если убрать первую букву (алеф), получается слово «meth», что означает смерть, и Голем умирает после

того, как его создатель стирает эту букву [2, с. 381]. Но это всего лишь миф. В упомянутой строке Целан, скорее всего, хотел показать все могущество «Никого», а также показать, что «Никто» возродит из праха всех погибших людей, как и было обещано в Писании.

Особый интерес представляет перевод слова «Staub». Оно имеет несколько значений: «прах», «пепел». «Я есть прах и пепел» [Быт 2, 7. Иов 30, 19. Еккл 12, 7.] – слова святого смиренного пророка, показывающие веру в Бога. Целан дополняет это слово для обозначения страшной реальности. Религиозное содержание слова дополняется актуальным содержанием. Целан переживает муки и страдания своего народа и надеется на возрождение из пепла в первую очередь близких ему людей.

Самого же говорящего и произносящего эти слова мы не видим. Он идентифицирует себя со своим народом. Мы можем наблюдать говорящего через личное местоимение «uns» и притяжательное местоимение во второй строке «unsern (Staub)». Он ассоциирует себя с погибшими.

Gelobt seist du, Niemand.

Dir zulieb wollen

wir blühen.

Dir

entgegen.

При переходе от первой строфы ко второй читатель испытывает эффект неожиданности, который вызван резким переходом от жалобы по поводу потери, отсутствия бога к восхвалению, того, кого не существует. В библейских псалмах традиционным является переход от жалобы к восхвалению. Но в данном стихотворении вторая строфа проливает свет на первую. И теперь мы можем сказать, что в первой строфе «Никто» – это все-таки имя собственное. На первый взгляд может показаться, что человек сожалеет в первой строфе, а во второй прославляет того, кого нет, но на самом деле в первой строфе человек выражает надежду на сотворение заново, а во второй прославляет того, кто возродит их.

В середине строфы возникает анжамбеман (несовпадение синтаксической паузы с ритмической), что опять дает нам основание двояко понять смысл сказанного. Само слово «entgegen» имеет несколько вариантов перевода, которые абсолютно противоположны: «вопреки» и «навстречу». В данной строфе особый акцент делается на фрагмент «wir blühen»: *Dir zulieb wollen wir blühen*, но и *Dir entgegen wollen wir blühen*.

Ein Nichts

Waren wir, sind wir, werden

Wir bleiben, blühend:

Die Nichts-, die

Niemandsrose.

В третьей строфе вместо «Никто» появляется «ein Nichts» («ничто») (именно с неопределенным артиклем). Но в двух последующих строчках мы видим и обращение к прошлому, настоящему и будущему, что отсылает нас к первой строфе. «Ein Nichts» («ничто») указывает на то, что мы возникли из ничего и станем ничем. Можно сказать, что «ein Nichts» символизирует здесь прах, из которого все возникло и все превратится.

Первые две строчки третьей строфы не конкретизируют говорящих. Но повторение глагола «sein» с повторением местоимения «wir» (мы) усиливает их присутствие. Четырехкратное повторение буквы «W», ассоци-

ирующееся с «wir», указывает на присутствие говорящих. Появление говорящих происходит именно в центре стихотворения (это 11 строка из 20 строк всего стиха). В стихотворении речь идет о двух началах, которые связаны между собой: *Niemand – Ein Nichts*. Фактически противопоставляется «Никто», который создал «Ничто». Или, если на месте «Никто» – Бог, то на месте «Ничто» – люди, созданные Богом. Идет сопоставление Творца своему творению. Тем не менее, человек и его создатель интерпретируются как одно целое, единое. В последней строке мы встречаем авторский неологизм «Die Nichts- die Niemandrose». Так, «Nichtrose» связана с третьей строфой, а «Niemandrose» – с первой и второй строфами. В данном случае речь идет об одной и той же розе. В этом и состоит объединение создателя и народа. Образ розы в еврейской традиции – это образ единства [4]. В Ветхом Завете роза символизирует процесс возрождения [4]. Те, кого раньше не существовало, теперь существуют и, более того, процветают. Аллитерация звука «b» (bleiben», «blühend») усиливает идею рождения или создания заново.

*Mit
dem Griffel seelenhell,
dem Staubfaden himmelswüst,
der Krone rot
vom Purpurwort, das wir sangen
über, o über
dem Dorn.*

Последняя строфа самая длинная. Она состоит из одного длинного предложения и продолжает смысл третьей строфы. Строфа начинается с союза «mit» и в ней перечисляются все составляющие розы: пестик, тычинка, венчик и шипы. Автор называет также эпитеты к каждой части розы. Надо отметить, что последняя строфа имеет огромное количество толкований и образов. Например, с одной стороны, «der staubfaden» – это тычинка, но само слово можно разделить и перевести как «нить праха», «die Krone», с одной стороны, – венчик у цветка, но, с другой стороны, – это корона или венец.

С помощью образа пестика, как репродуктивного органа цветковых растений, устанавливается связь с плодородием и процессом создания. Тычинка составляет оппозицию пестику. И прилагательные к этим составляющим также противопоставляются друг другу. «Himmelwüst» обозначает неплодородность и пустоту, разрушение, тем самым «Niemandrose» содержит в себе два начала – положительное и отрицательное. Эпитет «himmelwüst» означает, что небеса разрушены и стали пустыней и там никого нет или в небесах живет «Никто» («Niemand»).

Использование пурпурного цвета отправляет нас к пурпурному плащу и терновому венку Христа. В данном случае пурпурный цвет, или кровь символизирует как смерть, так и жизнь, спасение жизни человеческой через пролитую кровь Христа. Шипы розы символизируют страдание. И народ поет «поверх» («über») страданий, восхваляя и веру в Бога.

На основе данного анализа, попробуем сделать подстрочный перевод данного стихотворения. Обозначим все возможные значения слов (табл. 1).

Приведем девять переводов «Псалма» Целана (табл. 2-6):

Проанализировав переводы Целана, мы пришли к следующим выводам.

Первая строфа в переводе на русский язык у всех переводчиков носит характер отрицания. Практически везде присутствует отрицательная частичка «не» и мотив жалобы и сожаления. Только Марк Гринберг в форме вопроса и ответа изначально определяет «Никого» как имеющего силу лепить:

Кто лепит нас вновь из земли и глины? Никто. Кто слово свое произносит над нашей перстью? Никто.

Глагол «besprechen» переводчики на русский язык, в Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2(13)

основном, перевели как: хранить, осуждать, прославлять, произносить слово, заклинать, заговаривать, благословлять, воскрешать

Вторая строфа – это строфа восхваления «Никого». Слово «entgegen» в основном переведено как «навстречу». Только у В. Куприянова оно переведено как «вопреки».

Таблица 1

<i>PSALM</i>	<i>ПСАЛМ</i>
Niemand knetet uns wieder aus Erde und Lehm, niemand bespricht unsern Staub. Niemand.	Никто (не) замесит/ слепит нас снова из земли и глины, никто (не) заговорит / заклянет/ наш прах/пепел Никто.
Gelobt seist du, Niemand. Dir zulieb wollen wir blühen. Dir entgegen.	Благословен будь ты, Никто. Ради тебя / любя тебя хотим мы цвести. Тебе навстречу/вопреки.
Ein Nichts waren wir, sind wir, werden wir bleiben, blühend: die Nichts, — die Niemandrose.	Ничто Были мы, есть мы, будем мы остаемся, расцветая: Ничто- Никто-роза.
Mit dem Griffel seelenhell, dem Staubfaden himmelswüst, der Krone rot vom Purpurwort, das wir sangen über, o über dem Dorn.	С пестиком / стилосом светлодушевым тычинкой / нитью небеснопустынной венчиком красным от пурпурного слова, которое мы пропели над, о над шипом.

Таблица 2

<i>Псалом</i>	<i>Псалом</i>
Никто нас не вылепит больше из глины, никто. Никто не хранит наш прах. Никто.	Никто не вылепит нас вновь из земли и глины. Никто не станет хранить наш прах. Никто.
Благословен будь, никто. Тебе на счастье цветом мы, тебе навстречу.	Храни же свято заветы, Никто. Ради тебя распускается алый бутон. Навстречу тебе.
Никто были мы, и остались, и будем, расцветая, ничем; розой никому, розой никому.	Ничто мы есть, были и будем, Мы, сущие и цветущие: Роза-Никто, Роза-Ничто.
Наш светлый грифель души в пыльных пустых небесах выводит пурпурную нить песни над терниями, над шипами.	Это поет светлое сердце — пестик, опыленный пустынным небом, багряный цветок с лепестками пурпуровых слов, поет и всегда над, о, над шипами.
<i>Перевод Виктора Топорова</i> (“Иностранная литература”, 1974, № 5)	<i>Перевод Игоря Болычева</i> (В кн.: “Золотое сечение”. Австрийская поэзия XIX — XX веков в русских переводах”. М., 1988)

Таблица 3

<i>Псалом</i>	<i>Псалом</i>
Никто нас не лепит вновь из глины. Никто наш прах не осудит. Никто.	Никто не замесит нас вновь из земли и глины, никто не прославит наш прах. Никто.
Так слава тебе, Никто! Во имя твоей любви мы расцветаем тебе навстречу.	Благословен будь, Никто. Тебя ради мы расцветаем, в ожиданье встречи с тобой.
Ничто были мы, есть и будем. Мы вечно цветом. Мы Ничто, дикая роза.	Ничем Мы были, стали и будем. Пребудем мы, расцветая: розою небытия, ничейною розой.
Мы — с пестиком светлой души, с тычинками смутного неба, с пурпурными лепестками слова. Его мы поем о наших шипах — о! — о терниях наших.	С пестиком, светлым, как дух, с тычинкой, яростной, как гроза, с венчиком, алым от пурпурного слова, что мы запели над купиною, над купиною.
<i>Перевод Владимира Леванского</i> (В кн.: “Золотое сечение”. Австрийская поэзия XIX —XX веков в русских переводах. М., 1988)	<i>Перевод Грейнема Ратгауза</i> (1990)

Таблица 4

<i>Псалом</i>	<i>Псалом</i>
Кто лепит нас вновь из земли и глины? Никто. Кто слово свое произносит над нашей перстью? Никто.	Никто не вылепит нас больше из земли и глины, никто не скажет о нас, пыли. Никто.
Славься, Никто. Ради тебя мы цветем. Тебе в ответ.	Восславлен будь, Никто. Ради тебя мы хотим расцветать. Навстречу тебе.
Ничто — вот чем были мы, чем пребываем, чем будем, цветя: роза ничто, роза твоя, Никто.	Ничто были мы, есть мы и будем всегда, расцветая: розою-Ничто, розой- Никому.
Роза, чей пестик светится светом души, тычинка пуста пустотой небес, венчик ал от багряного слова, пропетого нами над — о, над шипом.	За- вязью душевно светлой, пыльцою небесно пустынной, венчиком рдяным от слова-раны, что возвещали мы над, о, над тернием.
<i>Перевод Марка Гринберга</i> (“Иностранная литература”, 1996, № 12)	<i>Перевод Марка Белорусца</i> (В кн.: Пауль Целан. “Стихотворения”. Киев, 1998)

Переводчиками выделен глагол «цвести»:

Ради тебя мы хотим / цвести/ тебе на встречу.

По смыслу получается *цвести ради тебя* и *цвести тебе навстречу*.

В третьей строфе особый интерес представляет перевод «Die Nichts- die Niemandrose». Переводчики перевели как: 1) розой никому, розой никому 2) роза-Никто, Роза-Ничто 3)мы Ничто, дикая роза 4) розой небытия, ничей-

Таблица 5

<i>Псалом</i>	<i>Псалом</i>
Некому замесить нас опять из земли и глины, некому заковать наш прах. Некому.	Никто не замесит нас вновь из глины и праха, никто не заговорит сосуд. Никто.
Слава тебе, Никто. Ради тебя мы хотим цвести. Тебе навстречу.	Так славься же ты, Никто! Из любви к тебе мы цветом. Тянемся тебе навстречу.
Ничем были мы, останемся, будем и впредь, расцветая: Из Ничего — Никому — роза.	Ничем были мы, есть и будем, отцветая: как дикая роза.
Вот пестик ее сердечно-святой тычинки небесно-пустые красный венец из пурпурного слова, которое мы пропели поверх, о, поверх терний.	С пестиком тонкой души, небесной бесприютностью тычинок, алой короной из пурпурных слов, которые пели мы над шипами, о, над шипами.
<i>Перевод Ольги Седаковой</i> (“Контекст —9”, 1999, №4)	<i>Перевод Сергея Морейно</i> (1999)

Таблица 6

<i>Псалом</i>	<i>Псалом</i>
Нас вновь из глины и из праха не вылепит Никто, и не благословит земную персть — Никто!	Никому нас не вылепить снова из глины, никому не воскресить наш прах. Никому.
Хвала Тебе, Никто! Тебя возлюбим И да предстанем пред Тобой в цвету.	Хвала тебе, Никому. Во благо твое расцветем. Тебе вопреки.
Вот мы — ничто — так было, есть и будет, — цветок небытия. Вот — роза Никому.	Ничем были мы, есть и будем, в расцвете: ничем — Никому-розою.
В ней пестик — светлый перст души, тычинок прах из пуст- небесья и красный венчик — пурпур слова, что мы пропели, о, над самым над острием шипа.	С пестиком, светлым душой, с тычинками небеснопустынными с цветком покрасневшим от пурпура нами пропетых слов о шипах, о о шипах.
<i>Перевод Натальи Мавлевич</i> (1999)	<i>Вячеслав Куприянов</i>

ною розой 5) роза ничто, роза твоя, Никто 6) розой-Ничто, розой-Никому 7) из Ничего – Никому – роза. 8) как дикая роза 9) вот – роза Никому 10) ничем – Никому-розою.

Последняя строфа у всех переводчиков переведена практически одинаково.

Одним из самых лучших переводов мы бы назвали перевод, сделанный Ольгой Седаковой. В статье «Пауль Целан. Заметки переводчика» она говорит о поэзии и о переводе Целана. В особенности поэтесса делает акцент на языке Целана и на его восприятии, указывая на следующие трудности: «...Я имею в виду не рваный синтаксис, не разломы слов, к такому модернизму нас давно приучил. Я имею в виду нечто более фундаментальное: грамматику

как основу мысли. Грамматику, главными координатами которой являются Имя и Глагол: иначе, мысль о вещи – и мысль о действии» [1]. Переводчица пытается определить, какая же грамматическая категория является существенной в русской поэзии (ведь переводы Целана она делает именно на русский язык). Она приходит к выводу, что глагол является существенной грамматической категорией в русской поэзии, особенно в поэзии А. С. Пушкина, но со временем «...русская поэзия становилась все более и более поэзией имени, созерцанием имен (отвечая, между прочим, вектору исторического изменения самого русского языка, который с веками чрезвычайно упрощает и ослабляет грамматику глагола, теряя времена с их тонкими различиями действия и сохранив единственное их различие, завершенность-незавершенность). Однако при чем здесь грамматические предпочтения русской поэзии? Прежде всего при том, что переводить стихи Целана я хотела на язык этой традиции, отучившей нас ценить глагольность» [1].

Ольга Седакова отмечает, что особое почтение к имени можно проследить в «негативной поэтике», так как именно там встречается «постоянное неназывание чего-то центрального, «молчание в словах» – и тема бедности, негодности наличного языка» [1]. И в поэзии Целана мы видим, что все слова «с тем Именем, которое запрещено произносить все» [1]. Однако, как отмечает переводчица, в поэзии Целана присутствует глагольность: «Читая и переводя Целана, я с необыкновенной ясностью и едва ли не впервые почувствовала глагольность библейского повествования.... В удивительной центрированности на глаголе, иначе говоря, на действии – куда больше, чем в разорванном искаленном синтаксисе – мне видится самая существенная новизна лирической речи Целана. И

поскольку слово, во всей его грамматической конкретности, и есть дело поэта, эта новизна необычайно богата последствиями. В сущности, Целан предлагает нам новую грамматику созерцания: новый его непредметный предмет» [1].

Действительно, если обратиться к стихотворению Целана «Псалм» мы увидим огромное количество глаголов. Примечательно, что Целан использует в своей поэзии глаголы «существовать и «становиться» в их основном значении и в различных временных формах (waren wir, sind wir, werden wir). «За глаголом стоит прообраз «жеста», принадлежащего некоему действующему «лицу», самым обобщенным выражением которого у Целана оказываются личные местоимения: в первую очередь, его знаменитое «ты», Du, а также Никто» [1].

Таким образом, проанализировав стихотворение Пауля Целана «Псалм» и его переводы на русский язык, можно отметить попытки приближения многих переводчиков к раскрытию смысла стихотворения и их неудачи, связанные с тем, что все слова-концепты в стихотворении Целана имеют несколько, часто, противоположных смыслов. Поэтому переводы поэзии Целана требуют кропотливой филологической работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Седакова, О. Пауль Целан. Заметки переводчика <http://olgasedakova.com/>
2. Bach, Inka; Galle, Helmut. Deutsche Psalmendichtung vom 16. bis zum 20. Jahrhundert: Untersuchungen zur Geschichte einer lyrischen Gattung. – 1989. – 461 s.
3. Die Bibel. Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart. – 1985. – 80 s.
4. <http://www.symbolarium.ru/index.php/>

«PSALMS» P. CELAN: ANALYSIS AND TRANSLATIONS ON RUSSIAN LANGUAGE

© 2012

E.A. Gorbunova, assistant of the chair of theory and methodology of teaching foreign languages and cultures
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: psalm, German poetry, poetic translation.

Annotation: The article is devoted to poet whose name is Paul Celan. The author makes an analysis of Celan's poem "Psalm" and shows differences in poetic translation of this poem.

УДК 372.3/4

К ТЕОРИИ ВОПРОСА О ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2012

И.В. Груздова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик преподавания
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дошкольное образование, культура, музыкально-эстетическое воспитание, музыкально-эстетическая культура личности, концепция, аксиология, ценности, личность, деятельность, творчество.

Аннотация: В статье раскрываются основные положения философии культуры, рассматриваются концептуальные идеи, определяющие сущность музыкально-эстетической культуры личности, анализируются содержательные аспекты процесса формирования музыкально-эстетической культуры у детей дошкольного возраста.

Изменения в духовной и социальной жизни в России последних десятилетий определили пересмотр целей и задач образования и воспитания и в первую очередь акцент ставится на формировании личности как субъекта собственной жизни и деятельности, способной самостоятельно ориентироваться в мире культурных ценностей.

Так, во многих стратегических документах государственной образовательной политики (Национальная доктрина образования РФ, Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года по разделу «Образование», Концепция Федеральной

целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в РФ на 2008 - 2015 годы и др.) говорится о необходимости перехода российского образования на принципиально новое содержание, направленное на формирование человека деятельного, культурного, проявляющего себя субъектом бытия, свободно реализующего себя в динамичном мире.

Дошкольное образование – это начальное звено в системе образования, призванное обеспечить наиболее благоприятные условия для самореализации ребёнка,

социализации его как «человека культуры» (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская). Следовательно, обновление образования должно начинаться с системы дошкольного образования, в силу того, что именно в этот период детства, по мнению ученых, закладывается фундамент личностной культуры (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

В настоящее время философские и психолого-педагогические концепции рассматривают человека как личность, стремящуюся к целостности, а культуру как способ его бытия.

Поэтому формирование основ разных аспектов культуры у дошкольников – становится одной из главных как теоретических, так и прикладных направлений общего процесса образования и воспитания.

Необходимость формирования основ музыкально-эстетической культуры у детей обусловлена ориентацией образования на обновление воспитательной стратегии, приоритетной ролью которого становится формирование человека культуры развитие духовности личности и общества (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Б.С. Гершунский).

Согласно современным научным положениям, воспитание детей должно строиться в опоре на культурный опыт человечества, который позволяют творчески преобразовывать духовные и эстетические ценности (Б.В. Асафьев, М.С. Каган, Н.И. Киященко, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Б.Т. Лихачев, Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин, О.П. Радынова, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин, и др.). Следует констатировать, что модернизация российского образования выражается в необходимости эстетизации воспитания, так как для современного человечества вне эстетики невозможен дальнейший социальный и культурный прогресс. Это положение звучит в работах целого ряда ученых в области философии, педагогики, психологии, культурологии, этики (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.И. Буров, О.С. Газман, А.Я. Зис, Н.И. Киященко, Е.Н. Шиянов).

В настоящее время общепризнан развивающий потенциал музыкально-эстетического образования, актуализирующий роль культуры и искусства в воспитании духовно богатой, творческой личности. Определение сущности формирования музыкально-эстетической культуры представляется как непрерывный процесс развития эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей деятельности, обусловленной влиянием искусства, разнообразных эстетических объектов и явлений действительности.

Поскольку в дошкольном возрасте закладывается базис личностной культуры, то это наиболее благоприятный период для развития у ребенка интереса к музыке, ценностного отношения к произведениям музыкального искусства, формирования основ музыкально-эстетической культуры.

Современное дошкольное образование развивается в принципиально новых условиях введения федеральных государственных требований к структуре общеобразовательной программы дошкольного образования, которые строятся на интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников (приказ Министерства образования и науки РФ от 23.11.2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»).

Одним из направлений дошкольного образования является воспитание любознательного, активного ребенка, имеющего представления о культурных ценностях общества, эмоционально отзывчивого к прекрасному, способного ценить красоту и выразительность искусства. В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009) выделена образовательная область

«Музыка», содержание которой направлено на достижение цели развития музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку через решение следующих задач: развитие музыкально-художественной деятельности; приобщение к музыкальному искусству.

Музыкально - эстетическое воспитание, как показывают исследования М.Б. Зацепиной, Т.С. Комаровой, Н.А. Ветлугиной, О.П. Радыновой, С.А. Фадеевой оказывает влияние на становление базиса личностной культуры как важнейшего психологического новообразования детей дошкольного возраста.

Представляются значимыми положения ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в соответствии с которыми необходимо обеспечивать развитие интегративных качеств личности дошкольника.

Такая постановка вопроса определяет высокую значимость проблемы формирования основ музыкально-эстетической культуры у дошкольников как одного из способов освоения человеческой культуры. Именно на этапе дошкольного образования следует закладывать основы музыкально-эстетической культуры личности.

Феномен культуры отличается чрезвычайной сложностью и противоречивостью и является в современном социогуманитарном знании открытой категорией, не обладающей общепризнанным понятием. Философы, культурологи, этнографы, историки, занимающиеся его разработкой, исходят из различных мировоззрений и методологических позиций, а также задач тех дисциплин, в рамках которых и производятся исследования.

В философской и психолого-педагогической литературе само понятие *культура* имеет множество интерпретаций, их количество, по мнению современного исследователя культуры Ю.В. Ларина [7] достигает уже четырехзначных чисел. Поэтому вряд ли можно говорить об общей универсальной концепции культуры, однако следует опереться на те, которые обладают эвристическим потенциалом для проблематики нашего исследования. Не претендуя на методологическое упорядочивание такого сложного исследовательского объекта, обратимся к тем концепциям, которые захватывают устоявшееся в науке «поле» культуры и достаточно глубоко вскрывают её сущность.

Все они составляют методологическую основу в решении вопроса о сущности и формировании музыкально-эстетической культуры у детей дошкольного возраста.

Прежде всего, выделим аксиологическую концепцию, для которой культура, с точки зрения ее сторонников, трактуется как система или совокупность духовных и материальных ценностей.

В психологическом словаре культура (*от англ. culture*) - это ценности, нормы, продукты материального производства, характерные для данного общества [2, с. 251]. Ценности составляют «вещество» культуры, её субстрат. Н.З. Чавчавадзе определяет культуру как мир воплотившихся ценностей, преобразованную сообразно им природу человека и его среду - мир орудий его материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовных достижений.

Аксиологическая концепция культуры подчеркивает роль и значение идеальной модели, и в ней культура рассматривается как трансформация из должного в сущее, реальное. По мнению Л.Б. Соколовой [11] культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека: в культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, норм, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности, а образование - ее живой «переводчик» и транслятор.

Ценностное отношение к определенной деятельности людей и созданным ими объектам необходимо для во-

влеченности их в культурный оборот: такой деятельности обучают, подобные объекты берегут и воспроизводят, ими дорожат и могут восхищаться, их анализируют и т. п. Следовательно, с педагогической позиции ценностная трактовка культуры заключается в сущности содержательного аспекта обучения.

Взгляд на культуру как ценность важен для нашего исследования, т.к. духовные, нравственные, культурно-познавательные, гуманистические, эстетические и другие ценности, сконцентрированные в опыте человечества, определяют образ и стиль жизни людей, влияют на характер воспитания подрастающего поколения, систему отношения к жизни, составляют своеобразную мотивационную основу человеческого поведения.

Так, эстетические ценности несут в себе критерии красоты в образах и средствах искусства, отражающих мир реальных и идей. Ценности музыкальной культуры заключаются в гармонии и единстве трех ценностных сторон: содержательности, совершенстве формы, красоте средств выражения (Г.Г. Коломиец).

Ценность - многогранное культурное явление, являющееся результатом человеческой деятельности и обладающее смыслом. Понятие ценность обозначает такие свойства объектов, явлений, теорий, идей, которые служат эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры личности. Ю.У. Фохт-Бабушкин исследуя художественную культуру (и как часть ее музыкальную культуру), вводит представление о ценностях - смысловых универсалиях, позволяющих обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной. Он выделяет три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

Предложенный авторами анализ ценностей культуры является значимым при разработке теории и практики формирования музыкально-эстетической культуры ребенка. Музыкально-эстетическое воспитание дошкольников ориентировано на приобщения к ценностям культуры и музыкального искусства, в результате чего происходит становление «связной системы личностных смыслов» (А.Н. Леонтьев); складывающаяся система ценностей регулирует поведение и деятельность дошкольников, определяет направленность музыкально-эстетических интересов, вкусов, оценок, готовность руководствоваться ими в музыкально-художественной деятельности; посредством обретения смыслов-целей, смыслов интересов, смыслов - переживаний, смыслов - отношений происходит процесс становления компонентов музыкально-эстетической культуры личности; роль педагога состоит в том, чтобы открыть ребенку мир музыкальных ценностей, из которых они могут выбирать смыслы для решения своих жизненных проблем, что достигается путем активного включения в музыкально-игровое творчество, диалоги-беседы, интегрированные занятия и развлечения, побуждающие к переживаниям ценностей в условиях взаимодействия и поддержки педагога.

Информационно - семиотическая (с греч. *semeion* - знак) концепция трактует культуру как систему знаков, кодов, символов, образующих искусственно созданную человеком реальность. Ее сторонники (К. Гирц, Э. Кассирер, Ю.М. Лотман, П.С. Гуревич) считают, что культура - это созданный человечеством комплекс значимых символов (слов, жестов, рисунков, звуков музыки и в целом любых материальных и чувственно воспринимаемых объектов), которые люди используют для придания смысла своему опыту и передачи последующим поколениям.

Ю.М. Лотман считал, что культура - это созданный человечеством механизм, имеющий целью выработку и хранение информации. При этом, знаковая функция предполагает, что в культуре опыт фиксируется с помощью определенных знаков, например, для языка - это слова, буквы, иероглифы, для музыки - ноты, звуки, интонация, для изо-

бразительного искусства - цвет, линия, форма. Свои мысли, чувства, представления человек объективирует, отделяет от своего тела через знаковые системы, в которые как образно подмечает философ Л.К. Круглова «укутано» все содержание культуры и смысл ее ценностей.

Информационно-семиотическая концепция культуры наиболее ярко выражена в определении, данном американским антропологом К. Гирцем: «Понятие культуры... обозначает исторически передаваемую систему значений, воплощенных в символах; систему наследуемых представлений, выраженных в символических формах, посредством которых люди передают, сохраняют, развивают свое знание и жизни и отношение к ней» [3, с. 106]. Интересной является точка зрения ученого на содержание информации, получаемой человеком от предков. К. Гирц делит ее на два блока - этос и картину мира. Понятие *этнос* объединяет этические, эстетические и аксиологические аспекты культуры, образующие основу отношения данного народа к себе и миру. *Картина мира* - это представления о формах существования объективной реальности, способ понимания природы, человека, общества, идеи об устройстве мироздания. Культура передает социальный опыт, облекая его в специфические знаковые системы, которые человек в процессе развития раскодирует по определенным смыслам.

В рамках семиотической концепции различные феномены культуры рассматриваются как составленные с помощью знаковых средств «тексты», как связанная последовательность символов и знаков, несущих в себе определенную информацию. М.М. Бахтин [1] пишет о том, что понятие текста выходит в этом случае за рамки лингвистики и трактуется в широком значении - как всякий связный знаковый комплекс. Текст - это совокупность знаковых систем, наделенных определенным значением. Текст произведения искусства, по мнению Л.П. Печко [12] это экстракт эстетического сознания человечества, образная информация, определяющая будущее развития социума, культуры, индивида. Поэтому язык искусства - это способ репрезентации мира.

Музыка как явление духовной культуры содержит в себе идеи, музыкальные мысли, несет человеку переживания, переданные в знаково-звуковой форме, средствами музыкальной выразительности. Следовательно, музыка, как и все виды искусства, является специфической знаковой системой, имеющей определенную смысло-информативную нагрузку (М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Л.А. Мазель, А.Н. Сохор).

Семиотический или «знаковый» угол зрения в изучении музыкальной культуры, возникает, по мнению музыковеда Л.А. Мазеля «... в связи с коммуникативной природой искусства, его свойствами как средства общения в самом широком смысле» [8, с.24]. Материал музыки - интонация. Как и слово, она таит в себе смысл. По словам А.И. Щербаковой в музыкальном тексте сокрыты смыслы и ценности человека, которые с помощью специфического музыкального языка доносят до слушателя образ мира.

Средоточием такой функции выступает музыкальная интонация. Процессы музыкального интонирования как проявления речи, сознания и мысли исследованы в трудах академика Б.В. Асафьева. Он считал, что в музыке через музыкальную интонацию проявляются особенности той или иной культуры, в ней кодируются художественные эпохи, с наполняющим их социально-мировоззренческим и духовным содержанием, аккумулируется и закрепляется социокультурный опыт. Но важно и другое. Е.В. Назайкинский пишет о том, что сущность и строение музыкального произведения не могут быть поняты вне художественной коммуникации, в которой реально осуществляются процессы творчества, исполнения, восприятия и реализуется акт общения.

Символические формы культуры каждое поколение получает в готовом виде, они выступают как общезначимые образцы. Для нас особенно важно, что в музыкальной

культуре существуют эталоны, несущие функцию символов. Складывается независимая от человека логика культуры, определяющая мысли и чувства большой группы людей. Поэтому справедливо утверждение, высказанное целым рядом ученых о том, что культура «творит» человека (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и др.). Через культуру человек открывает мир и самого себя. Новые смысловые основы создаются индивидуальным творчеством, появляясь в глубине человеческой субъективности.

Таким образом, семиотическая концепция выявляет очень важные моменты и стороны в трактовке культуры, т.к. акцент делается на ценностно-смысловой и коммуникативной ее стороне. Понимание текста культуры, в том числе и музыкальной культуры, предполагает сложное диалогическое взаимодействие своего и чужого опыта, слова и действия, мысли и чувства на разных уровнях осмысления, что в свою очередь требует изучения языка культуры уже на самых ранних этапах жизни человека.

Деятельностная (технологическая) концепция интерпретирует культуру как совокупность устойчивых форм и способов деятельности, закрепившихся в человеческой практике и общественном сознании.

Представители этой концепции (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, М.С. Коршунова, Э.С. Маркарян, В.С. Семенов и др.) видят в культуре проявление активной, разумной и созидательной природы человека, высший уровень овладения им какой-либо областью деятельности.

Деятельностное определение культуры было дано патриархом отечественной культурологии Э.С. Маркаряном, который выразил следующим образом взгляд на культуру: «Внутренняя природа культуры как феномена деятельности может быть вскрыта лишь в том случае, если она будет рассмотрена в проекции на деятельность... Первоначально мы определили культуру как специфически характерный для людей способ деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности» [9, с. 40-41]. В.С. Семенов предложил рассматривать культуру как определенный способ и поле деятельности человека, а также результат реализации его сущности, выражающий синтетическую характеристику развития человека.

Включение в деятельность - основной путь развития человека, заключающийся в формировании культуры индивидуума. Деятельностный подход в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников выступает условием формирования ценностных личностных качеств у детей и эмоционально-ценностного отношения дошкольников к миру и самому себе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Процесс формирования основ музыкально-эстетической культуры предполагает становление и развитие субъектности ребенка, основанной на способности выбирать, оценивать, конструировать такие виды деятельности, которые удовлетворяют потребности в саморазвитии и самоактуализации (музыкально - игровая, музыкально-творческая, художественно-изобразительная, художественно-речевая, театральная-игровая, музыкально-ритмическая, двигательная).

Музыкально-эстетическая деятельность в форме игры (например, сказка, мини-опера, мини-балет, музыкальный карнавал), основанная на интонационно-двигательном и художественно-речевом самовыражении является эффективным средством эмоционально - деятельностного переживания и присвоения дошкольниками социально значимых ценностей.

Педагог, осуществляя поддержку ребенка в процессе организации музыкально-эстетической деятельности, побуждает к эмоциональному и осмысленному восприятию произведений искусства, стимулирует ситуации рефлексии и диалога во взаимодействии детей со взрослыми и

сверстниками, направляет творческую активность с учетом способностей и возможностей самореализации личности каждого воспитанника [13-16]. Критерием эффективности взаимодействия детей и взрослых (воспитателей, педагогов, родителей) являются позитивные изменения в ценностно-смысловой сфере субъектов образовательного процесса.

Исходя из всего вышеизложенного, мы приходим к выводу, что проблема формирования музыкально-эстетической культуры у дошкольников включает необходимость разработки прогностической модели инновационной образовательной среды на основе анализа научных подходов в трактовке базовых компонентов культуры по отношению к личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров.- М.: Искусство, 1979.- 423 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко.- СПб.: Прайм-еврознак, 2003.- 672 с.
3. Гирц К. Интерпретация культур.- М.: РОССПЭН, 2004.- 560 с.
4. Злобин Н.С. О сущности культурной революции / Ученые записки МГИК, М., 1967, вып. 14.- с. 61-82.
5. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1-2.- СПб.: ООО Издательство «Петрополис», 2003.- (1) 383 с., + (2) 320 с.
6. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие.- СПб.: Лань, 1998.- 443 с.
7. Ларин Ю.В. Мирозреческо-методологические основы постижения культуры: проблема концептуализации / автореф. дисс. ... доктора философ. наук.- Тюмень, 2004.- 38 с.
8. Мазель Л.А. Музыкознание и достижения других наук // Советская музыка.- 1974.- № 4.- с. 24-35.
9. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ.- М.: Мысль, 1983.- 284 с.
10. Семенов В.С. Культура и развитие человека // Вопросы философии.-1982.- № 4.- с. 15 - 29.
11. Соколова Л.Б. К проблеме познания культуры педагогической деятельности будущего учителя // Педагогическая мысль и образование XXI века.- Оренбург, 2000.- с. 38 -142.
12. Печко Л.П. Культура человека и ее становление в филогенезе и онтогенезе // Педагогическое образование.- 2009.- № 2.- с. 62-72.
13. Поспелова Ю.Л., Груздова И.В. Формирование эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в условиях развития современного общества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 231-233.
14. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетической культуры младших школьников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 315-318.
15. Пашинцева В.Н. Педагогическое воздействие на развитие эстетического отношения старших дошкольников к природе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 239-243.
16. Канащенкова В.В. К вопросу о роли художественно-эстетического опыта в развитии художественного мышления ребенка-дошкольника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 131-134.

TO THE THEORY OF THE QUESTION OF FORMATION OF MUSICAL AND AESTHETIC
CULTURE AT PRESCHOOL CHILDREN

© 2012

I.V. Gruzdova, candidate of pedagogical sciences
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: preschool education, culture, musical education, musical and esthetic culture of the personality, concept, axiology, values, personality, activity, creativity.

Annotation: In article basic provisions of philosophy of culture reveal, the conceptual ideas defining essence of musical and esthetic culture of the personality are considered, substantial aspects of process of formation of musical and esthetic culture at children of preschool age are analyzed.

УДК 355/359:94(94+57):94(470)

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПОГРАНИЧНЫХ ВОЙСК КГБ СССР И ФСБ РФ
В ФОРМИРОВАНИИ «ПОЯСА БЕЗОПАСНОСТИ» НА СЕВЕРНЫХ ГРАНИЦАХ
АФГАНИСТАНА В 1979-2005 ГГ.**

© 2012

В.А. Гуров, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и философии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: Афганистан, Россия, советские войска, пограничные войска, НАТО, США, спецподразделения, моджахеды, КГБ СССР, Таджикистан, погранотряд, ЦК КПСС, СССР, Мазари-Шариф, запад, Средняя Азия, ДРА.

Аннотация: в статье показан опыт применения пограничных войск КГБ СССР в период участия погранвойск в афганской войне, крупномасштабные оперативно-боевые действия в расширенной зоне их ответственности. Действия спецподразделений пограничных войск. Ход оперативных, политических и экономических мероприятий существенно изменивших обстановку в северных районах ДРА. Потери и награждения пограничников за мужество и героизм в Афганистане.

Как известно с древнейших времен, в Афганистан любому завоевателю было очень легко войти, и крайне сложно было из него выйти. Командование НАТО в такой ситуации должно твердо помнить, что чрезмерно поспешный выход из Афганистана, обычно является еще более серьезной ошибкой, чем непродуманное вторжение в него.

Проблема стабилизации общественно-политической и военной ситуации в Афганистане, превратившегося на сегодня в основной рассадник наркоторговли, международного терроризма, религиозного экстремизма и исламского фундаментализма, стало крайне актуальной проблемой не только для Центральноазиатского региона, но и для всего мирового сообщества в целом. Страны антитеррористической коалиции, которые ввели в 2001 году в Афганистан свои воинские контингенты, оказались к настоящему моменту в крайне сложной ситуации. Вопрос, «что делать дальше?» сквозит в среде западных политологов, востоковедов, общественных деятелей и военных.

В июне 1998 года, когда башни близнецы стояли в целости и сохранности, а проблема талибов на Западе считалась внутренней проблемой Центральной Азии, выступая на специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН, Президент Республики Таджикистан Эмомали Шарифович Рахмонов призвал все мировое сообщество сконцентрировать усилия для создания вокруг Афганистана коллективного «пояса безопасности». [1].

Создание коллективного «пояса безопасности» должно стать первым стратегическим актом мирового сообщества в длительном процессе разрешения Афганской проблемы. Богатый опыт в решении подобного рода задач имеют пограничники стран СНГ. В 1979-1991 гг. Пограничные войска КГБ СССР, а затем в 1992-2005 гг. российские пограничники в Таджикистане, Туркмении и Киргизии уже решали задачи успешно.

Ввод советских войск в Афганистан, что бы сейчас не говорили, имел на тот момент свои объективные причины. Апрельская революция 1978 года в Афганистане, и последовавшая за ней в декабре 1979 году Исламская революция в Иране, в результате которых к власти пришли сравнительно прогрессивные силы, нанесло сильный удар по политике США в Центральноазиатском регионе. С целью восстановления утраченных позиций США приступили к планомерной дестабилизации сложившегося положения в регионе. В Афганистан непрерывным потоком потекли караваны с оружием и боеприпасами. За десять лет войны

оппозиция получила военную и экономическую помощь на сумму 8, 5 миллиардов долларов, половина из которой была выделена США.

Оказание военной и экономической помощи дружественному Афганскому правительству являлось вполне закономерным и правильным решением Советского правительства. СССР вполне оправданно стремился обезопасить свои южные рубежи и устранить проблему распространения религиозного фундаментализма на советские республики средней Азии, которая уже в 70-е годы стало весьма актуальной. Фактически, введение ОКСВ в ДРА, являлось упреждающим ударом против распространения исламского фундаментализма и восстановления американского влияния в Афганистане.

Главная ошибка заключалась в том, что организаторы данной акции исходили из явно ошибочного предположения, что достаточно построить в каждом кишлаке школу, медпункт, провести электричество, осуществить «справедливую» земельно-водную реформу, построить дороги и массы выйдут на прямой путь «социалистических преобразований».

Советские войска, встреченные в первое время с цветами вскоре столкнулись с совершенно иной реальностью. Основной формой деятельности вооруженной оппозиции являлись партизанские действия методами засад, налетов, обстрелов, диверсий, терактов, минирования дорог и местности и др. Максимально используя горы, мятежники создали хорошо оборудованные районы обороны, горные базы и склады, арычные и кяризные системы, капитальные подземные сооружения, укрытия и ходы сообщения. Спецподразделения, действуя в основном ночью, принимали дерзкие и внезапные атаки мелкими группами, а с 1987 г. стали широко применять наступательные действия крупными силами. В соответствии с Договором между Правительством СССР и Правительством ДРА об условиях временного пребывания советских войск на территории ДРА, численность ОКСВ определялась до 60 тыс. человек. [2].

На территории Афганистана было задействовано уже более 80 тыс. советских военнослужащих, сил и средств для борьбы с вооруженной оппозицией явно не хватало. Исходя из осложнения обстановки на среднеазиатской границе, особенно на таджикском участке, 22 декабря 1981 г. ЦК КПСС принимает постановление о вводе в страну специальных подразделений Пограничных войск

КГБ СССР уже общей численностью до 8 тыс. человек на глубину до 100 км, включая провинциальные центры. Пограничники наряду с основной задачей по охране государственной границы на территории Афганистана получили дополнительную — по борьбе с вооруженными группами оппозиции даже вне зоны ответственности спецподразделений пограничных войск. Была значительно увеличена группировка специальных подразделений погранвойск и расширена зона их ответственности[3].

Объем возложенных задач, военно-политическая обстановка в ДРА и вокруг нее, действия оппозиции определили и характер оперативно-боевых действий спецподразделений пограничных войск, которые условно можно разделить на три периода. В **первый**, начальный период (декабрь 1979 г. - январь 1982 г.) пограничники обеспечивали ввод ОКСВ на территорию Афганистана отдельными рейдовыми действиями, была создана группировка спецподразделений пограничных войск, очищены от бандформирований и приняты под охрану по всей советско-афганской границе на глубину 10—15 км северные районы ДРА, укреплены органы местной власти и тем самым обеспечена безопасность южных рубежей СССР; **второй**, основной период действий спецподразделений пограничных войск в Афганистане (январь 1982 г. - январь 1987 г.) характеризовался совершенствованием их организационной структуры, проведением крупномасштабных операций в связи с расширением зоны их ответственности до 100-120 км, а также значительной стабилизацией обстановки в северных районах ДРА; **третий**, заключительный период (январь 1987 г. - февраль 1989 г.) совпал со временем действия программы национального примирения, объявленного руководством Афганистана в 1987 г., подписании Женевских соглашений, предусматривавших невмешательство во внутренние дела Афганистана и вывод войск СССР[4].

Уже в феврале — марте 1980 г. была предпринята первая крупная операция по очистке от вооруженных мятежников приграничной афганской полосы в северной части Бадахшана («Горы-80»). Подразделения Хорогского, Московского и Пянджского погранотрядов на 30 БТР и БМП под прикрытием 11 вертолетов Ми-8, последовательно переправившись на отдельных направлениях, во взаимодействии с высадившимися десантами провели чистку ряда районов и ликвидацию боевых групп А. Вахоба. В полосе глубиной до 10 км на протяжении более 150 км была очищена от моджахедов вся кишлачная зона, захвачены сотни единиц оружия и документы, раскрывающие замыслы антиправительственных сил и их связь с Пакистаном. С завершением операции в ряде населенных пунктов были выставлены новые гарнизоны пограничных войск. В течение 1980 г. в результате серии операций «Весна-80», «Лето-80» и «Осень-80» в приграничных районах Северного Бадахшана и провинции Тахар пограничники освободили значительную территорию, что позволило афганским властям создать здесь органы власти, организовать и выставить подразделения охраны. В мае 1980 г. по просьбе афганского правительства для прикрытия границы ДРА с Пакистаном и Китаем там были выставлены гарнизоны от Мургабского погранотряда Восточного пограничного округа. Советские пограничники надежно закрыли 500-километровый участок границы следовавших из-за рубежа в Афганистан.

Всего за 1980—1981 гг. спецподразделения пограничных войск на территории ДРА провели десятки плановых и частных операций, сотни боевых рейдов и засад. В начале 1981 г. для повышения оперативности управления действиями спецподразделений в штабе пограничных войск была сформирована оперативная группа Главного управления пограничных войск (ОГ ГУПВ) в Москве, а в Среднеазиатском пограничном округе в Пяндже. Таким образом, к концу 1981 г. была создана группировка погранвойск и система управления их спецподразделениями, действующими на территории ДРА[5].

В начале 1982 г. советское руководство расширило

зону ответственности пограничных войск до 90 - 100 км вдоль всей советско-афганской границы, а на Памире и более того. Эта зона включала все провинциальные центры севера страны, основную рокадную дорогу вдоль границы и высокогорные районы Бадахшана и Тахара. Была значительно увеличена группировка спецподразделений пограничных войск. Непосредственное руководство спецподразделениями осуществляли сформированные для этой цели полевые (отрядные) оперативные группы, возглавляемые заместителями начальников погранотрядов. В этот же период впервые в пограничных войсках были созданы две десантно-штурмовые маневренные группы (ДШМГ). С формированием отдельного авиаполка в г. Мары и отдельной авиаэскадрильи в г. Душанбе, значительно возросли маневренные возможности спецподразделений пограничных войск. В начале 1982 г. САПО имел 40 вертолетов, а с переформированием в 1984 г. Душанбинской авиаэскадрильи в авиационный полк в округе числилось уже 62 вертолета и 6 самолетов. Всего же спецподразделения погранвойск к июлю 1986 г. имели 28 мангрупп, 20 погранзастав размещались в 55 гарнизонах на афганской территории. В боевых действиях были задействованы 151 БМП и 248 БТР, более 200 минометов[6].

В 1982—1986 гг. спецподразделения погранвойск провели более 800 операций как самостоятельных, так и совместно с частями 40-й армии и афганских вооруженных сил. Особенно интенсивными они были в горных районах, где базировались или укрывались мятежники. Здесь боевые действия, по существу, велись постоянно. Типичной для действий в крупных населенных пунктах явилась Ташкурганская операция в апреле 1982 г. Ташкурган обороняли 16 боевых вооруженных отрядов оппозиции. К операции привлекались 6 мангрупп на 51 БМП и БТР, дшмг ВПО, 8 вертолетов, 10 пехотных батальонов 18-й и 20-й афганских дивизий, мотострелковый батальон, артдивизион и батарея «Град» 201-й мотострелковой дивизии. В соответствии с планом операции афганские поисковые группы действовали с двух сторон при огневой поддержке наших подразделений на бронетехнике, последовательно сужая периметр блокирования. Пограничники совместно с работниками органов безопасности ДРА выявляли мятежников, их пособников, склады с оружием и боеприпасами, схроны и укрытия. Опорные пункты мятежников, оказывающих ожесточенное сопротивление, подавлялись огнем минометов, гаубиц и реактивной артиллерии, широко применялись ракетно-бомбовые удары вертолетами. В целях блокирования и пресечения прорыва противника из района операции использовались засадные действия.

Самой показательной операцией в июле 1983 г. по разгрому бандгруппировки в городе Андой который был превращен в мощный оборонительный узел и оснащен укрепленными бронированными подземными сооружениями, подходы к которым были заминированы управляемыми фугасами. В ходе операции по ликвидации андойской группировки противника пограничники впервые применили саперные группы, которые в ходе очистки кварталов блокировали и взрывали доты и другие подземные сооружения [7].

Понеся большие потери в конце 1983 г., вооруженная оппозиция изменила тактику действий. Сохраняя свои силы, боевики стали уклоняться от прямых боестолкновений и активизировали контрреволюционное подполье, диверсионные и террористические акты. Пограничники получили задачу ликвидировать горные базы моджахедов. Одной из первых такого рода операций была Мармольская, проведенная в январе — феврале 1984 г. В ней участвовали 3 мотомангруппы, 4 десантно-штурмовые маневренные группы, 30 вертолетов, 9 афганских пехотных батальонов, 1 сводный артиллерийский дивизион 201-й мотострелковой дивизии и 1 истребительно-авиационный полк. Созданная группировка заняла исходное положение на афганской территории — в г. Мазари-Шарифе. Отсюда же осуществлялось управление операцией. Операция проводилась без войсковой разведки

на основе оперативных данных. В ходе боевых действий блокирование осуществлялось десятью одновременно высаженными десантами пограничников. Афганские подразделения, действуя в составе двух обходящих отрядов с востока и запада, блокировали Мармольскую впадину. На исходные позиции поисковые группы афганских военнослужащих забрасывались вертолетами и действовали под их огнем прикрытие. Широкомасштабным действиям войск предшествовала мощная артиллерийская и авиационная подготовка. Не выдержав натиска, мятежники покинули базу, оставив оружие и боеприпасы [8]. В 1985 г. в ходе ряда операций спецподразделения советских погранвойск совместно с афганскими пограничниками приняли под охрану участок границы с Ираном в районе стыка трех границ, выставив здесь пограничные гарнизоны. 100 км., участок афгано-иранской границы был надежно закрыт для караванов с оружием и боеприпасами, следующих в Афганистан из Ирана.

Таким образом, во второй (основной) период участия погранвойск в афганской войне в пограничных войсках была создана группировка специальных подразделений и авиации, способная проводить крупномасштабные оперативно-боевые действия в расширенной зоне их ответственности с высокими результатами.

Надежды на стабилизацию обстановки в ДРА с пребыванием в ней советских войск не оправдались. Руководство СССР упорно не хотело признавать, что в Афганистане ведется партизанская война. Советские регулярные войска оказались не подготовленными к ней. Однако отдельные военные руководители Советской Армии не считали ситуацию безнадежной. Все неудачи, по их мнению, сводились в непоследируемости действий. Они предлагали помимо 40 армии ввести в Афганистан еще две. И разместить их на границах с Пакистаном и Ираном. Другими словами на опыте советских пограничников создать замкнутый «пояс безопасности» уже по всему периметру границ, чтобы 40 армия и органы власти в более спокойной обстановке смогли решать поставленные задачи в районах страны. В конечном итоге Политбюро ЦК КПСС приняло решение о выводе ОКСВ в течение двух лет.

В начале третьего периода действий спецподразделений пограничных войск в ДРА пограничникам запрещалось участие в боевых операциях без разрешения Москвы. В этой связи к весне 1987 г. обстановка в зонах ответственности погранвойск значительно осложнилась. Мятежники, получив свободу передвижения, начали восстанавливать свои базы, восполнять потери, в основном за счет переброски вооруженных диверсионных и террористических групп из Пакистана. Эти действия привели к срыву национального примирения и к затяжке братоубийственной войны. Появился даже так называемый «Главкомандующий отрядами Исламского общества Афганистана» Ахмад Шах Масуд. Так, в марте 1987 г. оппозиционеры реактивными системами обстреляли советский г. Пяндж и совершили нападение на группу пограничников Московского погранотряда. В результате этих терактов погибли пограничники и мирные жители. Для обеспечения безопасности советско-афганской границы и предотвращения бандитских действий были выделены специальные подразделения, заставы и погранотряды усилены личным составом, артиллерией, в том числе реактивной и боевой техникой. Округ получил дополнительно вертолеты и самолеты [9].

Для очистки приграничной с СССР зоны от наиболее активных мятежников погранвойска вынуждены были совместно с афганскими силами в 1987—1988 гг. вновь провести несколько операций. Например, 22 октября 1987 г. были сорваны действия непримиримой имамахибской группировки по повторному обстрелу советского г. Пянджа.

С 15 мая 1988 г. по 15 февраля 1989 г. спецподразделения погранвойск предприняли ряд крупномасштабных действий по обеспечению безопасности вывода из Афганистана частей 40-й армии. Выдвижение армейских

колонн в зоне ответственности пограничных войск осуществлялось по двум маршрутам с пропуском их на границу в Кушке и Термезе. Спецподразделения погранвойск выводились из ДРА в последнюю очередь - с 5 по 15 февраля 1989 г. К концу 1988 г. пограничные войска имели самую крупную за время пребывания в ДРА универсальную группировку, обладавшую большими оперативными и боевыми возможностями. Группировка располагалась в 66 гарнизонах на афганской территории и поддерживалась значительными силами погранподразделений и авиацией с советской территории.

На третьем этапе боевых действий пограничными войсками в ДРА было проведено более 50 операций и свыше 2500 рейдов, совершено около 1400 маршей, выставлено около 4000 засад. Нередко действия подразделений ОКСВ и Революционной организации трудящихся Афганистана (РОТА) обеспечивались высадкой десантных подразделений погранотрядов. Только с сентября 1988 г. по январь 1989 г. авиацией погранвойск было совершено более 1900 вылетов. Для обеспечения вывода ОКСВ из Афганистана на направлениях движения колонн к границе были развернуты КП и КПП. Пропустив через свои боевые порядки подразделения и части 40-й армии, пограничные войска еще в течение двух недель оставались на территории Афганистана, защищая советскую границу. 15 февраля 1989 г. все специальные подразделения пограничных войск вышли на советскую территорию. Последней в пересекла границу 5-я мотомангруппа Тахта-Базарского погранотряда [10].

За десять лет войны через Афганистан прошло более 62 тысяч пограничников. За эти годы группировкой пограничных войск на территории Афганистана проведено 1113 операций, из них 340 плановых и 773 частных. В ходе боевых действий уничтожено боевиков — 41 216, в том числе полевых командиров — 545; захвачено: моджахедов — 19 335 (командиров боевых групп и отрядов — 279), пособников вооруженных формирований — 3372, афганских призывников и дезертиров — 20 401. Уничтожено и захвачено оружия — 20 334 единицы, боеприпасов — 3023 тысячи, автотранспорта — 742 единицы. (11). При этом собственные потери советских пограничников составили: убитые — 419 чел.; санитарные потери (раненые, контуженные и больные) — 2540 чел. Ни один воин-пограничник за десять лет боев не попал в плен. Ни один из погибших пограничников не остался лежать в чужой земле. Двадцать две тысячи воинов границы награждены орденами и медалями. Семь пограничников удостоены высокого звания Героя Советского Союза. В их числе подполковники В.И. Ухабов (посмертно) и Ф.С. Шагалеев, майоры А.П. Богданов (посмертно) и И.П. Барсуков, капитаны Н.Н. Лукашов и В.Ф. Попков, прапорщик В.Д. Капшук [12]. Это был самый сложный и тяжелый период оперативно-войсковой деятельности советских погранвойск за все время их существования, когда боевые действия велись непрерывно почти десять лет по фронту свыше 2300 и на глубину 100 км и более.

Цель ввода группировки советских пограничных войск в Афганистан выразилась в решении комплекса задач, в числе которых было обеспечение безопасности советско-афганской границы. Подразделения пограничных войск в Афганистане совместно с ОКСВ и национальными формированиями правительственных войск провели свыше тысячи плановых и частных операций, в ходе которых было обезврежено большое количество вооруженных формирований оппозиции, обеспечена безопасность южных рубежей СССР.

В то время как в условиях почти полного отсутствия в Афганистане погранохраны необходимо было в первую очередь закрыть границы этой страны с Ираном и Пакистаном, пограничные войска использовались для борьбы с вооруженными формированиями оппозиции, по существу, в качестве армейских структур, дополняя ОКСВ в северных районах ДРА. Надежное прикрытие советскими пограничниками в середине 1980 г. 500-километрового

участка афгано-пакистанской и афгано-китайской границы значительно снизило поток боевиков, оружия и боеприпасов для оппозиции из-за рубежа, что существенно повлияло на стабилизацию обстановки в этих регионах.

Итак, что можно посоветовать группировке НАТО в Афганистане? Базируясь на опыте ОКСВ и Пограничных Войск, командованию антитеррористической коалиции необходимо свести до минимума число участников коалиции. Ибо всякая коалиция это всегда интриги, стремление возложить свои задачи на других, скрыться за чужой спиной. Весь груз боевых операций США должны взять на себя (в какой-то степени быть может и на английский контингент). Необходимо увеличить численность войсковой группировки с нынешних 31 тысячи до порядка 200 тысяч и разбить ее на 4 сектора. 3 сектора должны создать пояс безопасности на границах Афганистана: на пакистанской, иранской и границах СНГ. 4-й сектор должен вести боевые действия во внутренних районах страны. Сформировать 100 группировку афганской национальной армии и примерно такую же группировку полицейских сил. После чего необходимо провести масштабные операции по очистке территории Афганистана от талибов и в первую очередь надо начать с разгрома наркобаронов, от которых поступает основное финансирование террористических структур.

Руководство США должно понять, что их победа в Афганистане не сможет быть скорой. В Афганистане должно смениться поколение, быть может, и не одно. Необходимо построить сеть школ и лечебных заведений,

проложить дороги, преобразовать сельское хозяйство, построить промышленные предприятия, создать поточную систему обучения афганских студентов в учебных заведениях Запада и СНГ.

Другими словами, совершить масштабные преобразования афганского общества аналогичные тем которые проводились советской властью в республиках Средней Азии. Впрочем, на решительные действия по коренному преобразованию Афганистана, Запад, надо полагать, вряд ли пойдет, ибо перед ним стоят совершенно иные цели и задачи относительно его военного присутствия в данном регионе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горячий Пяндж. Документально-литературный сборник. С-Пб. 2001. С. 298.
2. Центр хранения современной документации (ЦХСД), ф. 89, переч. 14, док. 38, л. 12.
3. Там же, переч. 10, док. 4, л. 1.
4. На страже границ Отечества. М. 2000. С. 404.
5. На страже границ Отечества. М. 2000. С. 408.
6. ЦАПФ, ф. 14, оп. 372, д. 2, л. 226-229.
7. На страже границ Отечества. М. 2000. С. 411.
8. На страже границ Отечества. М. 2000. С. 412.
9. ЦХСД, ф. 89, переч. 10, док. 4, л. 1.
10. Вертелко И. Служил советскому союзу. М., 1996. С.278.
11. На страже границ Отечества. М. 2000. С.417.
12. Книга памяти. М. «Граница». 1993. С. 9-11.

THE HISTORICAL EXPERIENCE OF THE APPLICATION OF THE FRONTIER TROOPS OF THE KGB OF THE USSR AND THE FSB OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE FORMATION OF THE «SECURITY BELT» IN THE NORTHERN BORDERS OF AFGHANISTAN IN 1979-2005.

© 2012

V.A. Gurov, candidate of historical sciences, associate professor, professor of the chair of history and philosophy
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: Afghanistan, Russia, the Soviet armies, frontier troops, NATO, the USA, special divisions, Mojaheds, the KGB of the USSR, Tajikistan, frontier group, the CPSU Central Committee, the USSR, Mazar-i-Sharif, the West, Central Asia, Wad Dra.

Annotation: the article shows the experience of the application of border troops of the KGB of the USSR in the period of participation of the frontier troops in the Afghan war, large-scale operatively-combat actions in the expanded their area of responsibility. Actions of special units of the border troops. The course of operational, political and economic activities significantly changed the situation in the Northern areas of Afghanistan. The loss of and awarding of the border guards for courage and heroism in Afghanistan.

УДК 372.3/.4

К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ СУЩНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЛИЧНОГО КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКА

© 2012

И.В. Груздова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик преподавания
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: культура личности; индивидуальность; активность; музыкально-эстетическое воспитание; дошкольник; творчество; эстетическое отношение; музыкально-эстетическая культура дошкольников.

Аннотация: сущность музыкально-эстетической культуры личности рассматривается с позиции философских, культурологических, психолого-педагогических взглядов, трактуется как интегративная связь музыкального опыта и опыта эстетического отношения ребенка к окружающему миру.

Проблема личности всегда находится в центре исследований культуры: с одной стороны, в культуре формируется определенный тип личности, с другой - личность воссоздает, изменяет, открывает новое в культуре. Без личности нет культуры, так как личность не только движущая сила и создатель культуры, но и главная цель ее становления.

Личностная концепция представляет культуру в аспекте актуализации социальной природы человека, как способ пребывания личности в социальном пространстве и времени, систему качеств и характеристик, необходимых личности для реализации отношения к окружающему миру, природным и духовным потребностям. Ее авторы (Л.Н. Круглова, Л.Н. Коган, В.М. Межуев, Дж. Мид,

С.А. Смирнов и др.) подходят к определению культуры с точки зрения человеческой личности, обозначают культуру как способ реализации ее сил и потребностей, духовного потенциала, стремления к самоопределению и саморазвитию.

В культуре раскрывается духовный мир человека, поэтому она выступает в качестве меры реализации и развития сущности каждой личности в ее социальной деятельности. При этом важно помнить, что постижение культуры, приобщение к ней, ее перевод в формы человеческого сознания, требует активности, избирательности, целенаправленности со стороны самого человека. Этот процесс способствует становлению индивидуальной культуры, ко-

торая характеризует уровень развития каждого человека.

На индивидуальном уровне проявляется антиномия (противоречие) культуры: между нормативностью и креативностью, традициями и новаторством, социализацией и индивидуализацией личности. Культура, связанная с ретрансляцией ценностей от общества к личности и обратно, не является механической суммой индивидуальных культур, так же как индивидуальная культура не представляет собой лишь срез культуры общества. Внутренним источником развития культуры становится активность личности, ее созидательная деятельность. Сформированная индивидуальная культура реализуется в динамических характеристиках поведения и деятельности личности, что сказывается на различных формах взаимодействия людей.

Процесс приобщения человека к культуре идет по двум направлениям: от общества к личности (социализация) и от личности к обществу (творческая активность субъекта, интериоризация). Таким образом, находясь в единстве, культура и человек взаимоопределяемы. М.С. Каган [1] отмечал, что первая модальность культуры - то есть форма ее бытия - качества человека, которые не врождены ему, а благоприобретены в ходе его жизни: его потребности, способности и умения, его знания, ценности и идеалы, его отношение к другим людям и самому себе и что история культуры - это история развития духовных сил человека.

Человек у М.С. Кагана выступает, с одной стороны, как творец культуры, создающий в своей опредмечивающей деятельности ее предметное бытие, а с другой - как творение культуры, развивающееся благодаря распределенной деятельности, которая позволяет ему овладевать культурой и участвовать в ее дальнейшем развитии [2].

Поистине человек является «сердцевиной культуры» (И.Ф. Гончаров), ее живым агентом, творцом созидателем, хранителем, посредником и потребителем культуры. Из этого следует, что культура необходимым образом связана с поведением и сознанием человека. Известный отечественный философ М.К. Мамардашвили подчеркивал, что культура существует не как данность (т.е. воплощенность и представленность ее в материальных и духовных предметах, что является необходимым, но не достаточным), а как заданность (т.е. возможность достижения при условии выполнения человеком некоторых требований к самому себе). «Ибо культура, - пишет философ, - не совокупность готовых ценностей и продуктов, лишь ждущих потребителя или осознания. Это способность и усилие человека быть...» [3, с.189]. Культура подразумевает сознательную работу духа над усовершенствованием и упорядочиванием всего того, что окружает человека.

Антропологический критерий позволяет акцентировать собственно человека как *субъекта культуры*, воплощающего ее высшие устремления и достижения (А.С. Запесоцкий). По Гегелю культура личности есть личностное образование, под которым понимается совокупность личностных составляющих, их высокий уровень развития, направленный на присваивание и дальнейшее воспроизведение истории культурного развития общества.

В концепции человека, развиваемой русскими философами Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, П.А. Флоренским, человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. По отношению к личности понятие *культура* характеризует уровень или степень усвоения общечеловеческих достижений. В этом смысле культура в полной мере проявляется в феномене интеллигентного человека, проявляясь в высокой внутренней культуре (Л.В. Маришук).

В современных исследованиях культура человека - это степень человеческого совершенства, достигнутого путем воспитания, выращивания в себе самого лучшего, что выработало человечество за свою многовековую историю. Культура личности трактуется как сложное динамичное личностное образование, представляющее собой систему создания, усвоения, сохранения и распространения культурных ценностей, смыслов, знаний, идей и представ-

лений, обеспечивающих взаимопонимание людей в различных социокультурных ситуациях. Е.В. Бондаревская считает возможным в качестве глобальной цели современного образования рассматривать человека культуры. Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъективные свойства, определяющие меру личностной свободы, гуманности, духовности, жизнестворчества [4, с. 44-53.].

Являясь центром культуры и выступая в качестве ее «продукта», «потребителя» и «творца» человек со всеми его потребностями, не только развивается, совершенствуется, но и становится соучастником культурного процесса, носителем, творцом новых элементов культуры, строит собственную жизнь с учетом общечеловеческих ценностей. Человек создает культуру и с ее помощью, в процессе овладения культурой и созидания ее, развивает самого себя. Питаясь культурой, человек воспитывается, формируется, выращивается, культивируется.

Как считает М.Б. Зацепина [5, с. 88], на стадии становления дошкольника и младшего школьника происходит формирование *основ культуры* в результате педагогических воздействий, воспитания и развития. Показателями культуры ребенка являются уровни обученности, воспитанности и культурного развития. Р.М. Чумичева [6] пишет, что тонкий чувствительный внутренний мир ребенка складывается в период детства и представляет собой целостную и ценностную модель мира культуры, гармонизирующую отношения со сложным и удивительным миром природы, людей, предметов, искусства и собственным миром.

Обобщенное понимание *культуры личности* дает Л.П. Печко, которая считает, что потенциал культурной личности раскрывается разносторонне «...как носителя картины мира, сознания, самосознания ценностных представлений, создателя и потребителя системы культуры, ее художественно-образного креативного моделирования как *интерпретатора* смыслов культуры и искусства; субъекта гуманитарного общения, эвристического творческого поиска и творца новых модификаций культуры, развития новых способностей, научных знаний и технологий, как «двигателя прогресса» человечества и общества в целом...» [7, с. 70]. По своему внутреннему содержанию культура есть процесс развития человека как социального индивида, способ его существования как субъекта познания, общения и деятельности, мера его индивидуального (творческого, социального, индивидуального, нравственного, эстетического и физического) совершенствования.

В философских и психолого-педагогических концепциях единодушно признается роль культуры в музыкально-эстетическом развитии личности ребенка (Э.Б. Абдуллин, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалаевский, О.П. Радынова, Р.М. Чумичева и др.) и отмечается, что музыкальное воспитание направлено, прежде всего, на приобщение подрастающего поколения к музыкальной культуре.

В научно-методической литературе музыкальная культура личности характеризуется тем, в какой мере освоены ею ценности музыкальной культуры общества. Музыкальная культура общества есть способ существования и функционирования музыкального сознания людей. Освоить музыкальные ценности общества и превратить их в собственное достояние способен субъект музыкальной деятельности и развитого музыкального сознания. Лишь духовно-практическая музыкальная деятельность личности может стать исходным пунктом и предпосылкой для музыкально-эстетического бытия субъекта. Следовательно, активная музыкальная деятельность, выступающая как процесс и результат музыкального развития личности «открывает дорогу» к анализу процесса формирования музыкальной культуры личности.

Музыкальная деятельность и музыкальное сознание обретают форму музыкальной культуры личности и, следовательно, являются ее компонентами. В этой связи в музыкальной педагогике музыкальная культура личности

определяется как совокупность качеств музыкальной деятельности и сознания личности, раскрывающих меру освоения ею музыкальной культуры общества, а также творческой деятельности в области музыки [8].

Для нашего исследования особую значимость представляет определение музыкальной культуры ребенка дошкольного возраста данное О.П. Радыновой, которая рассматривает это понятие как интегративное личностное качество, формирующееся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе эмоциональной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства, музыкально-образного мышления и воображения, накопления интонационного познавательно-ценностного опыта в творческой музыкальной деятельности, развития всех компонентов музыкально-эстетического сознания – эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкуса, представлений об идеале (в доступных возрасту границах), рождающего эмоционально-оценочное отношение ребенка к музыке, актуализирующееся в проявлениях эстетической и творческой активности.), но сохранить при этом эмоциональную отзывчивость ребенка на высокохудожественное содержание музыкального и других видов искусств [9].

В современной музыкально-педагогической теории обсуждается вопрос терминологического порядка о наименовании категории: «музыкальная культура личности», либо «музыкально-эстетическая культура личности». Авторы исследований, следуя диалектическому закону о соотношении единичного, особенного и общего, приходят к мысли о том, что единичное (музыкальная культура), выражает и несет в себе специфику особенного (художественная культура) и общего (эстетическая культура).

Обоснование необходимости введения педагогического понятия «музыкально-эстетическая культура личности» представлено в работах Р.А. Тельчаровой, где автор утверждает, что музыкально-эстетическое воспитание ставит своей целью формирование музыкально-эстетической культуры личности, расширяя тем самым категорию «музыкальная культура личности» нравственно-эстетической сферой.

Нельзя не согласиться с доводами, которые приводит Р.А. Тельчарова, обосновывая необходимость решить вопрос в пользу терминологического статуса категории «музыкально-эстетическая культура личности»:

- во-первых, если эстетическая культура выражает меру освоения, способность познания и преобразования окружающей действительности, включая и самого человека, универсально или по «законам красоты», то музыкальная культура рассматривается как единичный вид культуры эстетической. В музыкальной культуре личности фиксируется не только, например, способность к музыкальной оценке, но и оценке эстетической, т.е. способность чувствовать красоту музыки, различать возвышенное, трагическое, а также способность идти от музыкального образа, к реальному прообразу - эстетическим сторонам жизни общества и человека;

- во-вторых, не всегда при личностном подходе музыкальная культура тождественна культуре музыкально-эстетической, аналогично тому как не всякое музыкальное восприятие есть музыкально-эстетическое восприятие. Профессиональная музыкальная деятельность часто, например, связана с исследованием музыкально-архитектонических систем, специфической формы музыкального языка произведения, безотносительно к эмоциональному переживанию музыкальных образов и их жизненному содержанию;

- в-третьих, задачи массового музыкального воспитания подрастающего поколения диктуют такую постановку вопроса, при которой музыка не является средством формирования лишь музыкальной культуры детей. Ее миссия гораздо сложнее. Музыка призвана воздействовать на весь духовный мир юного гражданина, формируя его мировоззрение, нравственность, культуру в целом [10]. Не слу-

чайно в этой связи Д.Б. Кабалевский систему музыкального воспитания школьников рассматривал как систему музыкально-эстетического воспитания, подчеркивая тем самым, что его цель лежит в сфере более широкого гуманистически эстетического порядка.

Такая диалектическая взаимосвязь эстетической и музыкальной культуры позволяет обоснованно ввести категорию «музыкально-эстетическая культура личности», понимая под ней взаимосвязанные сферы эстетической и музыкальной жизни личности, опыт ее познания, освоения и творчества в свете музыкально-эстетических идеалов эпохи [10, с.95].

Само понятие *музыкально-эстетическая культура личности* появилось в отечественной педагогике в 60-е годы прошлого века в исследованиях А.Г. Костюка [11]. Он трактовал музыкально-эстетическую культуру как качественную характеристику восприятия музыки слушателем и соотносил с такими «субъективными факторами, как запросы и вкусы» [11, с.4]. По мнению исследователя, сформировать музыкально-эстетическую культуру - это, прежде всего, воспитать ценителей музыки. При этом ученый отмечал, что высокий уровень развития музыкально-эстетической культуры у слушателей приводит к сдвигам во всем духовном мире человека. В заключение своего исследования он пишет, что «...понимание музыки - это свидетельство того, что за ней человек находит и осваивает красоту жизни, за её художественными образами видит разнообразный мир общечеловеческого опыта и в какой-то мере приобретает способность к жизни и творчеству по законам красоты» [11, с. 20]. Исследователь убежден, что в музыкальном искусстве содержится огромный потенциал для эстетического развития личности. Он связывает опыт слушательской культуры с духовным опытом человека, а музыкально-эстетическую культуру личности трактует достаточно широко, как опыт эстетического отношения к музыке, порождающий жизненный творческий опыт.

Следовательно, специфика музыкального и эстетического в структуре музыкально-эстетической культуры проявляется в виде системы отношений личности к музыкальному искусству, а через него и к окружающему миру в целом.

Опираясь на идеи А.Г. Костюка мы вправе утверждать, что формирование музыкально-эстетической культуры личности возможно рассматривать как процесс интеграции ценностного отношения человека к музыкальной культуре и на этой основе эстетического одухотворенного отношения к окружающему миру.

Анализ научных исследований последних лет показал, что музыкально-эстетическая культура рассматривается как часть общей духовной культуры личности, интегральное качество личности. Так, Л.И. Арштейн [12] под музыкально - эстетической культурой личности понимает интегративный способ освоения действительности в сфере его духовной деятельности (через осмысление, «проживание» и оценку музыкальных произведений). Признавая музыкально-эстетическую культуру интегративным свойством личности, автор отмечает, что она определяет направленность личности на созидание собственного ценностно-смыслового поля, является способом освоения базовых ценностных ориентаций в профессиональной жизнедеятельности, выступает мерой присвоения и актуализации духовных ценностей, выраженных в музыкальном произведении.

Аналогичную позицию высказывает И.Ю. Павлова, отмечая, музыкально-эстетическая культура, представляя совокупность качеств музыкально-эстетического сознания и музыкально-эстетической деятельности личности, раскрывает меру освоения ею духовных ценностей общества, направленных на активное художественно-творческое созидание» [13, с. 145].

Исследование сущности музыкально-эстетической культуры личности осуществлялось также в связи с изучением условий формирования этого качества у детей млад-

шего школьного возраста, подростков и в период юношеского возраста. Анализ диссертационных исследований дает основание выделить два подхода к определению сущности музыкально-эстетической культуры личности детей.

Первый подход связан с тем, что музыкально-эстетическая культура рассматривается как синоним музыкальной культуры личности, т.е. авторы, раскрывая суть музыкально-эстетической культуры ребенка, по сути, отождествляют эти два понятия. Исследователи не выходят на уровень эстетического освоения опыта жизнедеятельности, рассматривая данное качество как результат только музыкального воспитания детей.

Иной подход представлен в работе И.В. Барвинок [14], посвященной изучению музыкально-эстетической культуры школьников. Раскрывая структуру музыкально-эстетической культуры школьников, автор выделяет её содержательные компоненты:

- *информационный*, включающий познание жизненных явлений через музыкальный образ, информацию о музыке, которая воссоздается в эстетических суждениях о музыке, предполагающих способность отличать добро от зла, трагическое от комического, прекрасное от безобразного;

- *чувственно-эмоциональный*, предполагающий развитие чувственно-эмоциональной сферы, эмоционально-чувственного отношения к музыкально-эстетическим ценностям;

- *коммуникативный* как сферу непосредственного общения индивида с произведениями искусства, основанного на восприятии музыкальных произведений.

Процесс формирования музыкально-эстетической культуры школьников в исследовании И.В. Барвинок связывается с развитием творчески-познавательной деятельности эстетического содержания, основанной на восприятии художественных образов музыкального искусства.

Таким образом, в современных музыкально-педагогических исследованиях сделаны значительные шаги на пути теоретического обоснования явлений, образующих музыкально-эстетическую культуру личности, к которым мы относим следующее:

- музыкально-эстетическая культура личности представляет собой целостное, ценностное образование, имеющее личностный и деятельностный аспекты, органически связанное с эстетическим компонентом музыкальной культуры общества;

- в систему составляющих музыкально-эстетической культуры личности дошкольника должны входить компоненты, обусловленные ее спецификой;

- в музыкально-эстетической культуре личности возможно выделить смысловую субординацию двух уровней: музыкального, как ценностного отношения к музыкальному искусству, и эстетического, как ценностного отношения человека к миру. При постижении ценностных представлений о жизни, выраженных средствами музыкального искусства в образной художественной форме, закладываются

основы музыкально-эстетической культуры личности.

Фундаментальные исследования в музыкальной педагогике и психологии позволяют утверждать, что специфика музыкально - эстетической культуры определяется, прежде всего, особенностями музыки как искусства; особенностями музыкально-эстетического опыта в целом и опыта восприятия музыки, соединяющего звучащую материю с индивидуальными характеристиками человека; особенностями всей музыкально-эстетической деятельности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1-2. - СПб.: ООО Издательство «Петрополис», 2003.- (1) 383 с., + (2) 320 с.
2. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие. - СПб.: Лань, 1998. - 443 с.
3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.- М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика.- 2007. - № 8.- с. 44 - 53.
5. Зацепина М.Б. Основы формирования общей культуры ребенка. Монография.- М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. - 350 с.
6. Чумичева Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. - Ростов на/Д : Изд-во РГПУ, 1995. - 272 с.
7. Печко Л.П. Культура человека и ее становление в филогенезе и онтогенезе // Педагогическое образование.- 2009.- №2 - с. 62-72.
8. Тельчарова Р.А. Музыка и культура : личностный подход. - М. : Знание, 1986. - 62 с.
9. Радынова О.П., Комисарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник для студентов высших учебных заведений.- Дубна : Феникс+, 2011.- 352 с.
10. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и марксистская концепция личности.- М. : Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989.- 131 с.
11. Костюк А.Г. Музыкально-эстетическая культура слушателя : автореф. дис. ... канд. искусствовед. - Киев, 1964. - 20 с.
12. Арштейн Л.И. Формирование музыкально-эстетической культуры студентов в воспитательном пространстве вуза: дисс. ...канд. пед. наук. - Белгород, 2010. - 206 с.
13. Павлова И.Ю. Музыкально-эстетическая культура личности студента ВУЗа культуры и искусств: сущность и компоненты // Образование и саморазвитие.- 2010.- № 2 - с. 143-148.
14. Барвинок И.В. Формирование музыкально-эстетической культуры младших школьников в условиях культурно - досуговой деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук.- Киев, 2000. - 19 с.

TO JUSTIFY THE ESSENCE OF MUSICAL AESTHETIC CULTURE AS A PERSONAL QUALITY PRESCHOOL CHILD

© 2012

*I.V. Gruzдова, candidate of pedagogical sciences
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Keywords: culture of personality; personality; individuality; activism; musical and aesthetic education; preschool; creativity; aesthetic attitude; musical and aesthetic culture of preschoolers.

Annotation: the essence of musical aesthetic culture of personality is seen from the perspective of philosophical, cultural, psychological and pedagogical views are treated as integrative relationship musical experience and the experience of the aesthetic relationship of the child to the world.

О.П. Денисова, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: оценка качества образования, квалиметрия деятельности, система показателей научно-педагогической деятельности.

Аннотация: Квалиметрия образовательного процесса в вузе требует совершенствования методологических подходов. Предлагаемая нами модель системы квалиметрии направлена на совершенствование качества деятельности сотрудников вуза.

Качество, как показательная характеристика сущности образовательного процесса, всегда для руководителей вузов имеет большое практическое значение. Поэтому вопросы оценки качества в системе образования были и остаются среди важнейших.

Вопросом качества занимаются многие. В Европе создана комиссия по академической оценке качества образования, проходят конференции, в России состоялось 6 симпозиумов по квалиметрии человека и образования. Однако, заимствовать чужую национальную систему оценки качества нельзя, как нельзя взять в готовом виде концепцию другого образовательного учреждения. Необходимо разрабатывать свою систему, формировать черты качества образования в университете [1].

Ежегодно в Москве проводятся симпозиумы по квалиметрии образования и человека в образовании, на которых рассматриваются вопросы практической реализации национальной системы оценки качества образования в России [2]. Было указано, что для решения этой задачи необходимо:

- 1) создание нормативной базы;
- 2) разработка оценочных средств измерителей качества;
- 3) построение технологий комплексного мониторинга качества образования.

Несмотря на то, что на симпозиумах речь шла уже о технологиях оценки качества образования, на практике часто встречается ситуация, когда сама концепция качества образования не стала еще личным смыслом педагогических коллективов. Иногда технологии и измерители используются формально для принятия управленческих решений по вопросам, касающимся качества образования. Без четко выстроенной системы квалиметрии образовательного процесса в вузе модернизация отечественного образования невозможна. Подтверждением этого факта является введение соответствующих понятий в нормативные документы, а также организация в учебных заведениях специализированных структур, основной функцией которых является осуществление контроля эффективности процесса обучения [3; 4; 5; 6].

В последнее время проблема качества образования активно рассматривается с квалиметрических позиций, то есть сопоставляются учебные достижения обучающихся с требованиями государственных образовательных стандартов. Однако, эти достижения невозможны без четко выстроенной системы управления профессорско-преподавательским составом и показателей по основным видам научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) университета [7; 8; 9].

Решение квалиметрических задач в образовании сопряжено с большими трудностями, обусловленными отсутствием фундаментальных работ в соответствующей области педагогического знания.

Квалиметрия деятельности ППС является важным фактором для управления качеством образовательных услуг; для мотивирования ППС к высокоэффективному труду и вовлечения их в процессы постоянного улучшения деятельности университета, способствуя, тем самым, выполнению одного из важнейших принципов менеджмента качества (МС ИСО: 9001-2008).

Квалиметрия деятельности ППС должна осуществ-

ляться с целью выявления и распространения в университете передового учебно-научно-методического опыта.

Однако необходимы показатели для измерения и оценивания продукции их услуг. Мы предлагаем осуществлять следующее измерение и оценивание (табл. 1, 2, 3):

- а) по разделу «Учебная работа»:
 - на основании индивидуальных планов ППС, образовательных стандартов учебных дисциплин, включающих рабочие программы, базы тестовых заданий по текущим, итоговым и остаточным знаниям студентов, комплексы учебно-методических материалов;
 - в результате анализа открытой лекции и анкетирования студентов, экспертно, с использованием квалиметрической шкалы показателей (табл. 1).
 - б) по разделу «Учебно-методическая работа»:
 - в результате рассмотрения учебников, учебных пособий и методических разработок, представленных по одному экземпляру;
 - методические рекомендации (указания), разработки к различным формам учебных занятий.
 - в) по разделу «НИР и подготовка научно-педагогических кадров» - на основании документов, подтверждающих статус НИР и объем выполненной работы. Представляются заверенные списки публикаций или копии материалов изданий;
 - статей и тезисов докладов, подтвержденных заверенным списком публикаций или копиями (оригиналами) изданий, с использованием квалиметрической шкалы показателей;
 - в результате рассмотрения монографий, представленных по одному экземпляру;
 - заверенная справка о защитившихся соискателях.
- Оценка результатов с использованием квалиметрической шкалы показателей
- г) по разделу «Общественная и воспитательная работа»
 - в результате изучения представленных документов, согласно квалиметрической шкале показателей.

Квалиметрия научно-педагогической деятельности ППС должно проводиться по инициативе учебно-методического управления и научно – методического совета вуза.

На наш взгляд, с учетом современных тенденций в квалиметрии образования, научно-методический подход, должен базироваться на интегрированной оценке качества образовательного процесса по показателям его результативности. В основе такого подхода лежит формирование функциональной квалиметрической модели оценки. Модель предназначена для оценивания деятельности профессорско-преподавательского состава.

Предлагаемая нами модель, представляет собой определенную совокупность критериев и составляющих, характеризующих основные компоненты образовательного процесса с позиций менеджмента качества, а также описание уровней качества в виде квалиметрических шкал всех составляющих подпроцессов, направленных на достижение запланированных результатов в области качества.

Для оценивания степени выполнения показателей составлены специальные квалиметрические шкалы, которые вербально описывают уровни совершенства всех критериев и их составляющих и являются дополнительной информацией для совершенствования образовательного процесса. Наличие таких шкал позволяет перейти от ка-

чественной оценки соответствующих подкритериев к их количественной оценке, соответствующей тому или иному уровню [10; 11; 12].

ные пособия с грифом Минобрнауки РФ, с грифом УМО, учебные пособия без грифа, методические рекомендации (указания), разработки к различным формам учебных за-

Таблица 1

Квалиметрическая система показателей научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза

Вид деятельности	Показатель деятельности	Числовой индикатор	Критериальное значение числового индикатора	Балл
1	2	3	4	5
Учебная работа	Объем лекционной учебной нагрузки, час.	час	не менее 120	5
			не менее 110	4
			не менее 100	3
			не менее 90	2
			не менее 80	1
	Качество проведения учебных занятий	экспертная оценка, балл	не менее 80	5
			не менее 75	4
			не менее 70	3
			не менее 65	2
			не менее 60	1
	«Преподаватель глазами студентов» (анкетирование)	экспертная оценка, балл	не менее 50	5
			не менее 45	4
			не менее 40	3
			не менее 35	2
			не менее 30	1
Учебно-методическая работа	Учебники и учебные пособия с грифом Минобрнауки РФ	учебник при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	5
		учебник в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	4
		учебное пособие при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	3
		учебное пособие в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	2
	Учебники и учебные пособия с грифом УМО	учебник при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	4
		учебник в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	3
		учебное пособие при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	2
		учебное пособие в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	1
	Учебные пособия без грифа	учебное пособие при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	2
		учебное пособие в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	1
	Методические рекомендации (указания), разработки к различным формам учебных занятий	по количеству закрепленных за ППС дисциплин	не менее 100	5
			не менее 80	4
			не менее 70	3
			не менее 60	2
			не менее 50	1

Рассмотрим составляющие сформированной модели. Модель объединяет четыре оценочных критерия, состоящих из функционально однородных групп показателей, характеризующих различные виды обеспечения деятельности и контроля. Критерии модели дифференцированы на 11 оценочных подкритерия, состоящих из единичных показателей. Каждому подкритерию присвоен числовой индикатор, т.е. измеряемый параметр единичного показателя (единицы, проценты) – всего их 33. Представленная модель оценки включает показатели, традиционно измеряемые в вузе и входящие в индивидуальный план работы ППС.

В соответствии с предлагаемой моделью оценка результативности деятельности ППС представлена в виде функции четырех составляющих (формула 1):

$$\text{ИПР ДП} = f(\text{Рур}, \text{Румр}, \text{Рнир}, \text{Ровр}), \quad (1)$$

где Рур – учебная работа (объем лекционной учебной нагрузки, час, качество проведения учебных занятий); Румр – учебно-методическая работа (учебники и учеб-

ных); Рнир – НИР и подготовка научно-педагогических кадров (статьи и тезисы докладов, монографии, подготовка научно-педагогических кадров); Ровр – общественная и воспитательная работа.

Определение ИПР ДП предлагаем рассчитывать по следующей формуле (2):

$$\text{ИПР ДП} = (\text{Рур}, \text{Румр}, \text{Рнир}, \text{Ровр}) / P \times 100 \%, \quad (2)$$

где P – максимально допустимое значение индикатора качества деятельности ППС в баллах (P = 5).

Предлагаемая формула (2) расчета позволяет определять результативность деятельности ППС на основе соответствия фактически достигнутых показателей, нормируемым. Значения ИПР ДП могут иметь пределы от 0 (все достигнутые показатели не соответствуют нормируемым) до 100 % (все достигнутые показатели соответствуют нормируемым), т.е. $0 \leq \text{ИПР ДП} \leq 100$.

Показатели модели интегрируются в интегральный показатель по формуле (3):

$$\text{ИПР ДП} = \sum_{i=1}^n P_i \times K_i / P \times 100, \quad (3)$$

Таблица 2

Квалиметрическая система показателей научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза

Вид деятельности	Показатель деятельности	Числовой индикатор	Критериальное значение числового индикатора	Балл
1	2	3	4	5
НИР и подготовка научно-педагогических кадров	Статьи и тезисы докладов	статья опубликованная в зарубежном журнале ВАК	не менее 0,75 п.л.	5
		статья опубликованная в журнале ВАК	не менее 0,75 п.л.	4
		статья опубликованная в зарубежном журнале, сборнике	не менее 0,5 п.л.	3
		статья опубликованная в отечественном журнале, сборнике	не менее 0,5 п.л.	2
		тезисы докладов	не менее 0,1 п.л.	1
	Монографии	монография, опубликованная зарубежным издательством при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	5
		монография, опубликованная зарубежным издательством в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	4
		монография, опубликованная при единоличном авторстве	не менее 10,0 п.л.	3
		монография, опубликованная в соавторстве	не менее 5,0 п.л.	2
	Подготовка научно-педагогических кадров	Гранты и программы государственных научных фондов, Минобрнауки и др. Министерств	не менее 500 тыс. руб./год	5

Таблица 3

Квалиметрическая система показателей научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза

Вид деятельности	Показатель деятельности	Числовой индикатор	Критериальное значение числового индикатора	Балл
1	2	3	4	5
НИР и подготовка научно-педагогических кадров	Подготовка научно-педагогических кадров	Гранты и программы других фондов	не менее 100 тыс. руб. /год	4
		Руководство соискателями доктора наук	не менее 1 защитившегося соискателя за 3 года	3
		Руководство соискателями кандидата наук	не менее 1 защитившегося соискателя за 3 года	2
		Руководство НИРС	не менее 5 публикаций в год	1
Общественная и воспитательная работа	Общественная работа Воспитательная работа	Организация и проведение мероприятий, направленных на повышение авторитета и имиджа университета	не менее 3 мероприятий в год	5
		Участие в рекламных компаниях университета	не менее 10 акций	4
		Профоринтационная работа в структурах довузовской подготовки	не менее 4 мероприятий	3
		Деятельность в качестве куратора академической группы	не менее 20 часов в год	2
		Учебная нагрузка, выполненная по программам повышения квалификации и переподготовки кадров	не менее 24 часов	1

где p - количество групповых показателей деятельности ППС; P_i - относительное значение результативности i -го показателя; K_i - коэффициент весомости i -го показателя, доли единицы.

Результативность подпроцессов является средним значением результативности каждого из них соответственно. За результативность подпроцесса в целом принимается сумма показателей результативности подпроцессов.

Итоговая оценка в виде ИПР ДП объективно отражает вклад каждого ППС в выполнение всех нормируемых (нормативных и целевых) показателей образовательного процесса вуза.

Таким образом, в соответствии с задачами исследования мы осуществили выбор и обоснование критериев оценки результативности деятельности ППС. При этом использовали подход на основе моделирования, позволя-

ющий создать точную, достаточно удобную для восприятия и анализа систему оценки. Модель оценки включает формализованные оценочные критерии и подкритерии, числовые индикаторы и их критериальные значения, характеризующие итоговую оценку в виде интегрального показателя результативности.

Модель обеспечивает получение объективных данных о состоянии результативности деятельности ППС в вузе и способствует определению областей для его улучшения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скок Г.Б.. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей/ Отв.ред. А.Ю. Кудрявцев. – М. Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.

2. Шестой симпозиум «Квалиметрия человека и об-

разования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России». Книги 1,2. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997.

3. Скок Г. Б. Инновационные процессы в образовании // Проблемы высшего технического образования: Меж-вуз. сб. науч. тр. /Под ред. А.С. Вострикова. - Новосибирск: НГТУ, 1993. №1. - С. 22-35.

4. Фомицкая Г.Н. Сравнительная характеристика международного опыта организации внешней оценки качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 107-111.

5. Денисова О.П. Проблема подготовки к экспертизе качества в учреждениях высшего профессионального образования // Вектор науки ТГУ. 2009. № 1. С. 53-57.

6. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1. С. 236-239.

7. Денисова О.П. Компетентностный подход как механизм обеспечения качества подготовки к аккредитации

учреждений высшего профессионального образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3(10). С. 66-70.

8. Денисова О.П. Психологическая и профессиональная готовность специалистов к аттестации вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011 - №3.. - с.105-110.

9. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №1. - с.118-121.

10. Родионова М.Р., Козлова Т.Н. Оценка качества образования - квалиметрический подход. // Стандарты и качество. 2007. № 4. - С. 76-78.

11. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011.- №2. - с.125-128.

12. Субетто А.И. Система управления качеством в вузе (модель). Изд. 2-е. - М.: Иссл. центр ПКПО, 2003. - 25 с.

SYSTEM MODELING QUALIMETRY EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL

© 2012

*O.P. Denisova, the candidate of psychological sciences, associate professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Keywords: evaluation of the quality of education; qualimetry activities; metrics research and teaching.

Annotation: Qualimetry educational process in the institution requires the improvement of methodological approaches. Our model system qualimetry aimed at improving the quality of the staff of the university.

УДК 372.881.1

ОБЩАЯ ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

*Н.В. Дудко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Сумской областной институт последипломного педагогического образования, Сумы (Украина)*

Ключевые слова: международные рейтинги вузов, отечественное высшее образование, качество высшего образования.

Аннотация: Статья посвящена анализу основных показателей развития системы высшего образования в Украине по результатам международных рейтингов вузов.

Переход от плановой системы организации хозяйства к т.н. свободному рынку привел к катастрофическим последствиям для экономики, науки и образования Украины. Существующая в советский период довольно эффективная система профессиональной ориентации молодежи после 1992 г. оказалась ненужной и была полностью демонтирована.

Во многих вузах преподаватели сталкиваются с тем, что студенты-первокурсники не имеют достаточной подготовки по базовым предметам, и это создает большие сложности в учебном процессе. О тревожной ситуации в этой области свидетельствуют результаты последнего (данные 2009 г.) международного исследования уровня знаний школьников в возрасте 15 лет (которые получили основное среднее образование) в области родного языка, математики и естественных наук (Program for International Students Assessment - PISA).

В сравнении с советским периодом резко снизился и международный престиж украинского образования. Если в СССР учебный процесс в вузах был узкоспециализированным (велась целенаправленная подготовка высококвалифицированных кадров для нужд той или другой области), то после распада Советского Союза профиль отечественных высших учебных заведений стал «размываться»: сегодня в 90% из них готовят экономистов и финансистов, в том числе не только отраслевого, но самого широкого профиля, почти в каждом третьем - юристов, в каждом пятом - социологов, в каждом шестом-седьмом - психологов и т.д. Сугубо технические вузы берутся даже за массовое обучение иностранцев украинскому языку, т.е. осваивают и филологический профиль.

Последние международные рейтинги вузов также

свидетельствуют об ослаблении позиций отечественного высшего образования. Так, согласно классификации «The Times Higher Education World University Ranking 2010», ни один украинский вуз не вошел в число лучших учебных заведений в области инженерных наук и технологии (первую пятерку мест в нем занимают три вуза американской Силиконовой долины: Калифорнийский технологический институт, Стенфордский университет и Университет Калифорнии, Беркли). Аналогичная ситуация и в рейтинге лучших вузов по версии «QS World University Rankings 2010»: несомненное лидерство учебных заведений США, а также Великобритании, Германии, Канады, Австралии и ряда других стран.

При этом на сайте МОН молодежи и спорта Украины появилось официальное сообщение под бравурным заголовком «Украина – среди лучших стран для получения высшего образования».

Австралийские ученые (Мельбурнский университет) провели исследование качества высшего образования в мире. Эксперты сравнивали образовательные системы в разных странах по более чем 20 критериям и четырем показателям: ресурсы, инвестиции со стороны правительства и частного сектора; международные связи и сотрудничество; результаты научных исследований, которые оказывают содействие потребностям рынка трудоустройства.

Поскольку высшее образование по определению является сложным многосекторным комплексом, то для оценки его качества и определения тенденций его развития необходимо применять комплексный набор определенных измерителей. Именно такой подход избрали специалисты Мельбурнского университета (Австралия), которые не-

давно сделали достоянием гласности результаты своей годовой работы — Рейтинг национальных систем высшего образования (U21 Ranking of National Higher Education Systems. 2012).

При этом нужно учитывать два обстоятельства. Во-первых, фактически этот рейтинг отображает не настоящий уровень высшего образования в странах, а ситуацию состоянием на 2009 год, поскольку для формирования рейтинга использовались статистические данные за 2005—2009 гг.. Вопреки этому, он недвусмысленно указывает на тенденции развития высшего образования в мире и предлагает критерии его оценивания. Во-вторых, составители рейтинга были достаточно селективны в своем выборе, избрав 48 стран из базы данных 200 государств.

Сначала для рейтинга было избрано 50 лучших, по данным Национального Научного фонда (NSF), стран состоянием на 2006—2007 гг., но в итоге было оставлено 48 стран, сгруппированных по региональному принципу: 26 европейских государств (Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Греция, Дания, Испания, Ирландия, Италия, Нидерланды, Германия, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Словакия, Словения, Хорватия, Чехия, Финляндия, Франция, Венгрия, Швеция, Швейцария, Украина), 12 стран из Азии и Океании (Австралия, Китай, Гонконг, Индия, Индонезия, Япония, Корея, Малайзия, Новая Зеландия, Сингапур, Тайвань, Таиланд), 4 латиноамериканские (Аргентина, Бразилия, Чили, Мексика), 2 североамериканские (США и Канада) и 4 страны из Африки и Среднего Востока (Израиль, Иран, Южно-Африканская Республика, Турция).

Принцип как общего рейтинга, так и рейтингов по отдельным показателям, был применен следующий: страна с самыми высокими показателями получала 100 баллов, а показатели всех других стран обозначались в процентах к этим 100 баллам. Для формирования рейтинга было выбрано четыре главных критерия.

Критерий 1 «Ресурсы» (Resources). Удельный вес этого критерия составляет 25%; принималось во внимание полученное высшими учебными заведениями от правительства (средства государственного и местных бюджетов), структур бизнеса и отдельных лиц финансирование для осуществления учебной деятельности и проведения научных исследований. Авторы исследования оценивали общий объем финансирования как в относительном выражении (в процентах от ВВП), так и в абсолютном выражении (финансирование на одного студента) с учетом различий в покупательной способности населения в разных странах.

За основу расчетов было взято пять показателей:

- 1) государственные затраты в 2008 г. на высшие учебные заведения в процентном отношении к ВВП;
- 2) общая сумма затрат в 2008 г. на высшие учебные заведения в процентном отношении к ВВП;
- 3) ежегодные затраты на одного студента в долларах США по покупательной способности в ценах 2008 г.;
- 4) затраты состоянием на 2009 г. на проведение в высших учебных заведениях научных исследований и разработок в процентах от ВВП;
- 5) затраты на проведение в высших учебных заведениях исследований и разработок на душу населения в долларах США по покупательной способности в 2009 году.

Исследование выявило, что государственное финансирование высшего образования самое высокое в трех странах Северной Европы (Финляндии, Норвегии и Дании). Общий же объем финансирования в процентах к ВВП самый высокий в США и Канаде. Частное финансирование максимально в Соединенных Штатах, а самые высокие затраты непосредственно на научные исследования — в вузах Дании, Швеции и Швейцарии.

Критерий 2. «Среда» (Environment), удельный вес которого также составляет 25%, объединил и нормативно-правовое поле функционирования высшего образования, и соблюдение социального равенства относительно возможности получить качественное высшее образование и

т.п. по данным состоянием на 2009 г.

Критерий 3 «Включение» (Connectivity); удельный вес составляет 10%. Здесь имеется в виду гендерный баланс среди студентов и преподавателей, степень контроля (и его прозрачность) университетов органами государственной власти и, соответственно, степень автономности и академической свободы вузов в определении условий работы, избрании ректора и т.п..

Критерий 4 «Производительность» (Output); удельный вес — 40%: количество иностранных студентов и научных работ, написанных совместно с международными партнерами.

Так вот, по суммарным показателям (общий рейтинг) первую десятку стран рейтинга, в порядке убывания, составили США, Швеция, Канада, Финляндия, Дания, Швейцария, Норвегия, Австралия, Нидерланды и Великобритания. Украина заняла достаточно неплохое 25 место. Конечно, ресурсная и интеллектуальная база высшего образования Соединенных Штатов, умноженная на привлечение американцами к своим университетам лучших умов со всего мира, делает современное американское высшее образование недостижимым для многих других стран. Тем не менее важным является также континентальное, региональное и соседское соперничество. В этом смысле привлекает внимание попадание в первую семерку сразу четырех североамериканских стран (Швеция (2 место), Финляндия (4), Дания (5), Норвегия (7)). Четыре страны Восточной Азии расположились на местах с 18-го к 22-го: Гонконг (18), Япония (20), Тайвань (21) и Южная Корея (22). В середине общего рейтинга расположились четыре страны Восточной Европы: Украина (25), Чехия (26), Польша (27), Словения (28). Ниже среднего уровня расположились другие восточноевропейские государства: Болгария (31), Россия (32), Румыния (33), Венгрия (34), Словакия (35). Исключение представляет лишь Хорватия, которая с ее 44-м местом оказалась среди аутсайдеров рейтинга. 37-мая позиция Китая может быть объяснена, с одной стороны, огромным количеством населения этой страны, а из другого, недоступностью информации о тех или других сторонах высшего образования и экономического и интеллектуального потенциала страны в целом.

Не менее значащими являются рейтинги по отдельным критериям. В частности по критерию «Ресурсы» Украина занимает высокое 10 место. При этом важно понимать природу такого высокого рейтингового места. Здесь нужно учитывать, что за счет бюджетных средств обеспечивается финансирование государственных вузов, которые в Украине составляют преобладающее большинство. По официальным данным МОН молодежи и спорта Украины, в 2012 г. сеть высших учебных заведений I-IV уровней аккредитации насчитывает 846 учреждений, из них государственной формы собственности — 440, коммунальной — 221, а частной — лишь 185 (меньше чем 22%). Поэтому, как в случае с Украиной, объемы государственных расходов на содержание вузов максимальны.

По показателю «Расходы на научную деятельность в вузе (% от ВВП)» Украина с показателем 5,8 занимает лишь третье место с конца в рейтинге, обогнав только Индию и Индонезию. Лидерами же здесь являются Дания, Финляндия и Нидерланды с результатами соответственно 100, 82 и 77,3.

По показателю «Расходы на научную деятельность в вузе из расчета на душу населения» Украина с показателем 1,0 заняла 45-е место среди 48 стран.

Вместе с тем в графах с показателями «Общие расходы на высшее образование (% к ВВП)» и «Общие расходы на одного студента» напротив Украины стоят прочерки, которые свидетельствуют, что экспертам не удалось получить сколько-нибудь достоверные данные по этим вопросам.

Такой же (25%) удельный вес имеет второй критерий, по которому определялся рейтинг национальных систем высшего образования — «Среда» (Environment). Как отмечалось выше, он базировался на действительно важных

показателях, ведь хотя финансирование и является необходимым условием для развития высшего образования, то только лишь показателей материальных ресурсов недостаточно для целостной характеристики его состояния. Не меньшую, а на определенных этапах даже большую, роль играет нормативно-правовой механизм функционирования высшего образования, который, в идеале, должен законодательно обеспечивать эффективное использование ресурсов в образовании.

Этот показатель в рейтинге охватывает степень контроля (и его прозрачность) деятельности высших учебных заведений государством, академические свободы, выборность ректоров вузов. Высшие места в рейтинге достались тем странам, в которых существуют национальные органы контроля, к которым привлечены не чиновники, а представители экспертной среды, общественности, ученые. Также учитывался обмен студентами и преподавателями, возможность избрания руководителя университета самим университетом, свобода вузов в привлечении иностранных специалистов; гендерный состав преподавателей и студентов.

Странами с наиболее благоприятной для университетов нормативно-правовой базой составителями рейтинга признаны Нидерланды, за которыми идут Гонконг, Новая Зеландия, США, Бельгия, Польша, Австралия и Япония. Странами с наименее благоприятными правовыми условиями — Хорватия, Турция и Греция. Относительно Украины, то с показателем 78,3 наша система высшего образования заняла 29-е место. Очевидно, что страны, где в осуществлении контрольных функций за деятельностью университетов преобладает не общественность, а, как в нашем случае, бюрократический аппарат, существенным образом потеряли при определении рейтинговых мест по этому показателю. Наиболее эффективными на сегодня считаются те национальные системы высшего образования, где в странах правительство устанавливает лишь общие параметры и разрешает вузам работать, действуя на началах университетской автономии.

Критерий «Включение» (Connectivity) был «самым легким» из других и «весил» лишь 10% общего успеха. Этот критерий учитывал, что эффективность национальной системы высшего образования повышается в том случае, если она, с одной стороны, тесно связана с другими общественными секторами и, с другой, инкорпорирована к глобальному образовательному и научному пространству. Составители рейтинга в роли показателей для оценивания по этому критерию определили качество преподавания и научных исследований в университетах и продвижение в них новых открытий и идей.

Рейтинг национальных систем высшего образования по критерию «Включение»: Австрия занимает первое место, на следующих ступенях рейтинга расположились Сингапур, Швейцария и Австралия. Украина — на 24-м месте.

Как и предыдущие критерии, этот также состоял из нескольких (в данном случае — из 2-х) показателей: «Пропорция иностранных студентов» и «Пропорция научных статей, написанных совместно с иностранными соавторами». По соотношению иностранных студентов к общему числу студентов самые высокие показатели имеют Австралия, Сингапур и Австрия (соответственно 100, 94,7 и 90,2). Украинское высшее образование по этому показателю оказалось только на 38-м месте (6,0), опередив только Бразилию, Китай, Хорватию, Индию, Индонезию, Иран, Польшу, Румынию, Таиланд и Турцию.

На сегодня, имея значительный экспортный потенциал, прежде всего в области высшего образования, мы в своей стране недостаточно эффективно реализуем его. Так, на Украину приходится лишь около 1% от общего числа иностранных граждан, которые учатся в мире. Для сравнения: количество иностранных студентов в Соединенных Штатах составляет 22%, Великобритании — 12, Германии — 9, Франции — 8, Австралии — 8,2, Китаю — 5, Японии — 4,2, России — 3%.

Соблазн получить значительные средства от иностранных студентов, предоставляя взамен некачественные образовательные услуги и имея архаическую учебную базу, объективно приводит к тому, что потенциальные студенты украинских вузов из числа иностранных граждан отдают предпочтение европейским и американским высшим учебным заведениям.

По показателю «Пропорция научных статей, написанных совместно с иностранными соавторами» первое место сенсационно занимает Индонезия — постоянный аутсайдер по практически всем остальным критериям. На высоких позициях также Швейцария (98,8), Дания (87,9), Бельгия (87,1), Австрия (85,3) и Швеция (84,7). Международное сотрудничество играет важную роль также в университетах Великобритании, Швейцарии и Новой Зеландии. 36-е место США (45,9), 41-е Японии (35,3) и 42-е Кореи (39,2) лишь на первый взгляд могут выглядеть неестественно. По нашему мнению, такое состояние относительно США может объясняться тем, что в университетах Соединенные Штаты создали наилучшие условия для научной работы, и сюда стекаются лучшие умы со всего мира. Поэтому американские вузы не ощущают потребности привлекать к написанию научных работ иностранных соавторов, поскольку искренне верят в то, что все научные светила планеты уже работают в их университетах. Относительно Японии и Кореи, то вывод, который напрашивается, — языковой барьер для ученых. Украинская система высшего образования по этому показателю заняла 28-е место с показателем 62,9.

«Самым тяжелым» (удельный вес составляет 40%) и самым сложным (содержал измерение по девяти показателям) был критерий **«Производительность»**.

Составители рейтинга исходили из того, что эффективная система высшего образования обеспечивает стране хорошо образованной и квалифицированной рабочей силой, которая отвечает нуждам страны и запросам работодателей.

Этот критерий интегрировал ряд важных показателей, а именно: количество научных статей, подготовленных высшими учебными заведениями страны в 2005—2009 гг.; количество статей, подготовленных высшими учебными заведениями на душу населения в 2005—2009 гг.; попадание университетов в число 500 лучших в мировых рейтингах типа Шанхайского; контингент студентов высших учебных заведений в процентах ко всему населению страны (учитывается молодежь, которая закончила среднюю школу не больше чем пять лет назад (по данным 2009 г.)); процент населения с высшим образованием возрастом после 24 лет состоянием на 2009 г.; количество исследователей (эквивалент полной занятости) в стране на душу населения в 2009 г.; уровень безработицы среди населения с высшим образованием возрастом от 25 до 64 лет в сравнении с уровнем безработицы среди тех, кто имеет только среднее или незаконченное высшее образование, состоянием на 2009 г.

По показателю «Общее количество научных статей, напечатанных в журналах учеными высших учебных заведений» со значительным отрывом лидируют США. Для сравнения: Китай занимает по этому показателю 2-е место с показателем 43,5% от количества статей, напечатанных в США, Япония на 3-м месте (25,1), на 4-м расположилась Великобритания (лишь 24,8). Украина по этому показателю делит 45-46 места с Сингапуром (в обеих странах по 0,3% по отношению к количеству статей, напечатанных в США). Ниже нас только Болгария (0,2) и Индонезия (0,1).

По показателю «Общее количество научных публикаций на душу населения» впереди Швеция, затем — Финляндия (93,3), Швейцария (92,7), Дания (89,7), Австралия (88,9), Нидерланды (88,7) и Канада (87,8). Украина занимает...46-е место (1,4), опередив лишь две страны: Индию и Индонезию.

По показателю «Влияние научных работ» наилучшие результаты у Швейцарии (1-е место), Нидерландов

(96,7), США (95,5), Великобритании (90,8) и Дании (89,1). Относительно нашей системы высшего образования, то мы здесь вообще оказались последними с показателем 25,3.

Одной из ключевых причин таких шокирующих результатов является низкий уровень цитирования украинских ученых, слабая «интернационализация» украинских вузов и такая же узнаваемость в международных академических кругах. Сегодня для того, чтобы научная публикация стала известна, она должна быть написана или переведена на один из мировых языков, прежде всего на английский. В настоящее время ситуация такова, что украинские университеты имеют несравненно худшие, по сравнению с западными, индексы цитируемости. Огромное количество так называемых «ваковских» изданий разрешает украинским ученым не беспокоиться о том, что их работы остаются неизвестными в англоязычном мире. Также это обстоятельство расхолаживает авторов относительно научного уровня их работ. Те же ученые (их, к сожалению, немного), которые владеют английским и работают в соавторстве с иностранными учеными и печатаются в зарубежных изданиях, нередко предпочитают публиковаться под именем не украинского, а западных университетов, почетные звания которых они имеют или в которых закончили определенные студии.

Фактически в Украине тысячи кандидатов и докторов наук, профессоров не владеют ни одним иностранным языком, и, соответственно, их работы остаются вне контекста мирового научного пространства, которое, большей частью, обслуживается на английском языке.

По показателю относительно попадания университетов в Шанхайский рейтинг лидерами рейтинга являются Соединенные Штаты и Британия, но по количеству лучших университетов мира на душу населения наивысший рейтинг у Швейцарии, Швеции, Израиля и Дании. Что касается Украины, то в обоих случаях имеем в таблицах U21 Ranking of National Higher Education Systems - 2012 выразительные «0.0» и с пятью другими неудачниками замыкаем рейтинговый список.

GENERAL FILOSOFIYA DEVELOPMENTS OF THE UKRAINIAN SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION

© 2012

N.V. Dudko, candidate of the pedagogical sciences, assistant professor of the pulpit social-humanitarian discipline
Sumskoy regional institute of pedagogical formation, Sumy, Ukraine

Keywords: international ratings high school, domestic higher education, quality of the higher education.

Annotation: Article is dedicated to analysis of the leading indexes of the development of the system of the higher education at Ukraine on result international rating high school.

УДК 159.922.6: 159.955.2

ВОСПРИЯТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА НА ОСНОВЕ ВИДЕОЗАПИСИ

© 2012

С.Ю. Жданова, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития
Э.Е. Нахтарова, лаборант кафедры психологии развития
Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)

Ключевые слова: восприятие, особенности восприятия человека на основе видеозаписи.

Аннотация: Исследуются особенности восприятия человека на видеозаписи в связи со временем ее предъявления. Обнаружено, что с увеличением продолжительности видеозаписи, восприятие становится более дифференцированным, оценочным, ориентировано на личностные характеристики человека.

В контексте проблемы познания индивидуальности человека особый интерес представляет изучение особенностей восприятия человека на видеозаписи. К сожалению, данная проблема остается сегодня недостаточно изученной. Имеющие место исследования, в основном, посвящены анализу особенностей восприятия человека либо непосредственно в процессе коммуникации, либо на фотографии или экране монитора.

Так, в исследовании А.А. Ершова, С.И. Курячего была изучена роль установок в восприятии человека человеком [5, 9]. В исследовании А.А. Бодалева было раскрыто значение и влияние установок на формирование первого впечатления о человеке [3,4].

В последнее время как в отечественной, так и зарубеж-

Конечно, результаты Рейтинга национальных систем высшего образования — 2012 могут в каких-то его выводах быть дискуссионными и даже не восприниматься. Тем не менее общая философия развития мировой системы высшего образования в нем все-таки отражена полностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. — Тернопіль: Навчальна книга—Богдан, 2004. — 384 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003—2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. — Київ, Тернопіль, 2004. — 147 с.
3. Загальні відомості про вищу освіту в Україні <http://www.mon.gov.ua/education/higher/higher>
4. Закон України «Про вищу освіту» // Документ URL - http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_2984.doc
5. Среднесрочная стратегия на 2008-2013 гг. <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/unesco83.pdf>
6. Топ-20 лучших украинских вузов: мнение работодателей <http://biz.liga.net/news/E0903467.html>
7. 10 лучших высших учебных заведений Украины по рейтингу ЮНЕСКО <http://www.vsesmi.ru/news/1642114/>
8. Skliarenko E. Transitional economies: trends in new higher educational systems in Easter Europe — the example of Ukraine [2004] // Документ URL-www.uottawa.ca/services/
9. Дудко Н.В. О проблемах вхождения Украины в общеевропейское образовательное пространство // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 64-67.
10. Загоруйко Л.А. Скандинавский и украинский опыт реализации политики образовательного равенства // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 49-52.
11. Дудко Н.В. О проблемах и перспективах высшего образования в Украине в контексте европейского образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 43-46.

ной психологической науке прослеживается активный интерес к изучению восприятия человека в связи с особенностями выражения лица. Так, в работе В. А. Барабанщикова представлен анализ закономерностей и феноменов зрительного восприятия выражений лиц [1, 2]. В исследовании J.M. Montereau, A. Oreuo а также Paul Ekman и Wallace Friesen обозначены закономерности восприятия лицевых признаков возраста, пола, расы, эмоционального состояния человека [15], представлены методики изучения эмоций и микровыражений лица [14, 15].

В контексте направления, изучающего специфику и своеобразие восприятия индивидуально-психологических особенностей человека в зависимости от свойств личности воспринимающего, были проведены исследования Л.А.

Хрисанфовой [13].

К отдельному направлению исследований можно отнести изучение восприятия в рамках эмоционального аспекта, а именно, с позиций привлекательности, либо непривлекательности внешности воспринимаемого человека. Согласно Я.И. Украинскому, восприятие и познание другого человека начинается с восприятия его внешности [12]. Внешность, как определяет ее В.Н. Панферов, есть совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека, доступных конкретно-чувственному отражению [11].

Существует большое количество исследований подтверждающих то, что оценка качеств личности дается в связи с эстетической привлекательностью внешности воспринимаемого человека. По мнению Е.А. Никитиной и Ю.Ю. Юдиной привлекательность, это одна из наиболее универсальных характеристик, служащих для целостной оценки объекта восприятия [10]. В работах V. Swami, R. Miller, A. Furnham, J.H. Langlois, K. Dion показано, что существуют значимые различия в отношении к людям, отличающимся по уровню физической привлекательности. Привлекательные люди оцениваются выше по критериям честности, успешности, социальной компетентности, саморегуляции, семейного счастья, показателям состояния здоровья [16,17,18].

Анализ литературы показывает, что исследования, посвященные данной проблеме, получены в основном в ходе изучения особенностей восприятия человека по фотографии, либо на мониторе компьютера [1;2;7;14;15;16]. Однако неисследованным в этой области остается изуче-

С целью изучения особенностей восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Оно проходило в 2011-2012 г.г. на выборке студентов философско-социологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета. Общее количество обследованных составило 40 человек. В ходе исследования были использованы следующие методы и методики: метод свободного описания, метод личностного дифференциала. В ходе обработки данных был использован метод контент-анализ. Категориями качественного анализа текстов-описаний человека на видеозаписи явились характеристики, выделенные в соответствии с подходом С.Ю. Ждановой [6;7; 8]. К числу данных категорий были отнесены индивидуальные характеристики (пол, возраст, внешний вид), психологические (особенности интеллектуально-познавательной сферы, эмоционально-волевой и мотивационной сферы), личностные (темперамент, характер, деятельность, поведение), социальные характеристики. Также был использован метод экспертных оценок; в качестве методов математической статистики для определения значимости полученных различий применялся критерий углового преобразования Фишера.

В качестве объекта оценки респондентам предлагалась видеозапись одного и того же человека, выполняющего определенные действия, взятая в разных временных интервалах. Первая видеозапись была продолжительностью 5 секунд, вторая 5 минут. Респондентов просили описать человека на видеозаписи [8].

Таблица 1
Результаты особенностей восприятия человека на основе видеозаписи, полученные на основе метода свободного описания

Категория	Подкатегория		Частота встречаемости признака		Частота встречаемости %		j*
			5 секунд	5 минут			
Индивидуальные характеристики	Цвет волос		22	15	55	37,5	1,579**1
	Рост		17	10	42,5	25	1,668**
	Возраст		16	12	40	30	0,939*
	Телосложение		12	0	30	0	1,579*
	Походка		3	6	7,5	15	1,377*
	Национальность 5)тр. с продолжительностью ее предъявления вывод по исследованию.		12	12	30	30	-
	Привлекательность	Привлекательность	21	15	52,5	37,5	1,355*
		Не привлекательность	11	7	27,5	17,5	1,078*
Интеллектуальные характеристики			2	10	5	25	2,738***
Личностные характеристики	Активность	Активность	10	2	70	5	2,665***
		3	7	7,5	17,5	1,377*	
	Уверенность	Уверенность в себе	15	10	40	25	1,212*
		3	5	7,5	12,5	0,751*	
	Неуверенность	Самоуверенность/наглость	17	17,5	42,5	2,491***	
		7					
	Замкнутость		8	10	20	25	0,537*
Социальные характеристики	Дружелюбность		9	16	22,5	40	1,707**
	Социальные роли		5	12	12,5	30	1,95**
Другое	Культурные нормы		3	5	7,5	12,5	0,751*
	Оценка		14	9	35	22,5	1,243*
	Одежда		15	11	40	27,5	0,957*

Примечания, где * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p > 0,01$

ние особенностей восприятия человека на видеозаписи. Вместе с тем, изучение данного аспекта сегодня представляет особую актуальность.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Данные представлены в таблице № 1.

Анализ полученных результатов исследования позво-

ляет говорить о наличии общих и специфических особенностей восприятия человека в связи с продолжительностью видеозаписи.

К числу общих тенденций следует отнести восприятие национальности человека на видеозаписи. Результаты исследования показывают, что после просмотра видеозаписи продолжительностью 5 секунд и 5 минут, абсолютно одинаковое количество респондентов отметили национальность объекта наблюдения в своем описании. Данный факт позволяет говорить о том, что национальность является одной из значимых характеристик восприятия индивидуальности человека, определяемых с первых секунд восприятия.

К числу общих тенденций следует отнести также то, что респонденты при восприятии человека на видеозаписи продолжительностью 5 секунд и 5 минут в большей мере уделяют внимание характеристикам индивидного уровня индивидуальности, говорят о привлекательности/ непривлекательности воспринимаемого человека, выделяют такие характеристики внешности как рост, цвет волос.

В ходе исследования были выявлены также специфические различия в восприятии индивидуальности человека в связи со временем предъявления видеозаписи.

Результаты исследования показывают, что в ходе просмотра видеозаписи продолжительностью 5 секунд респонденты в большей мере уделяют внимание характеристикам внешности. В восприятии преобладают такие характеристики внешности, как цвет волос, рост, тип телосложения.

Значимыми характеристиками восприятия индивидуальности человека в течение первых 5 секунд являются также возраст и показатель привлекательности.

Свойства личности в процессе восприятия индивидуальности человека в течение 5 секунд выделяются в меньшей мере, так 25% респондентов отметили только внешность в описании человека на видеозаписи продолжительностью 5 секунд, без упоминания психологических особенностей и свойств личности.

При описании человека присутствуют в основном положительные и нейтральные характеристики личности, например, респонденты пишут, что человек на видеозаписи «приятный», «симпатичный», «хороший».

В процессе восприятия индивидуальности человека в течение 5 секунд наблюдается тенденция к снижению значимости человека, так респонденты отмечают, что воспринимаемый человек является «обычным», «ничем не примечательным».

После просмотра видеозаписи продолжительностью 5 минут в описаниях человека на видеозаписи была отмечена тенденция к смещению внимания с внешних, индивидуальных характеристик индивидуальности к личностным и социально-психологическим характеристикам.

Так, респонденты в процессе восприятия видеозаписи продолжительностью 5 минут выделяли в индивидуальности воспринимаемого человека социальные роли, говорили о роде его деятельности, материальном положении, привычках, интересах и увлечениях. Респонденты отмечали, что человек на видеозаписи «учится на юридическом, либо экономическом факультете», «тусовщик», «живет на деньги родителей», «популярен у девушек», «имеет много друзей».

При более длительном восприятии человека на видеозаписи наблюдается тенденция к выделению отрицательных качеств воспринимаемого человека. Испытуемые говорили, что воспринимаемый человек на видеозаписи – «агрессивный», «наглый», «некультурный» ($\phi=2,491$, $p>0,01$). Это может быть объяснено тем, что при большей продолжительности просмотра видеозаписи респонденты отмечают черты, качества, свойства личности, которые не были замечены ими при просмотре видеозаписи продолжительностью 5 секунд.

Примечательным является то, что с увеличением времени восприятия респонденты обращают больше внимания на интеллектуальные характеристики человека. Так

же важным в процессе восприятия индивидуальности становится наличие у воспринимаемого человека уровня воспитания.

В ходе исследования был использован также метод личностного дифференциала, данные представлены в таблице №2 и на рис. 1. Результаты исследования подтверждают данные, полученные на основе метода свободных описаний, и позволяют говорить о наличии существенных различий в особенностях восприятия человека на основе видеозаписи, в связи продолжительностью ее предъявления.

Как видно из таблицы 2 и рисунка наиболее существенные различия наблюдаются по показателю «Оценка». У респондентов после просмотра видеозаписи продолжительностью 5 секунд и 5 минут показатель «Оценка» ме-

Таблица 2
Результаты полученные на основе методики личностного дифференциала.

Шкала	Средние значения		t - критерий Стьюдента
	5 секунд	5 минут	
Оценка	1.425	-1.475	2.5** 2
Сила	4.675	3.175	1.1*
Активность	1.275	1.5	0.2*

Примечания, где * - $p<0,05$, ** - $p<0,01$

няет знак с положительного на отрицательный, что может говорить о значительном снижении привлекательности воспринимаемого на видеозаписи человека, его отвержения и неприятия.

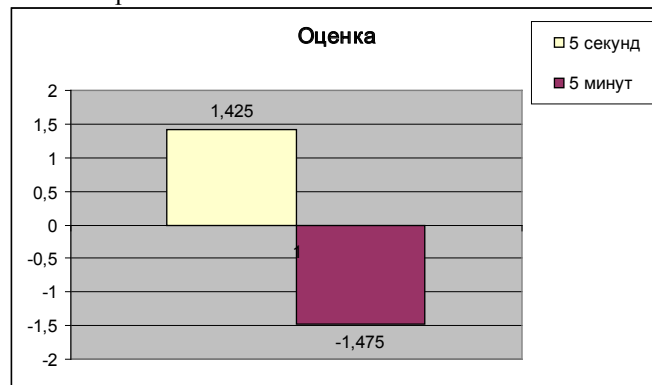


Рис. 1. Средние баллы по шкале «Оценка»

Так же существуют различия по шкале «Сила» (рис.2).

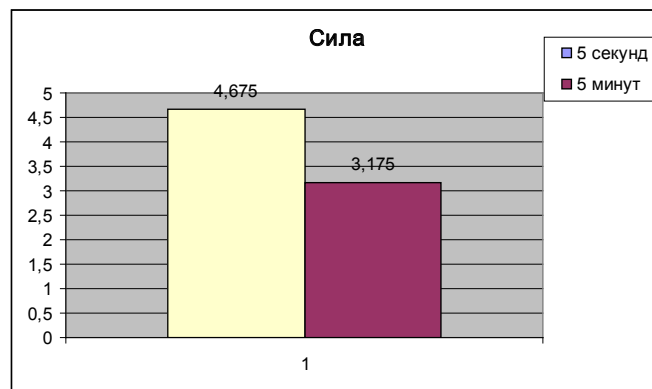


Рис. 2. Средние баллы по шкале «Сила»

Так как эта шкала свидетельствует об отношениях доминирования-подчинения, можно сделать вывод о том, что респонденты, воспринимающие человека сильным, значимым и требующим подчинения, с течением времени меняют свое мнение. Это подтверждает результаты, полученные с помощью методики свободного описания, где

респонденты, изначально говорившие об уверенности и силе человека на видеозаписи, с увеличением продолжительности просмотра видеозаписи меняли свое мнение, и писали о его неуверенности, «отсутствии культуры».

По шкале «Активность» (рис.3) значимых различий не наблюдается, что позволяет говорить о константности восприятия активности человека на видеозаписи. Вместе с тем, результаты качественного анализа показывают, что с увеличением продолжительности восприятия человека на видеозаписи увеличивается число показателей по шкале «активность», так как у респондентов есть возможность зарегистрировать больше активных движений совершаемых человеком на видеозаписи в течение 5 минут.

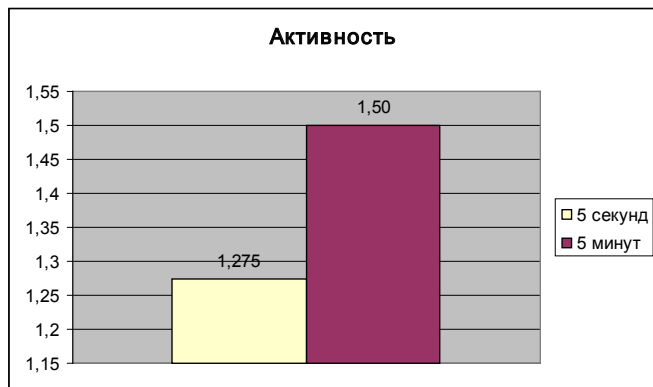


Рис. 3. Средние баллы по шкале «Активность»

В целом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

Существует общие особенности восприятия человека на видеозаписи. Они проявляются в том, что респонденты после просмотра видеозаписи продолжительностью 5 секунд и 5 минут одинаково воспринимали такую характеристику человека на видеозаписи, как его национальность, большое внимание уделяют внешности воспринимаемого человека.

В ходе исследования были выявлены специфические различия в особенностях восприятия человека на видеозаписи в связи со временем ее предъявления. Результаты показывают, что восприятие человека на видеозаписи продолжительностью 5 секунд больше направлено на описание внешних, индивидуальных характеристик индивидуальности, таких как: пол, возраст, особенности внешности; характеризуется избирательностью, фрагментарностью, наличием стереотипных ответов, оценочных суждений. Свойства личности воспринимаются в меньшей мере, при этом присутствуют в основном положительные и нейтральные характеристики. Наблюдается тенденция к усредненности восприятия человека на видеозаписи. Наиболее значимой характеристикой воспринимаемого человека выступает его привлекательность.

В процессе восприятия видеозаписи продолжительностью 5 минут респонденты в большей мере склонны выделять в индивидуальности воспринимаемого человека свойства личности, значимые для общения и взаимодействия с другими людьми, такие как дружелюбность, общительность, разговорчивость, а также социальные роли. В целом, с увеличением времени предъявления видеозапи-

си восприятие человека на видеозаписи становится более дифференцированным и оценочным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанщиков В.А., Майнина И. Н. Оценка «глубинных» индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению его лица // Экспериментальная психология. 2010. №4. — С. 50-71,
2. Барабанщиков В.А. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по изображению целого и частично открытого лица // Экспериментальная психология. 2008. №1. — С. 62 — 83
3. Бодалев А.А. Психология общения. М.-Воронеж: АПСН, 1996. 255 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
5. Ершов А. А. Представление о восприятии человека человеком. — В сб.: Личность в системе коллективных отношений. М., 1980, с. 85—86.
6. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека /С.Ю. Жданова. Пермь. 2005. 190с.
7. Жданова С.Ю., Зарипова Л.З. Метод фотографии в изучении индивидуальности человека как субъекта познания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1(8). — С. 153 — 157.
8. Жданова С.Ю., В.Б. Поляков, Э.Е. Нахтарова Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №2(9). С. 115-117.
9. Курячий С. И.: Влияние установок личности на восприятие другого человека // Вопросы психологии №6, 83, стр. 105-109
10. Никитина Е.А., Юдина Ю.Ю. Восприятие лиц: объективная или субъективная реальность? // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. — С. 287-289
11. Панферов В. Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопр. психологии. 1974. № 2.
12. Украинский Я.И. Адекватность отражения внешнего облика других людей как условие межличностного понимания : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05. - Киев, 1988
13. Хрисанфова Л.А. Представления об индивидуально-психологических особенностях человека по структурным особенностям его лица // Экспериментальная психология. 2009. №4. — С. 51-73
14. Экман П. Психология эмоций [Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life] / пер. с англ. В. Кузин. — СПб.: Питер, 2010.
15. Lynda G. Boothroyd T, Ben C. Jones, D. Michael Burt, R. Elisabeth Cornwell, Anthony C. Little, Bernard P. Tiddeman, David I. Perrett. Facial masculinity is related to perceived age but not perceived health // Evolution and Human Behavior 26 (2005) 417– 431[Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dur.ac.uk/l.g.boothroyd/papers/et_al_2005.pdf
16. Rhodes, G. Hickford, C., Jeffrey, L. Sex-typicality and attractiveness: Are supermale and superfemale faces super-attractive? // British Journal of Psychology, 91, 125-140 (2000)
17. S.M. Kalick, L.A. Zebrowitz, J.H. Langlois, R.M. Johnson. Does Human Facial Attractiveness Honestly Advertise Health? Longitudinal Data on an Evolutionary Question // Psychological Science 1998. [Электронный ресурс]
18. Swami, V., Furnham, A. (Eds.) (2007). Body beautiful: Evolutionary and sociocultural perspectives. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

PERCEPTION OF HUMAN INDIVIDUALITY BASED RECORDING

© 2012

S.U. Zhdanova, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychology of development

E.E. Nakhtarova, assistant of the department of psychology of development
Perm State National Research University, Perm (Russia)

Keywords: perception, features of human perception based on video.

Annotation: In the article analyzes the results of studies of the human perception on the video due to the duration of its presentation. It was found that with increasing duration of video the perception becomes more differentiated, evaluative, focused on personal characteristics of the person.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

Н.Ю. Каракозова, методист по дошкольному воспитанию

*Автономная некоммерческая организация дошкольного образования «Планета детства «Лада»,
Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: технологическая компетентность, компоненты технологической компетентности, стажировочная площадка, модульная программа, технология проблемного обучения, интерактивные технологии, информационные технологии.

Аннотация: Современные процессы модернизации системы образования направлены на повышение эффективности организации воспитательно-образовательного процесса в детском саду, посредством использования современных педагогических технологий в работе с дошкольниками, вследствие чего возрастает необходимость в новых формах повышения квалификации и формирования технологической подготовки педагогов.

Федеральные государственные требования регламентируют новый подход к организации воспитательно-образовательного процесса в детском саду, вследствие чего, востребованным становится педагог, способный эффективно решать профессионально-педагогических проблемы в непрерывно меняющихся условиях педагогической реальности, с использованием жизненного опыта, владеющий современными образовательными технологиями, поскольку технологический подход в работе с дошкольниками способствует повышению управляемости процессом усвоения знаний, качества обучения и результатов педагогической деятельности.

Однако, технологическая несостоятельность и трудность внедрения технологического подхода в практику дошкольного образования, а также недостаточное методическое обеспечение педагогов детских садов адаптированными на дошкольный возраст образовательными технологиями, не позволяет повысить эффективность воспитательно-образовательного процесса, уменьшить нагрузку и сократить временные затраты.

В этой связи актуальной является проблема изменения содержания и форм организации системы повышения квалификации педагогов ДОО, деятельность которой должна быть ориентирована на формирование и развитие всех составляющих профессиональной компетентности педагога, в том числе и технологической.

Понятие технологической компетентности исследователями толкуется по-разному: одни понимают ее как владение педагогическим инструментарием, другие – как профессиональную компетентность. Рассмотрим некоторые трактовки понятия «технологическая компетентность».

В.Э. Штейнберг определяет технологическую компетентность как «умение педагога осуществлять творческую деятельность по освоению дидактических инструментов и эффективно применению их в учебном процессе» [6].

Н.Н. Манько трактует технологическую компетентность как «функциональную систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию педагогической действительности» [2].

А.А. Вербицкий под предметно-технологической компетентностью понимает «степень владения содержанием обучения и воспитания, эффективными педагогическими технологиями, способностями к педагогической инноватике, включая способность к проведению исследований в области эффективных педагогических технологий и реализации их результатов на практике» [1].

Л.А. Ядвиршис описывает технологическую компетентность как «сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело выполнять определенные профессиональные действия, а также как способность к высокопроизводительному труду, доскональное знание своего дела» и др. Кроме того, автор отмечает, что обладать технологической компетентностью – значит выделять основную задачу (проблему) и находить способы ее

оптимального решения в реальной профессиональной деятельности [7].

Е.И. Никифорова формулирует технологическую компетентность как «совокупность знаний, умений и опыта учителя (компетенции, подготовки, готовности), потенциальных и реализованных способностей проектирования учебного процесса и осуществления проекта на практике эффективными способами и с продуктивными результатами» [3].

Д.В. Санников определяет конструкторско-технологическую компетентность как интегративное качество педагога, включающее владение им конструкторско-технологическими знаниями и умениями; осведомленность в области смежных наук, умение применять эти знания в своей образовательной практике [5].

По нашему мнению, наиболее точно отображает содержание понятия определение Н.Б. Пикатовой, которая рассматривает технологическую компетентность как важнейшую составляющую профессиональной компетентности, представляющую собой «интегральное качество педагога, отражающее его готовность к реализации современных технологий обучения и включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты, а также профессионально значимые качества (педагогическая направленность, целеустремленность, ответственность, организованность, гибкость мышления), обеспечивающие высокоэффективную педагогическую деятельность» [4].

Рассмотрим каждый из компонентов технологической компетентности более подробно:

- *мотивационно-ценностный*, отражает признание ценности педагогической технологии как отрасли педагогической науки и практики, позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса, активно включаться в освоение современных образовательных технологий и применение их в педагогической деятельности, а также стремление педагогов ДОО к развитию профессионально значимых качеств;

- *когнитивный*, определяет знания в области современных образовательных технологий;

- *деятельностный*, включает группы технологических умений (целеполагание, диагностические, информационно-содержательные, операционно-методические и контрольно-оценочные умения), направленных на организацию и регулирование воспитательно-образовательного процесса на основе современных технологий обучения.

Системное изучение структуры технологической компетентности педагогов ДОО, позволило качественно изменить подходы к содержанию и организации внутрикорпоративных форм повышения квалификации в Автономной некоммерческой организации дошкольного образования «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти, на базе которой совместно с преподавателями Тольяттинского государственного университета создана и успешно функционирует стажировочная площадка «Современные образовательные технологии в детском

саду».

Данная форма работы возникла в соответствии с направлениями Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы с целью тиражирования опыта и повышения квалификации педагогических работников системы образования, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей.

Стажировка как форма образовательной деятельности направлена на формирование и совершенствование профессиональных компетентностей педагогических работников посредством включения их в практику дошкольного учреждения - носителя актуального опыта. Данная форма создает условия для проектирования стажёрами на основе изученного инновационного опыта собственных вариативных моделей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения.

Стажировочная площадка – временная структура, осуществляющая деятельность по повышению квалификации дошкольных работников муниципальной системы образования в форме стажировки по направлениям инновационной деятельности.

Как показала практика, базой для проведения стажировочной площадки может являться:

- детский сад - победитель и активный участник конкурсов в рамках приоритетного национального проекта «Образование» на региональном или федеральном уровне;
- детский сад, являющийся инновационной площадкой муниципального, регионального, федерального уровней;
- детский сад, успешно завершивший инновационную деятельность по тематике, значимой для системы образования.

Общее руководство деятельностью стажировочной площадки осуществляет директор АНО ДО «Планета детства «Лада», научно-методическое сопровождение обеспечивается научно-методическим советом с участием научно-педагогических сотрудников высших учебных заведений. *Методическая служба АНО* в рамках организационно-методического сопровождения, выполняет следующие функции:

- иницирует деятельность стажировочной площадки и осуществляет выбор базовых детских садов в соответствии с направлениями инновационного опыта;
- организует разработку нормативной документации, регулирующей деятельность стажировочной площадки; участвует в разработке учебной программы стажировочной площадки;
- осуществляет согласование и координацию деятельности базовых детских садов в рамках плана работы стажировочной площадки; определяет порядок комплектования и состав группы слушателей;
- проводит инструктивно-методические совещания с руководителями базовых детских садов по содержанию деятельности стажировочной площадки;
- осуществляет информационно-методическое сопровождение базовых детских садов стажировочной площадки по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе.
- проводит мониторинг хода и результативности деятельности базовых детских садов стажировочной площадки;

Организация деятельности стажировочной площадки АНО ДО «Планета детства «Лада» «Современные образовательные технологии» осуществляется на основе разработанной модульной программы. В зависимости от потребностей обучающихся и задач профессионального развития сформированной группы слушателей модули можно заменять один другим, корректировать, вводить новые.

Так, например, содержание модуля «Технология проблемного обучения в детском саду» направлено на изучение теоретических основ проблемного обучения, актуализацию методов проблемного обучения, таких как

проблемная ситуация, проблемная задача, эвристическая беседа, проблемный вопрос, проблемное задание. Занятия со слушателями проводятся непосредственно на базе детского сада, имеющего опыт внедрения данной технологии в практику. Воспитатели, специалисты детского сада, подтвердившие право вести занятия специальными сертификатами, являются организаторами учебного процесса. Различные формы практико-ориентированных занятий строятся таким образом, чтобы педагоги научились разрабатывать конкретный образовательный продукт, транслировать знания в собственную практическую деятельность.

Модуль «Информационные технологии в детском саду» нацелен на подготовку воспитателей к использованию интерактивной доски в образовательном процессе детского сада, работе с программным обеспечением интерактивной доски. Обучение созданию интерактивных дидактических игр по различным направлениям работы с дошкольниками (обучение чтению, развитие словаря, математических, экологических представлений) дало свои результаты. В 15 детских садах внедряются технологии организации непосредственно образовательной деятельности с дошкольниками, построенные на использовании интерактивной доски.

Модуль «Интерактивные технологии в работе с дошкольниками» знакомит практических работников с особенностями интерактивных технологий, возможностями их интеграции в различные виды детской деятельности. Базовый детский сад подготовил для участников стажировочной площадки методические и дидактические пособия, видеоматериалы, раскрывающие специфику занятий с дошкольниками.

Отличительной особенностью организации работы со слушателями является то, что приоритет отдается интерактивным формам передачи инновационного опыта (мастер-классы, педагогические мастерские, проблемные лекции, семинары-практикумы, имитационные игры), позволяющим актуализировать знания педагогов и обеспечить личное участие каждого в поиске вариативных моделей профессиональной деятельности.

Реализация предлагаемого специализированного курса обучения подтвердила эффективность таких форм подготовки педагогов в рамках стажировочной площадки как: лекция – презентация; лекция – беседа; лекция - диалог; семинарские интегрированные занятия; работа в малых группах, самостоятельная исследовательская деятельность; деловая игра; защита проектов; педагогические и психологические тренинги; работа по самообразованию (самостоятельное изучение); рефлексивные практики (обратная связь).

По итогам изучения каждого модуля слушатели выполняют практическую зачетную работу. С целью изучения эффективности деятельности стажировочной площадки осуществляется экспресс-диагностика, позволяющая корректировать работу по программе, а также определить степень сформированности структурных компонентов технологической компетентности у слушателей площадки.

Организация деятельности стажировочных площадок для педагогических работников ДОУ, позволяет комплексно решать вопросы повышения квалификации и формирования технологической подготовки педагогов и внедрения технологического потенциала в практику дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высш.шк., 1991. - 207 с.
2. Манько, Н.Н. Технологическая компетентность педагога / Н.Н. Манько // Школьные технологии, 2002- № 5.
3. Никифорова, Е.И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.И. Никифорова. Чита, 2007. - 242 с.

4. Пикатова Н.Б. Становление технологической компетентности студентов педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Б. Пикатова Челябинск, 2012. - 235 с.

5. Санников, Д.В. Развитие конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии средствами проектного обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.В. Санников. Йошкар-Ола, 2006. - 231 с.

6. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. М.: Народное образование, 2002. - 304 с.

7. Ядвиршис, Л.А. Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социальнопедагогической деятельности / Л.А. Ядвиршис // Образование и общество. 2007. - № 1.

TECHNOLOGICAL COMPETENCE KINDERGARTEN TEACHERS AS ACTUAL PROBLEM MODERN THEORY AND PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

© 2012

N.Y. Karakozova, methodologist of pre-school education

Nonprofit Organization preschool "Childhood Planet" Harmony, Togliatti (Russia)

Keywords: technological competence, technological competence components, internship site, modular program, the technology problem-based learning, interactive technologies, information technologies.

Annotation: The current process of modernization of the education system aimed at improving the efficiency of the organization of educational and education process in kindergarten through the use of modern educational technology in working with pre-school children, thereby increasing the need for new forms of training and formation process of training teachers.

УДК 378.14:04

ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ: СТРЕМИМСЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ИЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ?

© 2012

Л.А. Карташова, доктор педагогических наук, профессор

Национальная академия педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Ключевые слова: информационные технологии, ИТ-готовность, ИТ-компетентность.

Аннотация: В статье рассмотрены требования к универсальности подготовки выпускников высших педагогических учебных заведений (ВПУЗ), их готовности к адаптации на рынке труда и подготовленности к деятельности в условиях информатизации общества, готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Сегодня, формируя свою профессиональную базу знаний, умений и навыков, учителя-филологи, так же как и учителя естественных наук, должны уметь эффективно использовать информационные технологии (ИТ), которые могут служить инструментом познания и эффективным средством обучения, что позволит поднять учебно-воспитательный процесс на качественно новый уровень.

Правовые, организационные, финансовые основы функционирования системы высшего образования устанавливаются Законом Украины «О высшем образовании». Он создает условия для усиления сотрудничества государственных органов и бизнеса с высшими учебными заведениями на принципах автономии высших учебных заведений, взаимодействия образования и науки с целью накопления человеческого капитала для высокотехнологичного и инновационного развития страны, самореализации личности, обеспечения потребностей общества, рынка труда и государства в квалифицированных специалистах.

Современные учителя-филологи, для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей, должны обладать не только суммой общих и специальных профессиональных знаний, умений, навыков (ЗУН), но и определенным комплексом компетенций. Качество их подготовки в ВПУЗ определяется уровнем полученных ЗУН, на которых основывается компетентность в соответствии со стандартами, определяющими содержание и цели профессиональной подготовки.

С целью более точного определения компетентности учителей-филологов, которая формируется в процессе обучения ИТ, обратимся к анализу научных источников.

В частности, в Законе Украины «О высшем образовании» содержится следующее определение: «компетентность – динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которые являются результатом обучения в высшем учебном заведении по соответствующей образовательной программе и основанием для присвоения квалификации» [9, с. 2].

Психологический толковый словарь современных тер-

минов объясняет: «Компетентность (лат. *Competens* – соответствующий, способный) – психосоциальное качество, означает силу и уверенность, основанные на чувстве собственной успешности и полезности, что дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением» [17, с. 188–189].

Системам образования разных стран мира, отмечает О. В. Овчарук, присущи различия в толковании содержания, принципов систематизации и классификации компетенций. Во многих европейских странах отбор и внедрение ключевых компетенций (англ. *Key competencies*) становится приоритетной методологической и дидактической задачами, выполнение которых существенно влияет на конструирование государственных образовательных стандартов, учебных программ, методического сопровождения процесса обучения, систем оценивания результатов обучения. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проводит сравнительный анализ и разрабатывает стратегии и рекомендации для образовательной политики. Международная комиссия Совета Безопасности Европы предлагает понятие «компетентность» рассматривать как ключевые умения, опорные знания, то есть своеобразные индикаторы ЗУН и отношений, которые не просто поддерживают, но и обеспечивают достижение успеха в различных сферах жизни [14].

Разъясняя понятие «компетентность», В. И. Луговой придерживается определения, что это – «интегральная характеристика личности, которая складывается на дифференциальные компетентности. То есть, общая компетентность состоит из отдельных частных компетенций. При этом термину «компетенция» («компетенции») соответствует значение юридического характера как определенных (например, должностных) полномочий, предоставленных лицу для выполнения возложенных на нее функций» [13, с. 8]. Как отмечают Г. А. Балл и П. С. Перепелица, личность может быть в пределах своей компетенции компетентной или некомпетентной в определенных вопросах, то есть иметь компетентность (компетентности) в определенной области деятельности [15].

Разделяя общее и индивидуальное в содержании ком-

петентностного подхода к образованию, российский ученый А. В. Хуторской предлагает понимать под компетенцией «совокупность взаимозависимых качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), по отношению к определенному кругу объектов и процессов, которые являются необходимыми для качественной производственной деятельности»; компетентность он рассматривает как «обладание человеком соответствующей компетенцией, которая включает личностное отношение к ней и предмету деятельности» [20, с. 60]. Ученый также подчеркивает, что компетенция – это заданное требование, норма, а компетентность – приобретенная личностное качество, предусматривающий, по крайней мере, опыт использования компетенции. Из различных признаков он выделяет интегральность компетенции. Итак, по А. В. Хуторскому, компетенция – это круг полномочий, а компетентность – свойство (осведомленность, квалификация) личности.

Относительно определения понятия «ИТ-компетентность» следует отметить, что в педагогической науке широко употребляются понятия «информационная компетентность», «информатическая компетентность» и «информационно-коммуникационная компетентность» которые, однако, трактуются неоднозначно.

Например, по Р. С. Гуревичу, «информационная компетентность» – это компетентность индивида в работе с информацией [6]. Как объясняют А. В. Анищенко и О. С. Падалка, информационная компетентность педагогов, прежде всего, предполагает их способность использовать аппаратные средства ИТ, а также эффективно работать с информацией в электронном и печатном вариантах (быстро ее находить и рационально обрабатывать) [1].

На основе анализа понятий «информация», «информационные» и «информатические» процессы, «системы» и «технологии», «компетенции» и «компетентности», О. М. Спирин уточнил понятие «информационно-коммуникационная компетентность» и «информатическая компетентность». Информационно-коммуникационная компетентность (ИК-компетентность), по О. М. Спирину, – это подтвержденная способность личности использовать на практике информационно-коммуникационные технологии для удовлетворения собственных индивидуальных потребностей и решения общественно значимых, в том числе профессиональных, задач в определенной предметной области [19].

Как синонимичные термину «ИК-компетентность» О. М. Спирин предлагает, и мы с ним согласны, ряд терминов, которые ныне используются в педагогической науке: «компьютерная компетентность», «информационно-компьютерная компетентность», «информационно-технологическая компетентность».

Мы же предлагаем, для обозначения компетентности филолога в области ИТ, использовать термин «ИТ-компетентность». Следует отметить, что рассмотрение ИТ-компетентности, как одной из составляющих целей профессиональной подготовки филологов, в известных нам литературных источниках не осуществлялось. Указанное стало основанием для детального исследования ИТ-компетентности учителя-филолога и побудило к выделению ее составляющих, описания которых приведены ниже.

1. Теоретические (система знаний в области ИТ, технологии, методы и формы их внедрения в профессиональную деятельность и т.п.).

2. Практические (преимущественно операциональная составляющая результатов обучения, совокупность умений и навыков использования средств ИТ).

3. Методические (система специально-научных, психологических, педагогических знаний и умений по вопросам планирования и осуществления учебно-воспитательного процесса определенного предмета, имеет ярко выраженный прикладной характер, в части использования возможностей ИТ: разработка электронных учебных материалов, совершенствование предметных компетенций путем применения ИТ, повышение педагогического мастерства сред-

ствами ИТ; рефлексия формирования собственной методики преподавания, мониторинг учебно-воспитательного процесса, обмен опытом преподавания предмета).

Проведенные исследования работ педагогов (Н. М. Бибик [3], М. Е. Бершадский [2], А. В. Овчарук [14], Е. И. Пометун [16], Е. И. Локшина [11], А. Я. Савченко [18], Л. В. Сохань и И. Г. Ермаков [8]) позволили сделать вывод, что развитие надлежащих компетенций обеспечивает учителю-филологу: возможность ориентироваться в современном информационном обществе, способность быстро реагировать на запросы времени, использовать ИТ в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения, сформировать готовность совершенствоваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и в системе образования.

Уровень сформированности ИТ-компетентности филолога может служить индикатором, который свидетельствует о его готовности к использованию ИТ в будущей профессиональной деятельности, которую целесообразно именовать «ИТ-готовностью». Вместе с тем, формирование ИТ-компетентности *не обязательно* сопровождается формированием *ИТ-готовности*.

Очевидным, по нашему мнению, является то, что в центре предмета исследования должна быть проблема формирования именно ИТ-готовности.

Анализ понятия «готовность», основанный на рассмотрении научных наработок исследователей проблемы, позволяет сделать следующее обобщение. В большинстве своем предлагается рассматривать готовность учителя-филолога как совокупность органически соединенных компонентов: мотивационного (осознанная потребность в освоении и внедрении передового педагогического опыта); содержательного-процессуального (сущность психолого-педагогических и экономических знаний по проблеме, процессуальные умения); конструктивного (умение творчески реализовать достижения производства в практике учебно-воспитательной работы).

Развитие хотя бы одного из них, бесспорно, влияет на совершенствование других, а недостаточная сформированность приводит к тому, что личностно значимое качество учителя-филолога не достигает необходимой степени развития.

Авторы по-разному освещают процесс формирования готовности, в зависимости от специфики деятельности, в которой происходит подготовка специалиста [21; 22; 23]. Однако все исследования явления готовности, безусловно, свидетельствуют о том, что она формируется путем взаимодополнения всех компонентов, при доминирующей роли определенного компонента или группы компонентов. Общим во всех исследованиях также то, что компонентная структура готовности определяется структурой определенной деятельности. Каждый из компонентов в разных моделях имеет специфическую нагрузку.

Исследуя явление ИТ-готовности, стоит отметить, что проблема формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности аккумулирует проблемы психологии, связанные с особенностями личности, особенностями ее характеристик, возможностями, которые обуславливают успешность профессиональной подготовки [5]. Ученые Л. И. Божович [4], М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович [7] и др. рассматривают готовность в непосредственной связи с формированием, развитием и совершенствованием психических процессов, состояний, качеств личности, необходимых для успешной деятельности. Авторы исследований отмечают, что готовность как предпосылка всякой деятельности является одновременно и результатом деятельности в учебно-воспитательной среде, в которой субъект испытывает целенаправленные учебно-воспитательные воздействия.

Основываясь на дефинициях психологов, мы выделили такие основные компоненты ИТ-готовности.

1. Психологическую (личностно-мотивационный: личностные качества, стремление к внедрению информационных технологий в учебно-воспитательный процесс).

2. Теоретическую (система знаний в области информационных технологий, технологии, способы и формы их имплементации в профессиональную деятельность учителя-филолога и т.п.).

3. Практическую (совокупность умений и навыков использования средств информационных технологий обучения).

4. Методическую (система специально-научных, психологических, педагогических знаний и умений по вопросам планирования и осуществления учебно-воспитательного процесса определенного предмета, имеющего ярко выраженный прикладной характер использования возможностей ИТ: разработка учебных материалов, совершенствование предметных компетенций путем применения ИТ, повышение педагогического мастерства средствами ИТ; рефлексия формирования собственной методики преподавания, мониторинг учебно-воспитательного процесса, обмен опытом работы с коллегами).

Итак, ИТ-готовность учителя-филолога к выполнению новых функций возникает как новая качественная характеристика на пересечении его психолого-педагогической, методической и информационно-технологической подготовки. Это новообразование формируется с помощью современных ИТ и рассматривается нами как интегративное качество личности, характеризующееся многокомпонентной, многоуровневой структурой. ИТ-готовность учителя-филолога определяет потенциальную подготовленность личности к выполнению учебно-воспитательной деятельности в условиях информационного общества.

С целью установления связи ИТ-готовности с формированием ИТ-компетентности нами было осуществлено сравнительную характеристику компонентов ИТ-готовности и ИТ-компетентности – они имеют общие ключевые компоненты: теоретическую, практическую и методическую.

Достаточная развитость, генерализация и сочетание указанных составляющих обеспечит сформированность ИТ-готовности учителя-филолога.

Однако подтверждается и то, что сформированность ИТ-компетентности не всегда является свидетельством сформированности ИТ-готовности. Это объясняется тем, что сравнение указывает на то, что отдельного исследования требует психологическая составляющая ИТ-готовности – личностно-мотивационная или мотивационная (личностные качества, стремление к внедрению ИТ в учебно-воспитательный процесс), формирование которой, в свою очередь, зависит от личностных качеств учителя, его стремления и наличия внутренней мотивации к использованию ИТ.

На этапе подготовки в ВПУЗ мотивация, которая предопределяется интеллектуальной инициативой и познавательными интересами, является весомым фактором для повышения эффективности учебной деятельности студента. Процесс развития внутренней мотивации обучения – это процесс, способствующий трансформации побуждений студентов (в нашем случае – будущих учителей-филологов) в зрелые решения с преобладанием мотивов, подкрепляющих мотивацию успеха [10; 12].

В общепсихологическом контексте мотивация является сложным фактором влияния на поведение личности, проявляющимся как потребности, интересы, цели, идеалы, непосредственно детерминирующие деятельность человека. Таким образом, можно утверждать, что мотивация является совокупностью, системой разнородных факторов, генерирующей поведение и деятельность личности. Необходимо согласиться с учеными в том, что мотивация обучения занимает ведущее место среди факторов, определяющих эффективность учебно-воспитательного процесса [10; 12]. Положительная мотивация определяется как система ценностей, воспринятых и принятых личностью и приведенных в соответствие с ценностями коллектива и общества в целом, принятых как личные принципы, убеждения, установки и содержание будущей профессиональной деятельности. Мотивация обучения как процесс

изменения состояния и отношения личности к деятельности, основывается на мотивах, под которыми понимают, как указано выше, совокупность факторов побуждения к деятельности.

Обеспечение развития положительной мотивации филологов к изучению ИТ видится как следствие последовательного взаимодействия преподавателя и студента, объединяет совокупность определенных методов и приемов направленных на развитие положительной мотивации. Результативность учебно-воспитательной деятельности значительно повышается, когда студенты решают реальные профессионально направленные учебные и научные задачи, выполнение которых требует привлечения интегрированных знаний, умений и навыков, касающихся различных областей науки, техники, технологий и применения соответствующих методов, подходов и средств обучения.

Сопоставление результатов анализа исследований ученых указывает на неразрывное единство мотивации обучения и общих и специальных знаний, профессиональных умений и навыков, профессионально важных качеств личности – компетентности.

Следовательно, одной из ведущих составляющих личностной профессиональной характеристики современного филолога можно считать ИТ-готовность, сформированность которой указывает на знания, умения, отношение, опыт деятельности и поведенческие модели личности (мотивационная составляющая и ИТ-компетентность).

В своем исследовании мы пришли к выводу, что целью системы обучения информационных технологий будущих филологов ВПУЗ должно быть: формирование теоретической базы знаний в области ИТ, развитие практических умений и навыков, мотивации использования ИТ в обучении и будущей профессиональной деятельности, объединенных понятием ИТ-готовности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аніщенко О. В. Інформаційна культура педагога : [Електронний ресурс] / О. В. Аніщенко, О. С. Падалка // Publishing house Education and Science s.r.o. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20930.doc.htm/ 21:23 12.12.2009.
2. Бершадский М. Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев, Г. Г. Левитас, Г. Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. – 2009. – № 4. – С. 89–94.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
5. Бондаренко А. Ф. Основы психологии : учеб. для студ. гуманит. вузов / А. Ф. Бондаренко. – К. : Освіта України, 2009. – 328 с.
6. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень : зб. наук. праць / за ред. І. А. Язюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.
7. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – М. : Харвест, 2006. – 416 с.
8. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдан, 2003. – 520 с.
9. Закон України «Про вищу освіту» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
10. Зимняя И. А. Учебная мотивация / И. А. Зимняя

// Педагогическая психология. – М. : ЛОГОС, 1999. – С. 217–232.

11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

12. Леонтьев В. Г. Мотивационная основа учебной деятельности / В. Г. Леонтьев // Психология образования : дайджест. – 2001. – № 5. – С. 37–39.

13. Луговий В. І. Компетентності та компетенції поєтєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (дод. 1): Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : темат. вип. – С. 8–14.

14. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегії реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 13–42.

15. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч. посіб. / за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К. : Наук. думка, 2000. – 188 с.

16. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пирожено. – К., 2002. – 135 с.

17. Психологічний тлумачний словник найсучасніших

термінів. – Х. : Прапор, 2009. – С. 188–189.

18. Савченко О. Новий зміст освіти в основній і старшій школі / О. Савченко // Інформатика. – 2004. – № 31–32. – Серпень. – С. 16–20.

19. Спирін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики : [Електронний ресурс] / О. М. Спирін // Електронна бібліотека Житомирського державного університету. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/09somtio.htm/>

20. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

21. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Моделирование образовательной модели ИТ-профессионалов в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3(10). С. 78–80.

22. Рыжикова А.М. Структура формирования информационной компетентности учителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 189–191.

23. Ивановская М.Н. Исторические предпосылки понятия информационно-коммуникационной компетентности в теории педагогики // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 160–163.

INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING FUTURE PHILOLOGY: STRIVE TO BUILD AWARENESS OR COMPETENCE?

© 2012

L.A. Kartashova, doctor of pedagogical sciences, professor
National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)

Keywords: information technology, IT readiness, IT competence.

Annotation: In the article claims to universality postgraduate teacher training institutions, their willingness to adapt to the labor market and preparedness activities in the information society, ready to use information technology in the profession.

УДК 378.225

РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ

© 2012

О.А. Копись, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой украинской филологии и методики обучения профильным дисциплинам

Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: научно-методическая система, профессиональная лингводидактическая компетентность, будущие магистры филологии, активные методы и приемы обучения.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы качественной подготовки будущих специалистов в области филологии; описываются научно-методическая система формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии и процесс ее реализации на примере дисциплины «Методика обучения языковедческим дисциплинам в высших учебных заведениях».

В условиях процессов глобализации и развития информационного общества, мобильности рынка труда, роста социальной роли личности, ориентации высшего образования на усиление связи содержания обучения с выбранной профессией особенно актуальна проблема подготовки специалиста нового типа, способного к профессиональной деятельности в информационном обществе, личности, обладающей творческим потенциалом, надлежащим уровнем культуры общения и навыками работы с информацией для профессионального саморазвития и самообразования.

Реформирование системы образования в условиях культурного и духовного возрождения Украины, подписание Болонского соглашения, интеграция в европейское образовательное пространство предопределяет целый спектр неотложных задач, в частности совершенствование подготовки будущих магистров филологии, повышение их профессиональных компетенций.

Актуальность формирования профессиональной лингводидактической компетентности (ПЛДК) будущих магистров филологии продиктована требованиями и потребностями современного динамичного поликультурного мира, для полноценной профессиональной реализации в кото-

ром будущему специалисту недостаточно только глубоко усваивать теорию языка. Сегодня необходим принципиально новый подход, который бы основывался не только на освоении магистрантами теоретических знаний, умений и навыков, но и способствовал развитию их личностного опыта в создании собственных стратегий обучения языка в информационной и социокультурной среде, формированию научного мышления, мотивации к дальнейшей исследовательской деятельности.

Выпускники магистратуры должны владеть предметной областью на продвинутом уровне, то есть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации; критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне; быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области; продемонстрировать оригинальность и творческий подход; овладеть компетенциями на профессиональном уровне [4, с. 34–35].

В контексте исследуемой проблемы ПЛДК рассматривается нами как владение магистрантом совокупностью

знаний, умений, навыков и опытом оценочного отношения к субъекту, объекту, предмету, содержанию и структуре языковедческих и лингводидактических дисциплин, умением реализовывать принципы, методы, приемы, средства и формы обучения, представляющие собой интегрированную характеристику качества личности будущего магистра филологии.

Научные поиски по решению насущных проблем формирования различных компетенций будущих специалистов представлены во многих работах современных украинских и зарубежных исследователей (И. Агапов [1], В. Байденко [2], К. Безукладников [3], Н. Дагбаева, М. Овчинникова [6], И. Дроздова [7], А. Дубасенюк [8], Э. Зеер [9], И. Зимняя [10], К. Климова [11], Н. Остапенко [12], Т. Симоненко [13], Т. Сорокина [14], Т. Трофименко [15], А. Хуторской [16] и др.).

Изучение специальной литературы позволяет констатировать, что формирование ПЛДК будущих магистров филологии имеет ряд нерешенных вопросов, в частности, отсутствие надежного методического обеспечения.

Цель статьи состоит в обосновании научно-методической системы формирования ПЛДК будущих магистров филологии, в описании процесса ее реализации на примере дисциплины «Методика обучения языковедческим дисциплинам в высших учебных заведениях».

На основе достижения лингводидактики, анализа имеющегося учебно-методического обеспечения названного курса экспериментально-исследовательская работа по разработке научно-методической системы формирования ПЛДК будущих магистров филологии была построена с учетом современных подходов к формированию профессионально-языковых компетенций (лично-ориентированный, компетентностный, системный, проблемный, коммуникативно-деятельностный), а также общедидактических, лингводидактических и собственно методических принципов обучения.

Внедрение разработанной научно-методической системы в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения предусматривало реализацию следующих целей: развитие навыков анализа и критического мышления; сочетание теории и практики; представление примеров принимаемых управленческих решений; анализ различных подходов и взглядов на решение проблемы, их языковое оформление; формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности, высказывания аргументов «за» и «против», ведения дискуссий.

Методическую основу экспериментально-опытного обучения формирования ПЛДК будущих магистров филологии определили коммуникативно-деятельностная, интерактивная, когнитивная и проектная технологии, направленные не столько на расширение суммы знаний, сколько на организацию интегративно-ориентировочной, активно умственной, креативно-исследовательской деятельности магистрантов. Ведущими организационно-деятельностными и организационно-мыслительными формами обучения оставались лекционные, практические и семинарские занятия. С целью формирования нового качественного состояния ПЛДК будущего магистра филологии, его интеллектуальной культуры и культуры саморазвития мы использовали информационные (эвристическая и проблемная беседы), операционные (система упражнений) и поисковые (ролевые и дидактические игры, творческие диалоги, дискуссии и т.д.) методы обучения. В контексте этой проблемы особое место занимали новейшие варианты лекционных занятий, а именно: лекции-презентации, лекции-диалоги, интерактивные и проблемные лекции, лекции-пресс-конференции, а также такие формы взаимодействия преподавателя и магистранта, как деловые и ролевые игры, защиты проектов, диспуты, круглые столы, презентации, мастер-классы, тренинги и другие. Их главная цель заключалась в активизации умственной деятельности и творческого мышления, в формировании умений планировать свою педагогическую деятельность, анализировать, критически оценивать и синтезировать лучшие

достижения лингводидактики высшей школы и на этой основе продуцировать новые педагогические идеи, предлагать собственные методические разработки и применять их в профессиональной деятельности.

Как показывает практика, приобретение профессиональной компетенции в той или иной отрасли возможно только при условии включения учащихся в активную умственно-практическую и имитационную деятельность как на лекционных, так и практических занятиях.

Проиллюстрируем это на примере. В изложении лекционного материала предпочтение отдавалось активным формам обучения, в частности интерактивной лекции, которая базируется на построении диалога между участниками учебного процесса – преподавателем и магистрантом, магистрантом и группой, группами магистрантов. Как подчеркивает С. Гончаров, интерактивная лекция вооружает учащегося умениями самостоятельно, критически и профессионально мыслить, гибко адаптироваться в меняющихся производственных ситуациях, профессионально работать с информацией, быть способным генерировать новые идеи [5]. Обязательным компонентом интерактивной лекции является интерактивное упражнение, которое «требует активизации учебных возможностей студента вместо пересказывания «готовой» информации» [5, с. 128]. Интерактивные упражнения были направлены на овладение магистрантами широким спектром методических приемов, развитие умений применять их в практической деятельности, а также на стимулирование научно-методического творчества.

Приведем примеры интерактивных упражнений. 1. Творческий диалог «Каким должен быть выпускник филологического факультета» (планировалась работа в малых группах, магистранты на основе проработанной литературы обсуждали и составляли собственную модель выпускника филологического факультета, тема «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе как наука и учебная дисциплина»).

2. «Синтез мыслей» (тема «Методика подготовки и проведения лекционных занятий из цикла профессиональных (лингвистических и лингводидактических) дисциплин»). Магистранты работали в малых группах, каждая из которых отбирала и иллюстрировала методы активизации познавательной деятельности студентов во время проведения лекции-информации. На лекционном занятии группы обменивались вариантами решений, которые дополняли собственными мыслями и оценивали с позиции методической целесообразности.

3. «Незаконченные мысли» (тема «Методика подготовки и проведения лекционных занятий из цикла профессиональных (лингвистических и лингводидактических) дисциплин»). Интерактивное упражнение предусматривало одновременную совместную работу всей академической группы, во время которой обсуждались вопросы о преимуществах и недостатках лекции-информации. Магистрантам предлагалось доказать или опровергнуть положение сторонников и оппонентов традиционной лекции.

Положение сторонников: лектор быстрее, чем печатные издания, реагирует на изменения в содержании; лекция позволяет классифицировать различные точки зрения, рассматривать сложные вопросы; присутствует непосредственная связь между лектором и слушателем и т.п.

Положение оппонентов: репродуктивное обучение; лекция тормозит самостоятельное творческое мышление студентов; активизируются только слуховые анализаторы и т.д.

Общеизвестно, что интерактивная лекция отличается проблемным или поисково-исследовательским характером изложения информации, что создает условия для объединения интеллектуальных усилий и творческого потенциала обучающихся в усвоении новых знаний, стимулирует их к поиску и защите собственных методических позиций. Например, при изучении темы «Инновационные педагогические технологии активизации обучения» ма-

гистрантам предлагалось такое задание: *Как известно, ученые-методисты выделяют пассивную, активную и интерактивную модели обучения. Раскройте содержание каждой, определяя преимущества и недостатки. Какие методы характерны для каждой модели обучения? Ответ проиллюстрируйте на примере одной из дисциплин профессионально-практической подготовки студента филологического факультета.*

На практических занятиях с магистрантами успешно использовались ролевые игры («Мастерская современного преподавателя», «Мое первое лекционное занятие: план и действия», «Методический семинар»), круглые столы (для обсуждения предлагались, например, такие темы: «Украинский язык как учебная дисциплина в высшей школе: проблемы и новейшие взгляды на преподавание», «Слово-символ и народное изречение – мощный профессиональный арсенал учителя» и др.), творческие задания (копилка педагогических приемов, калейдоскоп методических идей, дерево решений, визуализация проблемы), тренинги (ситуативно-тематические тренинги, тренинги общения, тренинги креативности, семинары-тренинги). В построении лекционных и практических занятий приоритетными были и компьютерные технологии, которые выполняли, с одной стороны, роль наглядности, а с другой – помогали преподавателю создавать своеобразную научно-исследовательскую среду для формирования ПЛДК будущих магистров филологии. Мультимедийные презентации, подготовленные магистрантами, содержательно дополняли и иллюстрировали результаты выполнения творческих заданий, написания рефератов, выполнение учебных проектов.

Методически целесообразным было использование на лекционных и практических занятиях таких приемов, как калейдоскоп методических идей, визуализация проблемы (темы), копилка педагогических приемов. Например, с целью расширения педагогического опыта магистрантов, формирования умений оценивать прикладное значение тех или иных методических приемов предлагались такие задачи («копилка педагогических приемов»): 1. *Какие методы формирования интереса к обучению, по вашему мнению, наиболее эффективными? Ответ проиллюстрируйте примерами.* 2. *Какую систему упражнений вы предложили для формирования коммуникативной компетенции студентов филологических факультетов?* 3. *Какая форма изложения учебного материала будет, по вашему мнению, более действенной и эффективной при изучении определенной темы?* (Темы предлагаются с указанием учебной дисциплины, типа вуза, курса).

Такой прием, как «калейдоскоп методических идей» успешно использовался на лекционных занятиях в виде методических сообщений. Магистрантам предлагалось обосновать за определенное время собственную позицию решения педагогической ситуации, которая затем коллективно обсуждалась. Методические сообщения часто служили своеобразным мотивационным приемом или вступлением к изучению новой темы. Например, тема «Этнолингводидактика: концептуальные основы национально-языкового образования» начиналась с размышлений магистрантов о необходимости и целесообразности реализации культурологического принципа обучения украинскому языку в высшей школе. Интересными были сообщения магистрантов по проблеме современных инновационных технологий обучения, которые дополнялись их собственными наблюдениями и предложениями.

Прием визуализации проблемы (темы) предусматривал превращение лекционного материала в схемы, сравнительные таблицы, рисунки, графическое изображение результатов решения педагогических или проблемных ситуаций. Например, тема «Европейская кредитно-трансферная система и пути адаптации высшего образования Украины к требованиям Болонского процесса» была проиллюстрирована магистрантами сравнительной таблицей, в которой по разным рубрикам (задачи, роль преподавателя, деятельность в процессе обучения, участие студента,

контроль и др.) сопоставлялись особенности традиционного и модульного обучения.

Особое место в организации учебно-воспитательного процесса магистрантов-филологов было отведено деловым и ролевым играм, которые обеспечивали приобретение студентами на практических занятиях системно-целостных знаний и профессиональных умений, развитие креативности, конструктивного мышления, способности к обобщению, моделированию и проектированию. Имитационно-моделирующие игры по методике предусматривали анализ и синтез накопленного педагогического опыта, разработку и внедрение в практику инновационных подходов, методов и технологий. Участники игры активно включались в педагогическую ситуацию и предлагали собственный подход к решению проблемы.

Например, ролевая игра «Мастерская современного учителя» вызвала особый интерес, поскольку позволяла переносить полученные теоретические знания по методике в стандартные и нестандартные педагогические ситуации, согласовывать выбор методов и приемов обучения с смоделированной учебной ситуацией, как: «Первое знакомство со студенческой аудиторией», «Открытая лекция», «Постановка проблемной задачи», «Методический семинар» и другие. Участникам педагогических мастерских предлагался обязательный минимум содержания учебного материала (действующие программы, список литературы), тип лекционного или практического занятия, профиль вуза, при необходимости – методы и приемы обучения. Для каждого варианта были разработаны критерии оценки деятельности участников ролевой игры и ее результативности, а именно: содержательный (соответствие целям, задачам и конечному результату, соответствие требованиям программы, типа вуза), методический (соответствие подобранным методикам, учет основных принципов и методов обучения, доступность учебно-методического комплекса, умение проектировать свою преподавательскую деятельность), структурный (знание традиционных и современных технологий, методов и подходов к обучению, классификаций лекционных, практических и семинарских занятий, соблюдение структуры выбранного типа занятия, соответствие выбранному типу), организационный (мастерство преподавателя, коммуникативные умения и навыки). Как видим, ролевые игры позволяли привлекать магистрантов к активной творческой деятельности, способствовали развитию умений адаптироваться и действовать в различных педагогических ситуациях, общаться в коллективе.

Особое внимание уделялось обработке рекомендованной литературы с указанием таких видов учебной деятельности: конспектирование первоисточников по изучаемой теме; словесное описание базовой темы общения; составление терминологического словаря-минимума, создание собственных и трансформации готовых текстов профессионального направления по жанрам; написание рефератов, докладов, сообщений; рецензирование рефератов, выступлений, сообщений магистрантов и т.п.

В научно-методическую систему формирования ПЛДК будущих магистров филологии вошли упражнения и задания репродуктивного уровня (по данному образцу магистранты учились извлекать из текстов профессионального направления несущественные детали; правильно разрабатывать планы семинарских занятий; расширять тексты, редактировать предлагаемые проекты и т.д.). Продуктивно-преобразовательные упражнения предусматривали тренировки и развитие культуры и техники речи, поиска динамических оттенков высказывания в речевой деятельности (выразительное чтение текстов, анализ, изложение материала, обоснование и т.п.). Главное место среди указанных упражнений отводилось замене одних речевых конструкций другими, синонимическими к ним. Это способствовало обогащению стиля речи магистрантов, исключению речевого однообразия, ошибок в конструировании собственного и чужого высказывания.

Таким образом, обучение по разработанной научно-ме-

тодической системе способствует эффективности процесса формирования ПЛДК будущих магистров филологии, их готовности к предстоящей преподавательской и научной деятельности, формированию навыков правильного анализа ситуаций, определения признаков проблемы, выявления возможных причин их возникновения; анализа возможных вариантов решения, выбора наиболее оптимального из них, приведения его в действие и параллельного осуществления мониторинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов И. Компетентность – ресурс качественного образования // «УГ»-Москва: Высшая школа // <http://www.ug.ru/archive/18302>
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
3. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: Автореф. дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук. – Пермь, 2009.
4. Будяк Л.В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 1 (8). – С. 31-35.
5. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. – Рівне: НУВГП, 2006. – 172 с.
6. Дагбаева Н.Ж., Овчинникова М.Ф. Принципы формирования социолингвистической компетенции на начальном этапе языкового вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 103-105.
7. Дроздова І.П. Наукові засади формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей: монографія. – Харьков:

ХНАМГ, 2010. – 320 с.

8. Дубасенюк А.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 38-43.

9. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

11. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів: монографія. – Житомир, 2010. – 560 с.

12. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

13. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. – Черкаси : БРАМА, 2006. – 328 с.

14. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография. – Н. Новгород, 2002. – 168 с.

15. Трофименко А.О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук. – Тернопіль, 2008. – 22 с.

16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 58-64.

REALIZATION OF THE SCIENTIFIC-AND-METHODOLOGICAL SYSTEM AIMED AT DEVELOPING PROFESSIONAL LINGVODIDACTIC COMPETENCE OF THE INTENDED MASTERS OF PHILOLOGY

© 2012

О.А. Копусь, candidate of philological sciences, assistant professor, chairperson of the faculty of the ukrainian philology and teaching methods of faculty of ukrainian philology and core disciplines teaching methods
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa (Ukraine)

Keywords: scientific-and-methodological system, professional lingvodidactic competence, intended masters of Philology, active educational methods and devices.

Annotation: The article highlights the items concerning qualitative training of the intended specialists in the field of Philology; the scientific-and-methodological system aimed at developing professional lingvodidactic competence of the intended masters of Philology as well as the process of its realization. on the bases of the discipline “Teaching Methods of Linguistic Disciplines in institutions of higher education” are described.

УДК 378.147.88

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ : ПЛАНОВО-ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ НА ОСНОВЕ ТАРРОС «LANDRAIL»

© 2012

А.А. Коростелев, доктор педагогических наук, доцент кафедры
«Экономическая и управленческая подготовка»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: аналитическая деятельность; планирование; технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail»; планово-организационное содержание; план.

Аннотация: Рассматриваются вопросы планирования образовательной и управленческой деятельности руководителями и педагогами образовательных учреждений в рамках формирования единого плана работы организации, а также представлена методика оценки и самооценки их уровня планово-организационного содержания аналитической деятельности.

Являясь системообразующей функцией, аналитическая деятельность, реализуемая на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail», обеспечивает выстраивание конкретных операционных целей и задач, а также основные направления дальнейшей деятельности образовательного учреждения, то есть первичное планирование, прописываемое в графе «Возможные пути решения» технологии анализа.

Планирование является основной функцией управления, и рассмотрению данного вопроса посвящено большое количество научной литературы как в теории менеджмента, так и теории управления школой.

Из всех функций управления планирование - одна из

самых изученных, соответственно, в многочисленных изданиях рассмотрены различные подходы и представлены варианты формирования годового плана работы школы.

В научной литературе и различных энциклопедиях и справочниках содержится большое количество определений планирования.

Планирование - процесс выбора целей и решений, необходимых для их достижения [1].

Планирование - это определение целей и показателей деятельности организации в будущем, а также постановка задач и оценка необходимых для их решения ресурсов [2].

Планирование:

- процесс, обеспечивающий сбалансированное взаимодействие отдельных видов ресурсов в рамках выбранного объекта управления, устанавливающий пропорции и темпы роста;

- функция менеджмента, комплекс работ по анализу ситуаций и факторов внешней среды, прогнозированию, оптимизации, оценке альтернативных вариантов достижения целей, выбору наилучшего варианта плана;

- процесс практического воплощения стратегии, принятия совокупности взаимосвязанных решений, позволяющих обеспечить эффективное функционирование и развитие организации в будущем;

- процесс выбора целей и решений, необходимых для их достижения [3].

Планирование - разработка планов, определяющих будущее состояние экономической системы, путей, способов и средств его достижения. Планирование включает принятие плановых решений уполномоченными на то органами или лицами.

Результатом планирования является план.

План - официальный документ, в котором отражаются:

- прогнозы развития организации в будущем;
- промежуточные и конечные задачи и цели, стоящие перед ней и ее отдельными подразделениями;
- механизмы координации деятельности;
- стратегии на случай чрезвычайных обстоятельств [3].

План - намеченная на определенный период работа с указанием ее целей, содержания, объема, методов, последовательности, сроков выполнения.

Планирование работы образовательного учреждения представляет собой определение желаемого будущего состояния школы, а также деятельности, которую необходимо осуществить, чтобы перейти из нынешнего состояния в желаемое.

При реализации планирования удастся достичь четыре цели:

- устранить отрицательный эффект неопределенности и изменений;
- сосредоточить внимание на главных задачах;
- добиться функционирования;
- облегчить контроль [4, с. 64].

Поэтому предназначение планирования состоит в том, чтобы обеспечить ясность ожиданий от конкретных людей и, тем самым, создать предпосылки для успешности совместных усилий людей и облегчения достижения целей и задач организации.

По мнению В.П. Сергеевой [5, с. 46], основными особенностями планирования являются:

- планирование призвано придать четкую направленность, устремленность всей деятельности школы;
- планирование на основе анализа и прогноза призвано смоделировать образы желаемого будущего состояния школы и ее результатов;

- целеполагание в планировании опирается на внутренние, происходящие в сознании субъектов управления процессы формирования образа цели – процессы целеобразования;

- планирование призвано определить средства достижения цели, их состава и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки; определить содержание,

методы, средства, формы предстоящей работы и ее промежуточные результаты, т.е. есть ответить на вопросы: кто, что, когда?;

- планирование призвано определить стандарты деятельности, требования, критерии и показатель оценки;

- планирование призвано создать условия для образовательной, обеспечивающей, но и управленческой деятельности.

Планирование является функцией всех руководителей, полноценная ее реализация - один из главных факторов, обеспечивающих эффективность руководителей даже в низшем звене управления [6].

Реализация планирования, являющейся одной из основных и достаточно сложных функций, предъявляет к субъекту управления высокие требования, и успешность профессиональной деятельности руководителя во многом определяется показателями реализации функции планирования [7].

В.С. Лазарев [8] выделил несколько групп факторов, определяющих особенности реализации этой деятельности, где к *первой группе* относятся различные по типологии задачи, решаемые руководителем в процессе составления и реализации планов; *вторая группа* связана с особенностями механизмов, детерминирующих процессы выработки планов; *третья группа* касается смыслообразования в деятельности руководителя, механизмов формирования личностного смысла в деятельности руководителя в зависимости от особенностей спектра его интересов, и, наконец, *четвертая группа* - определяющие зависимость механизмов индивидуального планирования от особенностей спектра его интересов.

В связи с тем, что существование организации определяется синтезом регламентации и неопределенности, действия руководителя по реализации функции планирования должны учитывать необходимость увязки предполагаемых действий с не всегда стабильными условиями деятельности.

При большом освещении планирования в различной литературе, широком рассмотрении на курсах повышения квалификации руководителей образования, где подробно разъясняется, каким должен быть годовой план работы школы и как он создается, наибольшее количество ошибок допускается ими именно в планировании работы.

По мнению В.С. Лазарева, М.М. Поташника, А.М. Моисеева и других, основные недостатки традиционных «Планов мероприятий» состоят в том, что они не обеспечивают полноты состава действий, необходимых для достижения целей, и, что особенно часто, не фиксируют связи между мероприятиями. Но без связей план представляет собой простую сумму мероприятий.

Чтобы план действий мог эффективно выполнять свои функции, он должен, как минимум, удовлетворять следующим требованиям:

- полнота состава действий (он должен содержать все необходимые и достаточные для достижения поставленных целей действия);

- целостность, скоординированность (все необходимые связи между действиями должны быть установлены и согласованы по содержанию и срокам);

- сбалансированность по всем ресурсам (кадровым, научно-методическим, материально-техническим, но прежде всего финансовым);

- контролируемость (определяется операционностью промежуточных целей);

- чувствительность к сбоям [9, с. 226-227].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [10] выделяют следующий ряд требований к планированию, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения:

- целевая направленность, понимаемая как определенная целевая установка, как учет прошлого опыта работы школы, развивающая и углубляющая основные направления работы педагогического и ученического коллективов;

- перспективность планирования, когда цели деятельности педагогами и учащимися принимаются, во-первых, как эмоционально окрашенные цели, близкие, понятные, желанные и, во-вторых, как стратегия, намечаемая на длительный срок, но тем не менее реально осознаваемая;

- комплексность, которая означает, что в ходе разработки плана предлагается использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи;

- объективность, которая основана на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и социальной среды, возможностей педагогического и учебного коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности в планах различных школьных управленческих структур [11-15].

Особенностью планирования в школе является то, что во многих образовательных учреждениях она является доминирующей функцией управления, так как:

- во-первых, план работы является обязательным документом в номенклатуре дел, и, соответственно, в обязательном порядке подвергается проверке вышестоящими органами;

- во-вторых, планы пишут практически все: учителя, классные руководители, библиотекари, руководители методических объединений и заведующие предметными кафедрами, учащиеся, являющиеся членами различных детских и молодежных организаций и т.д., за исключением, наверное, уборщиц, сторожа и рабочих по обслуживанию здания, да и они в принципе работают по определенному плану;

- в-третьих, в отличие от выполнения других функций управления, все участники планирования относятся к формированию плана своей работы как к необходимости, при этом в большинстве своем каждый его формирует так, как считает нужным, а связи с тем, что большое влияние на его формулировку оказывает профессия (учитель биологии, истории, математики и т.д.), то, как отмечает Г.Л. Фриш, это напоминает «роман, каждая глава которого написана отдельным автором, который знает общий сюжет, но который не читал ни того, что написано до него, ни того, что будет написано после него!» [16, с. 12], когда к формированию годового плана работы школы относятся «механически», сложив все планы в единый пакет и дав ему соответствующее название.

В результате в этом «громаде планов» основной проблемой для руководителей образовательного учреждения является сформировать единый план работы школы, при этом не просто план как документ (по существу школа может без него и дальше работать) и «не для того, чтобы организовать учебно-воспитательный процесс, а для того, чтобы, объединив усилия всех педагогов, направить педагогический коллектив на решение главных для школы задач и получить при этом наилучший конечный результат» [16, с. 10].

Одной из серьезнейших проблем в планировании работы школы является то, что во многих образовательных учреждениях годовой план работы образовательного учреждения «живет» самостоятельной жизнью, не опираясь ни на результаты анализа, ни поставленные цели и задачи на планируемый период [17; 18], то есть происходит «вырывание» планирования из управленческого цикла, в результате чего происходит «деформация» системы управления, а поставленные цели и задачи не достигаются.

Таким образом, не осуществляется организационное обеспечение и оценочное отношение в разработке годового плана работы, в результате чего хорошо спланированная деятельность остается нереализованной, так как не реализованы остальные функции управленческого цикла [19; 20; 21], и затраты физических, психических и эмоциональ-

ных сил на его формирование оказываются напрасными.

И, несмотря на то, что многие исследователи выдвигают *обязательное требование к планированию*, чтобы оно опиралось на выводы *анализа* за предшествующий период и соотносились с *целями и задачами*, сложившаяся ситуация в отношении планирования имеет место [22; 23; 24].

Поэтому для обеспечения данного требования необходимо, чтобы анализ, цели с задачами и план были взаимосвязанными документами, и, соответственно эта связь должна четко прослеживаться и отслеживаться. В этом отношении технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» обеспечивает «жесткую» связь между ними, а также внутришкольным контролем, образуя единую взаимосвязанную систему, которую легко отследить как руководителям образовательного учреждения, так и проверяющим организациям (рис. 1).

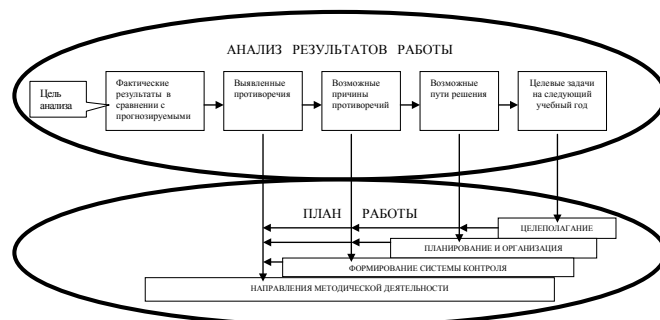


Рис. 1. Взаимосвязь анализа и плана работы образовательного учреждения

Таким образом, на основе ТАРРОС «Landrail» обеспечивается необходимая взаимосвязь между анализом и планом работы образовательного учреждения, которая является наглядной и легко просматривается.

Поэтому, если руководители образовательного учреждения в технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» прописывают в графе «Целевые задачи (задачи деятельности) на следующий учебный год» цели и задачи, то соответственно мероприятия из графы «Возможные пути решения» конкретизируются в определенных планируемые виды деятельности плана работы организации, направленные на достижение поставленных целей и задач.

В результате на основе анализа обеспечивается конкретная их взаимосвязь, позволяющая увидеть несоответствия между анализом, целями и планом, и соответственно внести необходимые коррективы в годовую план работы школы [25].

Как показывает практика применения технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» в образовательных учреждениях, в школах необходимо в обязательном сформировать два основных документа:

- сводный годовой план основных мероприятий образовательного учреждения;
- план-сетку работы школы на следующий учебный год.

Это обусловлено тем, что в общешкольном плане работы такой огромный перечень мероприятий, что их необходимо руководителям школы систематизировать, выделив основные.

Подходов к формированию сводного плана основных мероприятий в научной и педагогической литературе представлено достаточно большое количество как в теоретическом, так и практическом плане [23; 26], и каждое образовательное учреждение, исходя из накопленного опыта, выбирает тот, который ему наиболее подходит.

В технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС «Landrail») после 3 этапа «Возможные причины противоречий» [27] руководитель

переходит к выполнению следующего этапа:

4 этап. Возможные пути решения.

На основе проведенного анализа определяются пути ликвидации выявленных противоречий и их причин. Выделяются и обосновываются главные, существенные, необходимые действия и основные мероприятия, которые необходимо осуществить в новом учебном году, с целью их повторного недопущения, и они входят составной частью в будущий план работы образовательной системы, обеспечивая ее функционирование и дальнейшее развитие.

Данный этап технологии обеспечивает связь и преемственность между двумя основными руководящими документами образовательной системы, а также функциями управления - анализом итоговых результатов и планированием работы на следующий учебный год [28].

Использование формулировки «возможные пути решения» обусловлено тем, что:

- определить все возможные педагогические, психологические, управленческие, технические и т.д. пути решения практически невозможно;

- спектр управленческих воздействий настолько широк, что руководителю образовательного учреждения намного легче выявить наиболее существенные с его точки зрения;

- необходимо учитывать, что директор школы, в связи с тем, что образовательное учреждение является бюджетной организацией, значительно ограничен в использовании самого мощного мотивационного фактора – материального стимулирования.

Определение достигнутого **уровня планово-организационного содержания аналитической деятельности**, на основе ТАРРОС «Landrail», для руководителей образовательного учреждения базируется на определении каждого уровня аналитической деятельности. Различаются три уровня аналитической деятельности: **описательный, эмпирический, теоретический**. Значение уровня отражает степень проявления функции анализа в зависимости от типа деятельности и определяется на основе экспертных оценок выполнения каждого этапа технологии анализа [29; 30].

Планирование - это проектирование желаемого будущего и эффективных путей его достижения. Оно должно основываться на убеждении, что будущее можно улучшить только активным вмешательством в настоящее. В этом разделе анализа деятельности администрации необходимо показать уровень выполнения годового плана работы школы, вскрыть причины невыполнения его отдельных позиций, показать работу администрации по формированию целостной системы планирования педагогического пространства сверху донизу [31].

Отражение основных этапов познания позволяют оценить глубину понимания сущности управляемого объекта и происходящих в нем процессов, определить ступени развития компетентности в аналитической деятельности от низшего уровня (описательного) к высшему (теоретическому) по каждому этапу в технологии анализа (ТАРРОС «Landrail»).

Уровни планово-организационного содержания аналитической деятельности по технологии ТАРРОС «Landrail».

Уровни **планово-организационного содержания аналитической деятельности** управленческих и педагогических кадров образовательного учреждения определяется в соответствии с уровнями аналитической деятельности.

Первый уровень планово-организационного содержания обеспечения аналитической деятельности: ОПИСАТЕЛЬНЫЙ.

На **описательном** уровне у управленческих и педагогических кадров образовательного учреждения или отсутствует наличие мероприятий по ликвидации негативных причин, либо представлены мероприятия, не имеющие конкретные измерители или плановые показатели, кото-

рые необходимо достичь.

Одним из важных качеств руководителя, как основного действующего управленческого лица, является умение планировать свою, и всего коллектива, деятельность по ликвидации негативных последствий и причин в образовательном и управленческом процессе для обеспечения достижения поставленных целей и задач.

Однако, как свидетельствуют результаты социологических исследований, только 54% руководителей и 58% заместителей директоров планируют деятельность образовательного учреждения исходя из результатов и итогов прошедшего учебного года, также выполнения предыдущего плана работы (табл. 1).

Таблица 1

Критерии планирования работы
(данные приведены в % [32])

При планировании работы руководители руководствуются...	Директора	Заместители
Результатами и итогами прошедшего учебного года, выполнением плана	54	58

Таким образом, практически у 50% руководителей план работы образовательного учреждения не привязан ни к целям, ни к задачам, и функция планирования «выпадает» из единого управленческого цикла.

В результате на данном уровне не создается **планово-организационная основа** аналитической деятельности, и деятельность организации осуществляется ради дальнейшего функционирования.

Ярким примером **описательного уровня планово-организационного содержания аналитической деятельности** является: а) **полное отсутствие** в анализе работы образовательного учреждения мероприятий и действий на следующий период; б) представленные в анализе работы мероприятия и действия **не имеют конкретных измерителей**. Например: «Организация работы с родителями по предупреждению правонарушений учащихся» и т.д. и т.п. К большому сожалению, описательный уровень **планово-организационного содержания аналитической деятельности** наблюдается в 72% образовательных учреждений [32].

Степень реализации первого (описательного) уровня **планово-организационного содержания аналитической деятельности** оценивается по шкале от 1 до 10 единиц (коэффициент сложности (К) – 1 (0 единиц). Максимальное количество единиц – 10.

Второй уровень планово-организационного содержания аналитической деятельности: ЭМПИРИЧЕСКИЙ.

На **эмпирическом** уровне **планово-организационного содержания аналитической деятельности** руководители образовательных учреждений уже указывают конкретных исполнителей и конкретные измерители в планируемых мероприятиях, но представлены пути решения вне своей деятельности. Например: «Классным руководителям каждую четверть проводить собрания с родителями по предупреждению правонарушений учащихся» и т.д. и т.п.

Однако на **эмпирическом** уровне не устанавливается полноценная причинно-следственная связь между полученными результатами и планируемыми мероприятиями по достижению поставленных целей и задач на следующий период. **Эмпирический уровень планово-организационного содержания аналитической деятельности** наблюдается в 19% образовательных учреждений [32].

Степень реализации второго (эмпирического) уровня **планово-организационного содержания аналитической деятельности** оценивается по шкале от 1 до 10 единиц с прибавлением коэффициентом сложности 2 (10 единиц). Максимальное количество единиц – 20.

Третий уровень планово-организационного содержания аналитической деятельности: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ.

Планирование - решающий момент управления школой - органически связано с педагогическим анализом. В

свою очередь, влияние последнего на планирование заключается не только в том, что он важнейшее средство получения исходного материала для составления годового плана, но и в том, что анализ - средство проверки исполнения этого плана. Планируя деятельность педагогического коллектива на учебный год, очень трудно предусмотреть все резервы и возможности, которые могут появиться в ходе выполнения плана. В то же время в течение учебного года могут возникнуть отрицательные факторы, серьезно тормозящие проведение запланированных мероприятий. Своевременно вскрыть резервы, обнаружить причины недостатков, определить возможности для использования первых и устранения вторых - одна из важнейших задач анализа. Таким образом, аналитический подход к планированию дает возможность ликвидировать неконкретность, аморфность и формальный характер планов, позволяет сделать их действенными документами, используя которые педагогические коллективы совершенствуют свою деятельность [31].

На теоретическом уровне *планово-организационного содержания аналитической деятельности* руководители образовательных учреждений указывают конкретных исполнителей и конкретные измерители в планируемых мероприятиях, а также представлена деятельность в рамках своей ответственности. Например: «Администрации обеспечить контроль за проведением каждой четверти классными руководителями собраний с родителями по предупреждению правонарушений учащихся» и т.д. и т.п.

Теоретический уровень *планово-организационного содержания аналитической деятельности* наблюдается в 9% образовательных учреждений.

Степень реализации третьего (теоретического) уровня *планово-организационного содержания аналитической деятельности* оценивается по шкале от 1 до 10 единиц с прибавлением коэффициента сложности 3 (20 единиц). Максимальное количество единиц – 30.

Методика оценки и самооценки планово-организационного содержания аналитической деятельности педагогических и руководящих кадров образовательного учреждения

Оценка уровня *планово-организационного содержания аналитической деятельности* производится в две стадии:

1 стадия – по качественным признакам определяется уровень *планово-организационного содержания аналитической деятельности* (*описательный, эмпирический, теоретический*)

2 стадия – по шкале от 1 до 10 единиц оценивается степень реализации данного уровня, полученное значение S умножается на коэффициент сложности оцениваемого этапа K и складывается с базовой оценкой (БО) выявленного уровня: *описательный* (БО-1) = 0 единиц, *эмпирический* (БО-2) = 10 единиц, *теоретический* (БО-3) = 20 единиц.

Общая оценка уровня аналитической деятельности вычисляется по формуле:

1 уровень (*описательный*) : $S = \text{БО-1} + K_1 * C_1$

2 уровень (*эмпирический*) : $S = \text{БО-2} + K_2 * C_2$

3 уровень (*теоретический*) : $S = \text{БО-3} + K_3 * C_3$

Таким образом, получается численная оценка выполнения выбранного этапа *планово-организационного содержания аналитической деятельности*.

Например, на этапе 4 «*Возможные пути решения*»:

- если определено, что планирование образовательной и управленческой деятельности представлены на первом (*описательном*) уровне *планово-организационного содержания аналитической деятельности*, но выполнены не все требования *описательного уровня* (оценка 4 по 10-балльной шкале), то итоговая оценка равна $0 + 1 * 4 = 4$ единицы.

- если определено, что планирование образовательной и управленческой деятельности представлены на втором (*эмпирическом*) уровне *планово-организационного содержания аналитической деятельности*, но выполнены не все требования *эмпирического уровня* (оценка 8 по 10-балльной шкале), то итоговая оценка равна $10 + 1 * 8 = 18$ единиц.

- если определено, что планирование образовательной и управленческой деятельности представлены на третьем (*теоретическом*) уровне *планово-организационного содержания аналитической деятельности*, но выполнены не все требования *теоретического уровня* (оценка 5 по 10-балльной шкале), то итоговая оценка равна $20 + 1 * 5 = 25$ единиц.

Таким образом, каждый работник (от руководителя до педагога) образовательного учреждения может осуществить самооценку своего уровня *планово-организационного содержания аналитической деятельности*. Также можно провести и внешнюю оценку уровня *планово-организационного содержания аналитической деятельности* как конкретного работника, так и всего образовательного учреждения в целом.

Необходимо помнить, что не существует четкой критериальной оценки уровня *планово-организационного содержания аналитической деятельности*, так как невозможно предусмотреть все ограничения, которые могут повлиять на планирование управленческой и образовательной деятельности, а также на выполнение плана работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. – М.: Дело, 2002. – 702 с.
2. Дафт Р.Л. Менеджмент. – СПб.: Питер, 2002. – 864 с.
3. Глоссарий библиотеки Бердского филиала Новосибирского государственного технического университета.
4. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с
5. Сергеева В.П. Управление образовательными системами. Программно- методическое пособие. - М., 2000. - 136 с.
6. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. - Т. 1 - 2: Пер. с англ.; Под общей ред. Д. М. Гвишиани. - М.: Прогресс, 1981. - 495 с.; 512 с.
7. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 183 с.
8. Лазарев В.С. Планирование как главное направление и исходный принцип исследований в психологии управления. // Вопросы психологии. - 1980. - №6.
9. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
10. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
11. Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.168-172.
12. Пудовкина Н.Г. Развитие управленческих кадров в контексте системы повышения квалификации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №3. - с.260-264.
13. Денисова О.П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.82-85.
14. Орлова С.Л. Пути и средства повышения квалификации в условиях реализации компетентного подхода в образовании // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика,

психология. - 2011. - №3. - с.235-239

15. Дмитриев Д.А. Основные факторы инновационного развития кадрового потенциала руководителей муниципальной системы образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №4(8). - с.135-138.

16. Фриш Г.Л. "Типичные" ошибки руководителей школ. - М.: УЦ "Перспектива", 1999. - 40 с.

17. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 2. - С. 67-71.

18. Пудовкина Н.Г. Функция анализа в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №2. - с.167-170.

19. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - № 1. - с. 192-195.

20. Пудовкина Н.Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.234-236.

21. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №2. - с.206-209.

22. Фишман Л.И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы. - Казань: ПО РАО, Самара: СамГПУ - СИПКРО, 1997. - 304 с.

23. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под редакцией П.И. Третьякова. - М.: Новая школа, 2001. - 880 с.

24. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - №3. - с.75-78.

25. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей об-

разовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). С. 96-100.

26. Мигаль В.И, Мигаль Е.А. Управление современной школой. Внутришкольный контроль и сетевое планирование (практическое пособие). - Ростов н/Д, Учитель, 2003. - 64 с.

27. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 121-124.

28. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №1. - с.88-92.

29. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С. Креативность в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - с.347-352.

30. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАПРОС) // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.153-155.

31. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. - 80 с.

32. Руководитель современного образовательного учреждения: слагаемые эффективной работы (отчет по итогам социологического исследования). - Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2011. - 149 с.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием».

ANALYTICAL ACTIVITIES: PLANNING-ORGANIZING CONTENT BASED TARES «LANDRAIL» © 2012

*A.A. Korostelev, doctor of pedagogical sciences, professor
of «Economic and Management Training»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Keywords: analytical work; planning; technology analysis of performance of the educational system (TARES) «Landrail»; planned organizational maintenance; plan.

Annotation: The planning and management of educational leaders and teachers of educational institutions in the formation of a unified plan of the organization, as well as the technique of evaluation and self-assessment of their level of planning and organizing the content of analytical work.

УДК 371.214.2

МОДЕЛИ КОЭФФИЦИЕНТОВ ФУНКЦИИ ЗАБЫВАНИЯ

© 2012

*Е.В. Кухаренко, кандидат технических наук, доцент кафедры строительства и дизайна
Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева,
Петропавловск (Казахстан)*

Ключевые слова: индивидуализация; обучение; знания; забывание; адаптация.

Аннотация: Индивидуализация обучения требует не только организационных изменений в системе обучения, но и формирования таких условий для обучающихся, при которых будут наиболее эффективно учитываться особенности процессов обучения и забывания.

Достаточно важным фактором, влияющим на эффективность обучения, но не формализованным в нормативных документах, является забывание. Имеется в виду способность обучаемого воспроизводить либо не воспроизводить изученный материал по прошествии

некоторого количества времени. В рамках внедрения личностно-ориентированного образовательного процесса проблема индивидуализации учебного плана, предполагающая учет, наряду с известными факторами, возможностей и способностей обучаемого

[1], становится важной и сложной к решению проблемой.

Необходимо учитывать не только изучение некоторого понятия, пусть даже оно будет заучиванием, но и создание ассоциативных связей и логических цепочек. Последние позволят не только воспользоваться имеющимися знаниями, но и восстановить утерянные. Поэтому одной из задач образовательной системы является создание индивидуальной системы восстановления утраченных знаний (умений, навыков), позволяющей обучаемому в любой момент восстановить требуемый квалификационный уровень.

В дальнейшем будем рассматривать пока только знания, так как умения и навыки по своей сути забываются в течение более продолжительного временного периода, нежели знания.

Существуют определенные выводы для однофазного изучения и, соответственно, забывания. Они качественно описаны следующим образом: при однофазном обучении количество информации забывается в первые дни, затем удерживается на определенном уровне с незначительными изменениями. При увеличении количества фаз инициируется процесс воспроизведения – восстановления ранее существовавших связей и ассоциаций. Задача исследования многофазного процесса уже существенно упрощается.

Основываясь на опытных данных и некоторых положениях, выдвинутых Потеевым [2], коллективом авторов Волченко, Ежова [3] получена модель процесса усвоения знаний студентами ВУЗов – неоднородное уравнение второй степени:

$$d^2S/dt^2 + R \times dS/dt + (f-c) \times S = H(t),$$

где $S(t)$ – поток усвоенной информации, $R \times dS/dt$ – сила сопротивления учебному процессу, $f \times S$ – забывание полученной информации, $c \times S$ – умозаключение обучаемого, $H(t)$ – поток сообщаемой информации, m – величина инертности. Получено уравнение функции, приближенно описывающее экспериментальную модель усвоения знаний, вид функции и графика: $y(t) = s \cdot e^{kt} \sin(\omega t + \varphi) + A_1 + A_0 t$, где $\omega = 2\pi/p$, p – период, 52 недели. Для построения модели процессов усвоения знаний учащимися ВУЗов авторами выделена следующая закономерность: процесс обучения носит четкий колебательный характер вне зависимости от формы обучения и типа получаемого образования.

Возможно, данная закономерность не есть особенность исследуемой системы, а результат внешнего воздействия на систему, то есть цикличность обуславливается исходным информационным потоком. Возможность такого предположения возникает в связи с тем, что:

- при высоком уровне мотивации (например, группы ускоренного обучения) периодичность не наблюдается даже по статистическим данным указанной группы исследователей;

- при обучении на заочной форме периодичность также практически отсутствует;

- измерения производились лишь в период экзаменационной сессии, в связи с этим выводы могут соответствовать распределению учебных дисциплин по семестрам.

Тогда цикличность и временной интервал колебаний есть следствие функционирования управляющей подсистемы, и данное утверждение позволяет регулировать информационный процесс.

Такого рода условности (предположения) могут снизить уровень адекватности модели либо потребовать доказательства наличия или отсутствия цикличности. Возможность отклонения от этой проблемы – построение другой модели.

Рассмотрим процесс обучения как отображение знаний студента из множества знаний в момент времени t в множество знаний в момент времени $(t+1)$, причем в общем случае первое подмножество является собственным подмножеством второго.

Скорость прироста знаний зависит от (на основе модели Холлинга-Тэннера):

- скорости увеличения количества знаний при самообучении $r_i X_i$;

- влияния внутригруппового кумулятивного эффекта $r_i X_i \frac{X_j}{K}$;

- влияние преподавателя (в предположении, что время обучения преподавателем ограничено стандартом и учебным планом)

$$w_i y \frac{x_i}{x_i + D}$$

- количество информации, подлежащей усвоению на момент времени t , изменяется со скоростью

$$y' = y \left(s - \frac{sj}{x} y \right)$$

Здесь X_i – количество знаний студента; y – общее количество информации, необходимое к изучению на момент времени t ; R – скорость его самообучения; J – количество элементарных знаний, подлежащих усвоению в интервал времени $(t-1; t)$; K – коэффициент «согласованности» i -того и j -того членов группы; W – вектор «согласованности» i -того члена группы с преподавателем; D – количество дополнительной информации, возможно вспомогательной; S – параметр темпа изучения (положительно, если происходит обучение; отрицательно, если – повторение).

Тогда модель процесса обучения с учетом кумулятивного эффекта и влияния преподавателя выглядит следующим образом:

$$\begin{cases} x' = r_i x_i + \sum_{j=i} r_i x_i \frac{x_j}{K_{ij}} + w_i y \frac{x_i}{x_i + D} \\ y' = y \left(s - \frac{sj}{x} y \right) \end{cases}$$

В данной системе дифференциальных уравнений описывается обучение одного студента, для описания группы количество уравнений увеличивается пропорционально количеству студентов. Таким образом, кроме необходимости формализовать коэффициенты и векторы согласованности, возникает проблема нарастания размерности задачи. Кроме того, свойство универсальности не является характеристикой модели Холлинга-Тэннера. Рассмотрение абстрактного обучаемого, обладающего некоторыми качествами, а также некоего абстрактного обучающего, позволяет избежать возникновения указанных проблем.

Наблюдаемое событие (желаемое количество знаний) создает ряд элементарных событий (распределенных по времени), пусть это число равно N_0 . Спустя время t забывчивость приведет к уменьшению количества знаний $y(t-\tau)$, существовавших в момент времени $t-\tau$.

В предположении, что скорость изменения числа существующих в момент времени t знаний пропорциональна числу исчезающих знаний (обозначим его N), формально имеем [4]:

$$\frac{dN}{dt} = -\lambda N + f(t)$$

где λ – коэффициент «забывания». Таким образом, получаем однородное дифференциальное уравнение, решением которого является $N = N_0 e^{-(\lambda-t)t}$. Можно

построить «кривую забывания», выдвинуть гипотезу об уровне, на котором можно обсуждать вопрос сохранения знаний. Очевидно, что доля усвоенной информации (N/N_0) в функции времени быстро спадает и приближается к нулю, реально же такого эффекта не наблюдается.

Согласно Ферстеру [5], в уравнение необходимо ввести, помимо λ , отрицательные коэффициенты, которые соответствуют процессу "переобучения" или "заучивания". Действительно, в любой момент времени существует доля знаний (N/N_0) , которая по обратной связи подается в образующиеся "пустоты". Их число составляет $(N_0 - N)$. На число элементов N влияет КПД процесса заучивания (эффективность передачи информации, частота "сканирования" имеющихся знаний и т.д.). Таким образом, обратная связь "отрицательного забывания" - коэффициент доучивания - $\mu N(N_0 - N)$. Заметим, что коэффициент μ есть доля пар $(x_{\text{забытое}}; x_{\text{запомненное}})$ подлежащих восстановлению в момент времени t , где $x_{\text{забытое}}; x_{\text{запомненное}}$ - элементы множеств N и N_0 соответственно. В итоге, "кривая забывания" описывается аддитивной композицией:

$$\frac{dN}{dt} = -\lambda N + \mu N(N_0 - N)$$

Данное уравнение является автономным (динамическим), что означает, что решение управляет своим изменением само. Семантика данного уравнения предполагает следующие предельные переходы:

- $\mu N_0 < \lambda$ (забываем быстрее, чем доучиваем). В данном случае решением дифференциального уравнения является экспоненциальная функция, а значит скорость убывания сравнима со значением функции;
- $\mu N_0 > \lambda$ (доучиваем быстрее, чем забываем),

$$\begin{aligned} \frac{dN}{N^2 \left(\frac{\mu N_0 - \lambda}{N} - \mu \right)} &= dt \Leftrightarrow -\frac{d\left(\frac{1}{N}\right)}{\frac{\mu N_0 - \lambda}{N} - \mu} = dt \Leftrightarrow \frac{d\left(\mu - \frac{\mu N_0 - \lambda}{N}\right)}{\mu - \frac{\mu N_0 - \lambda}{N}} = dt \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow N &= \frac{\lambda - \mu N_0}{ce^{(\mu N_0 - \lambda)t} + \mu} \end{aligned}$$

Таким образом, при временном интервале длиной 7-8 единиц количество исчезающих знаний при $\mu N_0 > \lambda$ не только стремится к нулю, но и становится отрицательной бесконечно малой величиной. А значит, процесс исчезновения знаний прекращается, происходит лишь их накапливание.

Данное утверждение отрицается хотя бы по причине наличия верхней границы возможностей человеческого мозга, то есть невозможно бесконечное наполнение памяти без процесса утраты некоторых знаний. Альтернативный в данном случае вариант $\mu N_0 < \lambda$ приводит к решению в виде монотонно возрастающей экспоненциальной функции, но с противоположным знаком (положительные значения). Анализ данной качественной оценки также позволяет отвергнуть возможность рассмотрения такого решения как допустимого, так как доля исчезающих знаний во временном контексте (в процессе обучения) возрастать со скоростью исчезновения знаний. Итак, анализ решений уравнения приводит к необходимости детального рассмотрения граничного условия:

- $\mu N_0 = \lambda$ (забывание и доучивание происходят с одинаковой скоростью). Формально имеем решение (уравнение с разделяющимися переменными):

$$\frac{dN}{dt} = -\mu N^2 \Leftrightarrow \frac{dN}{N^2} = -\mu dt \Leftrightarrow \frac{1}{N} = \mu t - C \Leftrightarrow N = \frac{1}{\mu t - C}, C > 0$$

График - гипербола с горизонтальной асимптотой осью абсцисс, то есть с течением времени количество исчезающих знаний стремится к нулю. Тем не менее, скорость исчезновения знаний также описывается гиперболой. Такой класс решений наиболее удобен по причине существования асимптот. Кроме того, существует так называемая кривая запоминания Эббингауза [6] для

однофазового учения, также описываемая как гипербола. Необходимо заметить, что кривая Эббингауза не является неким решением какой-либо задачи, а лишь выводом, основанным на данных.

В то же время, не отвергая предположения периодичности процесса обучения, возникающей под влиянием внешних воздействий на систему (периодичность занятий, различных форм контроля, сессии), предположим: при накоплении некоей массы забытых элементов и необходимости их восстановления процесс воспроизведения информации и различных логических связей позволяет восстановить некоторый объем знаний, после чего возможно опять забывание некоторых связей.

Таким образом, частота внешних воздействий позволит управлять количеством остаточных знаний. Для соблюдения равновесия система должна стремиться к состоянию $\mu N_0 = \lambda$. Данную информационную работу может выполнять как сам обучаемый, так и управляющая подсистема - обучающий.

Вследствие чего возникает необходимость возвращения к вопросу цикличности: вызвано ли данное свойство особенностью управляемой подсистемы - обучаемого - либо частотой воздействий управляющей подсистемы - обучающего? Очевидно, что ответ на данный вопрос невозможно найти исходя только из теоретических положений.

Экспериментальные данные, полученные в результате

исследования процесса обучения студентов СКГУ, в соответствии с рисунком 1, позволяют сделать следующий вывод: при наличии мотивации обучения процессы забывания и доучивания регулировались внешним воздействием в виде некоторого распределения во времени различных форм контроля [7].

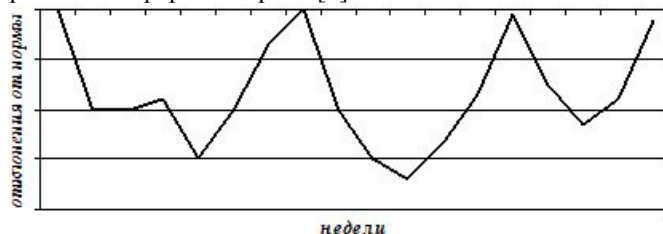


Рис. 1. Экспериментальные данные

Приведенная на рисунке 1 диаграмма является характерной для всех студентов, за исключением некоторых отклонений, обусловленных, возможно, различным уровнем мотивации.

Причем увеличение числа рубежных контролей приводит лишь к увеличению числа локальных экстремумов некоторой функции, описывающей процесс обучения (интервал измерений параметров исследуемого процесса - не менее одной учебной недели). Возможность получения эмпирических данных произвольной частоты, не противоречащей дискретности времени, обусловлена рейтинговой системой оценки знаний студентов.

Из полученных данных очевидно, что цикличность решения обусловлена внешним воздействием на систему, а периодичности вовсе не наблюдается. Тогда как в модели, полученной из предположения цикличности,

есть и то, и другое. Вероятнее всего периодичность в указанной модели возникает вследствие рассмотрения временных отрезков равной длины (протяженность временного интервала между контрольными точками соответствует одному семестру). Таким образом, периодичность процесса забывания-доучивания не является свойством данного процесса. Тогда появляется возможность рассматривать модель процесса обучения в виде кусочно-заданной функции. Кроме того, процесс обучения в ВУЗе естественным образом накладывает требование дискретности времени, вследствие чего функция, описывающая указанный процесс может быть получена приближенно. Прежде чем выявлять некоторые особенности процесса обучения, необходимо определить классы функций, описывающих процесс забывания и доучивания.

Возможно, класс функций не зависит от особенностей студента как некоей системы и особенностей внешних факторов, вызывающих изменения в функционировании системы.

Данное предположение подтверждают экспериментальные данные, вследствие чего становится возможным принять неизменность класса функции при переходе процесса забывания в процесс доучивания.

Тогда для построения некоей оптимальной стратегии обучения можно воспользоваться данным классом функциональной зависимости, настраивая с помощью коэффициентов систему обучения на индивидуальный подход, в соответствии с рисунком 2.

Кроме того, результаты исследования процесса обучения студентов СКГУ подтверждают гиперболическую зависимость количества исчезающих знаний от времени как в процессе забывания, так и в процессе доучивания (изменению подлежит лишь знак и коэффициент, а не вид функции).

Более того, такой вид функции позволяет при необходимости построить функцию забывания для каждого студента.

Таким образом, индивидуализация учебного плана, равно как и процесса обучения, реализуется применением

модели функции забывания, внедрение которой в обучающую систему позволяет ориентировать траекторию обучения на личностные особенности обучаемого.

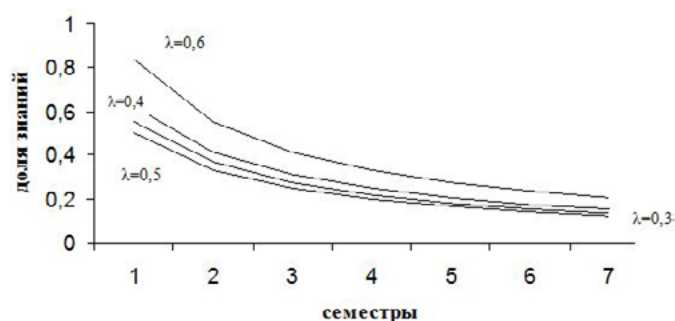


Рис. 2. Доля забываемого материала при различных значениях λ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко С.В. Принципы и логика личностно-ориентированного образования. // Вестник КазНУ, серия педагогические науки, №3, 2005 г. – с. 26-33
2. Потеев М.И. Практикум по методике обучения во вузах, М.: Высшая школа, 1990. 127 с.
3. Волченко И.О., Ежова Н.М. Исследование процессов усвоения знаний учащимися вуза// Вестник МГТУ, том 2, 1999, №1, с. 151-156
4. Бир Ст. Кибернетика и управление производством. М.: Наука, 1965. 391 с.
5. Ферстер Г. О самоорганизующихся системах и их окружении /Самоорганизующиеся системы. М.: Мир, 1964. С. 113 – 139
6. Бергсон А. Две формы памяти.// Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М., 1979. с.61-75
7. Вишнякова Е.В. Управление в образовательной сфере с точки зрения системности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3 (10) с. 47-49.

MODEL COEFFICIENTS OF FUNCTIONS OF FORGETTING

© 2012

E.V.Kukharensko, candidate of technical sciences

North-Kazakhstan State University named after M. Kozhaybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: personalisation; training; knowledge; forgetting; adaptation.

Annotation: Individualization of learning requires not only organizational changes in the education system, but of creating an enabling environment for the students, in which will most effectively address the learning and forgetting.

УДК 159.9.019

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

© 2012

Д.В. Лазаренко, старший преподаватель кафедры психологии, магистр педагогики
Северо-Казакстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикция, аддиктивный агент, аддикт, Я-концепция.

Аннотация: На сегодняшний день среди многочисленных психологических проблем наиболее остро стоит проблема девиантного поведения молодежи. По распространенности среди всех девиаций наибольшее количество имеет аддиктивное поведение. Актуальность изучения причин и механизмов определяется тем, что современное общество, как и любое другое, нуждается в физически и психически здоровых людях.

Как показал анализ научной литературы существует множество подходов к изучению аддикции и аддиктивного поведения в отечественной и зарубежной психологии. Обратимся к рассмотрению основных подходов и направлений к изучаемому явлению сначала в зарубежной литературе. Здесь мы остановимся на таких подходах и направлениях, как психоаналитический, интеракционистский, когнитивный, гуманистический, психосинтетический, онтопсихологический, трансперсональный, гештальт-подход.

Психоаналитический подход (Адлер А., Берн Э., Блос П., Гартманн Г., Фрейд З., Фромм Э., Эриксон Э.) в качестве причин аддикций и аддиктивного поведения рассматривает внутриличностные конфликты в психосексуальном развитии, фиксацию на негативных переживаниях, связанных с состоянием дезадаптированности, с неумением выстраивать позитивные социальные взаимодействия; в аддиктивных агентах (психоактивных веществах, в объектах зависимости) человек находит средство решения проблем, которое приводит к регрессу в его развитии, как

средству разрешения конфликтов [1, С.13-16].

Интеракционистский подход (Шибутани Т.) представляет поведение человека в виде социальной матрицы из пяти функциональных единиц: действие, значение, роль, личность, группа. Как человек воспринимает свое окружение зависит от значений, которые имеют для личности различные объекты, дающие человеку удовлетворение. Чтобы избежать фрустрации в ситуации «блокады» потребности, мышление выбирает подходящий образ для завершения действия, и затем возникает вторичное приспособление. В этой потребностной цепочке объектом может выступить психоактивное вещество, что приводит к фиксации данной модели поведения [2].

Когнитивный подход (Бэндлер Р., Гриндер Дж., Келли Дж., Олпорт Г., Фестингер Л.) исходит из понимания человека как «понимающего, анализирующего», поскольку человек находится в мире информации, которую надо понять, оценить, использовать. Жизненная концепция может быть внутренне конфликтной и противоречивой. Это, считает К.С. Лисецкий, указывает на сниженные адаптационные возможности, что является основной причиной неврозов, алкоголизма, наркомании и других личностных расстройств [3].

Когнитивный подход в качестве причин аддиктивного поведения и аддикций понимает рассогласованность между личностными свойствами, приводящую к внутриличностному конфликту (выражаясь терминологией Л. Фестингера – «когнитивному диссонансу» [4]), и как следствие, – снижение адаптационных возможностей; в качестве компенсаторных средств адаптации личность замещающе использует аддиктивные агенты.

Гуманистический подход (Маслоу А., Роджерс К., Франкл В.) характеризует личность как человека-в-процессе, открытого новому опыту, в ситуации «здесь и сейчас», стремящегося к саморазвитию внутренних побуждений и способности принимать решения. Человек, игнорирующий удовлетворение потребностей, не стремящийся к развитию, постепенно теряет «внутренний стержень» и приходит к состоянию отсутствия здоровья, к состоянию болезни, к состоянию аддикции. Человек же, устремленный к реализации потребностей (целей в жизни), сохраняющий и совершенствующий свое Я (Я-концепцию), человек самоактуализирующийся с целостной системой ценностных ориентаций укрепляет свое здоровье, противодействуя становлению аддикции и аддиктивного поведения [1; 3].

Психосинтетический подход (Ассаджоли Р.) аддикции и аддиктивное поведение рассматривает как следствие неразрешенности внутренних проблем, вызванных переживанием кризисных состояний в развитии; источник склонности к аддикции и аддиктивному поведению состоит в нарушении духовного развития, в расстройствах, связанных с процессом «самопостижения» личности [5].

С точки зрения сравнительно нового направления психологии и психотерапии – онтопсихологии (Менегетти А.), которое является синтезом психоанализа З. Фрейда и А. Адлера, аналитической психологии К. Юнга и гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэя и К. Роджерса – индивид обращается к аддикциям тогда, когда он психологически уже является аддиктом. Наркотики и другие аддиктивные агенты являются следствием, а не причиной [6]. Природа аддикций и аддиктивного поведения кроется в особенностях взаимоотношений личности со значимыми людьми в окружающей действительности, которые манипулируя, формируют зависимый фон отношений, препятствуя развитию самостоятельности, активности, адаптивности.

Трансперсональный подход (Гроф С.) механизмами развития у личности аддиктивного поведения видит родовую травму, применение в процессе родовой деятельности химических веществ, способных в дальнейшем вызвать стремление к соответствующему аддиктивному агенту.

У людей с аддикциями и аддиктивным поведением, указывает Ф. Перлз, нарушается процесс «контакт – ухо-

да», одна доминирующая потребность выступает как фигура. Образуется ригидный паттерн поведения, утрачивается контакт с реальностью. Гештальт остается незавершенным. Сознание удерживает в качестве фигуры лишь потребность, соответствующую принятому личностью представлению. Личность не развивается [7].

Следовательно, в рамках гештальт-подхода склонность к аддикциям объясняется в терминах «незавершенности гештальта»: человек, ощущая квазипотребностное напряжение, обусловленное прерыванием удовлетворения потребностей адекватным, социальным путем, стремится к завершению действий, к реализации потребностей, но теперь уже неадекватным, асоциальным путем.

Таким образом, проанализировав основные подходы к аддикции и аддиктивному поведению в зарубежной психологии, констатируем, что основная часть исследователей акцентирует внимание на внутриличностных конфликтах личности (между ценностями и их доступностью, между различными компонентами Я-концепции и др.), обусловленных незавершенностью реализации потребностей, и как следствие снижение адаптированности в окружающей действительности; в качестве же средств адаптации личность выбирает различные аддиктивные агенты.

Теперь обратимся к рассмотрению данного явления в отечественной психологии.

Как показал проведенный анализ психолого-педагогической литературы в отечественной психологии можно выделить такие подходы, как эволюционный, деятельностный, экзистенциальный.

Эволюционный подход (Пряеин В.П., Смирнов А.В. со ссылкой на Stevens A., Wise R.A.) постулирует, что между нормой и патологией существует не жесткое качественное, а диалектическое количественно-качественное отличие. Другими словами, предрасположенность к аддиктивному поведению есть у каждого индивидуума. Однако у потенциальных и реальных аддиктов факторы предрасположенности имеют различное количественное выражение, а значит – разное качество. Следовательно, необходимо не выявление радикальных качественных различий между «аддиктами» и «не аддиктами», а поиск общих для всех людей факторов предрасположенности к аддиктивному поведению и количественно-качественная оценка их проявлений как у аддиктов, так и у лиц, предрасположенных к аддикциям или не склонных к ним [8].

Значит, причины и механизмы становления аддикций и аддиктивного поведения заключаются в нарушении инстинктивной сферы человека.

В рамках деятельностного подхода (Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б.) рассмотрены потребностно-мотивационные механизмы становления аддиктивного поведения и аддикций в структуре личности, показано значение конкретных видов деятельности, как «ведущих», в конкретном возрастном периоде как условий развития аддикций [1, с.18].

В современной российской психологической науке проблемы аддиктивного поведения личности раскрыты в исследованиях А.В. Гоголевой, В.Д. Менделевича, Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, Н.В. Дмитриевой, Д.В. Четверикова, С.В. Березина, К.С. Лисецкого, Е.А. Назарова и др.

В рамках экзистенциального подхода Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, Н.В. Дмитриева разработали концепцию формирования аддиктивной идентичности личности. Аддиктивное поведение формируется у лиц с пограничными состояниями вследствие недостаточно сформированной эго-идентичности как результат неадекватного родительства [9].

Исследования в этой области были продолжены Д.В. Четвериковым. Он считает, что аддиктивное поведение возникает при активизации определенных психологических механизмов и факторов в специфических социально-психологических условиях и при наличии личностного аффинитета. Аддиктивное поведение личности является стабильной психологической системой, интегрированной

в идентичность, которая меняет мотивационно-потребностную сферу, специфицирует основные компоненты деятельности, смещает волевой потенциал в сторону аддиктивных реализаций и реструктурирует систему ценностных ориентации личности [10].

Значит, представители экзистенциального подхода (Короленко Ц.П., Донских Т.А., Дмитриева Н.В., Четвериков Д.В.) аддикции и аддиктивное поведение понимают как психологическую систему, изменяющую (трансформирующую) идентичность-Я личности (идентичность или интегрированность Я-концепции, – по О. Кернбергу [11]) и приводящую к изменению мотивационной сферы, к реструктуризации ценностных ориентаций.

Факторы риска аддиктивного поведения раскрыты в исследовании О.Ю. Калининченко, В.Л. Малыгина [12]. Авторами в качестве основных рисков показаны характерологические, личностные свойства.

Изменения на уровне нейропсихологических особенностей обнаружены в исследовании В.А. Москвина с соавторами [13].

Попытка социологической трактовки аддиктивного поведения осуществлена в статье И.В. Гришко [14]. Автор показывает социальные механизмы становления аддикций.

Подводя итоги рассмотрения аддиктивного поведения и аддикций в отечественной психологической науке, можно отметить, что данная форма девиации в целом понимается как некоторая система с набором нарушенных инстинктов, и приводящая к изменению мотивационной, смысловой, ценностной сфер и изменяющая идентичность личности настолько, что человек не в состоянии существовать без аддиктивных агентов.

Таким образом, аддиктивное поведение, являясь одной из наиболее распространенной форм девиаций, представляет серьезную социальную проблему, так как в наиболее выраженных формах может приводить к негативным последствиям, угрожающим как психологическому здоровью и благополучию как самого аддикта, так и окружающих его людей (феномен со-зависимости).

Подводя общий итог в рассмотрении аддикций и аддиктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии, можно сделать следующие выводы:

- изучение аддиктивного поведения проблема междисциплинарная: медицинская, психологическая, педагогическая, юридическая; Д.В. Четвериков при этом отмечает, что «основным, интегрирующим направлением изучения аддиктивного поведения личности является психологическое» [10, с. 11];

- трактовка содержания аддиктивного поведения и аддикций неоднозначна в научной литературе;

- аддиктивное поведение и аддикции связаны с уходом от реальности посредством аддиктивных агентов (различных психоактивных веществ и других объектов зависимости);

- вне зависимости от понимания механизмов становления аддикций и аддиктивного поведения происходит изменение (трансформация) личности и обретение состояния дезадаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисецкий К.С., Литягина Е.В. Психология независимости. Учебное пособие. Издательство «Универс-групп», Самара, 2003. – 144 с.
2. Шибутани Т. Социальная психология/ Пер. с англ. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 344 с.
3. Лисецкий К.С. Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности. – Самара, 2007. – 308 с.
4. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
5. Ассаджиоли Р. Психосинтез. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 320 с.
6. Менегетти А. Система и личность. – М.: «Серебряные нити», 1996. – 128 с.
7. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 384 с.
8. Смирнов А.В., Прядеин В.П. Аддиктивное поведение с позиций эволюционно-этологического подхода. // Научный диалог. 2012. Выпуск 1: Педагогика. Психология, Екатеринбург. – С. 84-97.
9. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Издательство «Олсиб», 2001. – 251 с.
10. Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01: Новосибирск, 2002. – 385 с.
11. Kernberg O.F. Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies. New Haven, CT: Yale University Press, 1984. – 395 p.
12. Калининченко О.Ю., Малыгин В.Л. Аддиктивное поведение: определение, модели, факторы риска. //Вестник новых медицинских технологий. 2005. № 3-4. С. 36-38.
13. Москвин В.А., Кабардов М.К., Москвина Н.В., Белова А.Н., Корнеева С.А. Аддиктивное поведение и его нейропсихологические предикторы. //Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. № 3. С. 147-150.
14. Гришко И.В. Концептуализация понятия «аддиктивное поведение». //Теория и практика общественного развития. 2005. № 3. С. 34-36.

ANALYSIS OF APPROACHES TO THE STUDY OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF MODERN PSYCHOLOGY

© 2012

D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: addictive behavior, addiction, addictive agent, addict, self-concept.

Annotation: To date, among the many psychological problems are most acute problem of deviant behavior among youth. As the prevalence of any deviations has the largest number of addictive behavior. The urgency of studying the causes and mechanisms in the fact that modern society, like any other, needs to be physically and mentally healthy people.

УДК 372.46

ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2012

Л.М. Лебедева, кандидат педагогических наук, директор
МОУ школы № 59, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагогическая технология; образовательная технология; технологии совершенствования общеучебных умений в начальной школе; технология развития речи в начальной школе.

Аннотация: В статье представлены результаты внедрения в учебно-воспитательный процесс современных образовательных технологий и их взаимосвязь с результативностью профессиональной деятельности педагогов.

В условиях, когда образование стало всеобщим, а профессия учителя массовой, уповать на индивидуальное мастерство педагога уже нельзя. Этим обусловлена актуальность технологической переподготовки работников образования.

Понятие технология является достаточно новым для педагогической лексики. На сегодняшний день существует масса подходов к понятиям педагогическая и образовательная технология, методика, метод, техника педагога. Из-за этого разнообразия педагоги запутались в этом и не всегда точно идентифицируют те понятия, о которых идет речь.

Соответственно понятие «образовательная технология» стало ныне настолько важным, что незнание его рассматривается как признак профессиональной некомпетентности для учителей и управленцев. Однако всё, что широко распространяется, имеет склонность к размыванию, потере границ, а в конечном счёте, — и смысла.

Возрастание роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности педагога. Что же включает в себя понятие «профессиональная компетентность»? Чем она отличается от привычных знаний, умений и навыков, каким образом приобретается специалистом и как изменяется в процессе освоения педагогической деятельности? Поставленные вопросы представляют интерес не только для теоретических исследований профессионального становления личности специалиста, но и для практики, поскольку от их решения зависит оценка уровня профессионализма отдельных педагогов и педагогических коллективов в целом, возможности профессионального развития, достижения вершины профессионализма — мастерства.

По мнению Э.Ф. Зеера [1], профессиональная компетентность — это интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач. Формирование профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности, основным ее источником являясь обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Таким образом, профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений — показателем конкретным и диагностируемым в отличие от используемых при аттестации педагогических работников таких характеристик, как исполнение должностных обязанностей, личный вклад в выполнение планов и качество подготовки квалифицированных специалистов, состояние дисциплины и профилактика правонарушений среди учащихся.

Исследования компетентности профессионально-педагогических работников показали [1, с. 457-458]: 1) высокий уровень компетентности и стремление к самосовершенствованию, приобретению новых знаний; 2) сформированность знаний и умений, необходимых для

решения дидактических и методических задач; 3) недостаточный уровень профессионально-технологической подготовленности; 4) низкий уровень психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для реализации развивающей функции педагога.

Таким образом, ключ к мастерству педагога - не в абстрактных принципах и методах, а он может быть выражен в простых и конкретных рекомендациях:

- накопление и систематизация приемов работы;
- опора на закономерности, действующие на каждом уровне, в каждой подсистеме;
- разработка технологий, опирающихся на закономерности и поэтому позволяющих увеличить эффективность педагогического труда.

В современных условиях развития процессов технологизации образования возникает необходимость в обеспечении формирования технологической компетентности педагогических кадров. Основным фактором, который необходимо учитывать, является все возрастающая потребность социума в качественном образовании и высококвалифицированных кадрах, способных выполнить это требование. Подготовка и переподготовка преподавательских кадров должна обеспечить выполнение педагогами в школе программных требований, а также учитывать перспективы и тенденции развития системы образования, одним из которых является технологизация обучения, как основного инструмента, способного обеспечить достижение гарантированного технологией результата.

Процессы модернизации в образовании предусматривают не только обновление учебного материала, но и поиск и применение новых способов, методов и технологий, способных обеспечить получение обучающимися качественного образования.

В настоящее время на пути модернизации образования стоят две серьезные проблемы. Первая заключается в том, что наиболее слабым звеном в процессе внедрения инноваций, связанных с развивающим обучением, стал школьный учитель, творческий и личностный рост которого далеко не всегда стимулируется включением в инновационную деятельность.

Причина в том, что инновационные программы и профессиональное развитие учителя имеют не прямую непосредственную связь, а опосредованную уровнем развития и организованностью личностных характеристик и профессионального самосознания учителя.

Если уровень профессионального развития учителя не соответствует смысловой нагрузке инновационной программы, «не резонирует» с ней, возникают серьезные проблемы. Учитель продуцирует средства, «уводящие» его либо в сторону эксплуатации личностных ресурсов, либо в сторону оттачивания новых алгоритмов деятельности. Как правило, это приводит к выхолащиванию сути инновационных программ и профессиональным деформациям личности учителя (эмоциональному «выгоранию», астении переутомления или профессиональной стагнации, «автоматизации» в профессии) [2-4].

В.А. Сластенин в своих исследованиях подчеркивает, что современный педагог поставлен перед необходимостью решения, помимо традиционных, таких актуальных и сложных психолого-педагогических задач, как анали-

тико-рефлексивных, конструктивно - прогностических, организационно - деятельностных, оценочно - информационных, коррекционно - регулирующих. Главная суть их заключается в анализе и рефлексии целостного педагогического процесса, причин возникающих затруднений и их преодоления, прогнозировании результатов и последствий принимаемых решений, коррекции протекания педагогического процесса, установлении необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержки, в восхождении от отдельных педагогических функций к их системе [5].

Система повышения квалификации учителей в лучшем случае направлены на их обучение новым способам деятельности, знакомство с новыми учебными программами и новыми учебниками.

Традиционной формой обучения учителей, использующейся в системе повышения квалификации (лекции, практические занятия, семинары), имеют чаще всего репродуктивный характер и если и оказывают воздействие, то исключительно на когнитивные структуры личности педагога [6; 7; 8].

Однако ценности и жизненные смыслы не могут передаваться тем же путем, что знания, умения, навыки, путь их освоения лежит, прежде всего, через переживания. Это положение послужило исходной предпосылкой в поисках наиболее эффективных способов психологического воздействия на личность педагога с целью переориентации его на инновационное преподавание и создания постоянно развивающейся системы «учитель — ученик», в которой раскрывает творческая индивидуальность как ученика, так и учителя.

Учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, но и сам открыт новому опыту, активно, страстно увлечен процессом познания жизни, человека, природы и способен зажечь своей страстью ученика. Здесь следует говорить о личностно-развивающем подходе в образовании. Процесс развития ученика и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс начинается гораздо раньше, он должен знать психологические закономерности и условия развития личности, прежде всего своей собственности.

Вторая проблема касается «приоритета» сохранения здоровья обучающихся в образовательных учреждениях, то выполнение этой задачи пока не прослеживается. Результаты медицинской статистики и научных наблюдений показывают резкое ухудшение в последние годы состояния здоровья у всей популяции детей школьного возраста и особенно обучающихся в новых видах образовательных учреждений. И способствует этому сочетание больших объемов учебной нагрузки и постоянного дискомфорта на занятиях учителей, создающих нездоровую среду обитания для учащихся в школе.

Социологические исследования [9] показывают, что приоритетной на данный момент является модель педагогического стиля учителя, ориентированного, прежде всего на результативность, на соответствие принятым стандартам подготовленности школьников к поступлению в определенный вуз или к получению престижной работы, обеспечивающей желаемый образ жизни. Но общеобразовательная школа не должна выполнять социальный заказ общества: готовить специалистов, необходимых только в данный момент. Образование призвано опережать другие сферы общественной жизни человека и быть фактором развития общества.

Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели, их максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция хода обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов [10].

Обновление всех сторон жизнедеятельности начальной школы предъявляет новые требования к компетентно-

сти педагогических кадров, владению необходимыми теоретическими знаниями, а также применению современных организационных и технических приемов построения деятельности на уроке.

Обеспечение требований модернизации к системе общего образования во многом определяется ее первой ступенью — начальной школой, в которой закладывается образовательный фундамент, обеспечивающий ребенку успешный старт в обучении и дальнейшем его продолжении.

В этом случае путь к успеху профессиональной деятельности учителя лежит через обогащение традиций применением диагностики и технологии. Поэтому мысль В.Н. Зайцева [11], автора *технологии совершенствования общеучебных умений в начальной школе*, о том, что в школе нарушаются психолого - дидактические закономерности подтверждается и нашими наблюдениями, анализом собранной информации.

Успешность обучения в основной школе зависит от числа хорошо читающих детей, а уровень министерских норм - это троечный уровень, который осваивают в начальной школе только 60 - 80 %.

Пренебрежение общеучебными умениями привело к уменьшению числа хорошо занимающихся пятиклассников до 32 %, ухудшилась работа по формированию ОУУН. Вот и встаёт задача - решить проблему более полного учёта психолого-дидактических закономерностей. Это позволяет сделать диагностике - технологический подход к управлению педагогическим процессом. Диагностике - технологическое управление обеспечивает практический характер дидактики, последовательное включение резервов обучения [12].

Перенос опыта внедрения *технологии совершенствования общеучебных умений в начальной школе* [11] и *технологии развития речи в начальной школе* (Е.Ю. Коростелёва) [13; 14] потребовал ёмкой работы по созданию дидактических материалов, по самообразованию и администрации школы, и учителей.

Соответственно в школе началась подготовка учителей к восприятию проблемы, теоретической подготовки, анализировалось состояние проблемы в работе школы. Анкетирование, диагностика показали, что в школе не владеют учебно-организационными, учебно-информационными и учебно-коммуникативными умениями около 35 % учащихся, частично владеют 45 %, владеют 20 %.

Исходя из понимания цикличности педагогической деятельности, когда в каждом цикле выделяются последовательные этапы: ориентационно-мотивационный, системно - информационный, этап алгоритмической деятельности и этап творчества, в школе осуществлялась технологическая подготовка учителей начальной школы [15-20].

Обучение педагогов и последующее внедрение *технологии совершенствования общеучебных умений в начальной школе* в образовательном процессе по достижению оптимального чтения показали рост КТУ учителя (таблица 1) и результатов учащихся (таблица 2).

Данные, приведённые в таблице 1 и 2, убедительно подчеркивают, что для повышения уровня чтения необходимо перейти к новым результативным технологиям.

Наблюдения подтвердили:

- от уровня скорости чтения зависит понимание текста, а следовательно, и скорость выполнения домашнего задания;

- технология, применяемая ежеурочно, даёт хорошие результаты;

- при уменьшении объема тренировок происходит быстрое ухудшение умения читать бегло.

Таким образом, обучение учителей начальной школы, а также их технологическая подготовка позволили значительно увеличить результативность профессиональной педагогической деятельности. Все это требует дальнейшего продолжения обучения и технологической подготовки, обеспечивая профессиональное развитие учителя.

Таблица 1

Класс	Всего учащихся	Кол-во читающих на				КТУ
		«5»	«4»	«3»	«2»	
2 «А»	23	15	1	4	3	1,39 <i>Высокий</i>
2 «Б»	23	14	5	4	0	1,65 <i>Очень высокий</i>
ВСЕГО	46	29	6	8	3	
%	100	63	13	17	7	

Таблица 2

Средние показатели				
Входной	Конечный	Прирост	Оценка	Процент
66	92	26	4,217	153
69	98	29	4,435	164
135	190	55	9	317
68	95	28	4,326	159

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебное пособие. – М.: НПО МОДЭК; МПСИ, 2003. – 480 с.
- Василенко А.Ю. Возможности профилактики синдрома эмоционального выгорания: личностные факторы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 53-55.
- Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.
- Мерзлякова Д.Р., Семкова М.П. Особенности психосоматических симптомов и переживания образа я у педагогов с разным уровнем психического выгорания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 180-184.
- Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
- Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №3. С. 168-172.
- Пудовкина Н.Г. Развитие управленческих кадров в контексте системы повышения квалификации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №3. С. 260-264.
- Саяпин А.В. Профессиональная подготовка будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников как педагогическая проблема // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 173-177.
- Выпускник-2002 (материалы социологического исследования) - Тольятти: Изд-во Фонда "Развитие через образование", 2002г. - 117 с.
- Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я. — М.: Дело, 2000. – 224 с.
- Зайцев В.Н. Практическая дидактика. Учебное пособие. Для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников обра-

зования. – М.: Народное образование, 1999. – 224 с.

- Зайцев В.Н. Диагностико - технологическое управление процессом обучения // Народное образование. – 2000. – № 7. - с. 70 - 77; № 8. - с. 84 - 92; № 9. - с. 62 - 70; - 2001. - № 2. - с. 12 - 26; - № 5. - с. 72 - 84; - № 6. - с. 82 - 90.
- Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.т. М: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. - 816 с. Т.2. - 816 с.
- Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 92-96.
- Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 102-105.
- Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.
- Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 92-96.
- Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.
- Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №2. С. 128-133
- Коростелева Е.Ю. Современные методологические требования к профессиональной деятельности учителей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 78-81.

IMPROVING PERFORMANCE PROFESSIONAL EDUCATOR USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY

© 2012

L.M. Lebedeva, candidate of pedagogical sciences, director
MEI school № 59, Togliatti (Russia)

Keywords: educational technology, educational technology, technology to improve general education skills in elementary school, a technique of language development in primary schools.

Annotation: The results of the implementation in the educational process of modern educational technologies and their relationship to the effectiveness of professional educators.

В.В. Лапинский, кандидат физико-математических наук, доцент,
заведующий отделом обучения информатике
Национальная академия педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Ключевые слова: информационная образовательная среда, информационные и коммуникационные технологии.

Аннотация: В статье рассмотрена методология построения и использования информационной образовательной среды. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении.

Сегодня многие образовательные учреждения Украины имеют оборудование, обеспечивающее возможность использования современных электронных средств обучения. Согласно сложившейся в Украине трактовке, средства обучения, в которых (для воспроизведения которых) используются цифровые технологии, относят к «Электронным Средствам Учебного Применения» (далее – ЭСУП, укр.: Електронні Засоби Навчального Призначення, ЕЗНП). Сегодня это могут быть не только программные средства (Педагогические Программные Средства – ППС, укр.: Педагогічні Програмні Засоби, ППЗ), но и наборы оцифрованных статических изображений – слайдов, видеофильмы, специализированный текстовый и/или звуковой материал, гипертекстовые и гипермедийные ресурсы учебного (образовательного) применения, т.е. весь контент цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), создаваемых и поддерживаемых в России как на местных, так и федеральном уровнях. В Украине также существует некоторое количество ЦОР, поддерживаемых, в основном, энтузиастами, без существенного финансирования из государственного бюджета.

Поскольку ЭСУП есть средством обучения, его внешняя, предназначенная для воздействия на субъект обучения (взаимодействия с обучающимся) часть, независимо от программно-аппаратной реализации, должна соответствовать требованиям, определяемым психофизиологией обучаемого и целями обучения. Достаточно глубоко взаимосвязь между целями учебно-воспитательного процесса и необходимыми свойствами средств доведения до обучаемого учебного материала исследована в процессе разработки средств демонстрационного физического эксперимента и, впоследствии, технических средств обучения. Вместе с тем, в процессе создания ЭСУП, определения места конкретного средства в учебно-воспитательном процессе, имеющиеся наработки зачастую не используются. Такой вывод можно сделать, анализируя как российские и украинские ЦОР, так и англоязычные. Общим недостатком для многих ЭСУП разработки последних лет, представленных на ЦОР, можно назвать избыточность детализации изображения, наличие на экране не несущих полезной информации объектов, практическая бесполезность звукового ряда во многих ЭСУП, предназначенных для обеспечения обучения физике, химии, биологии и математике.

Одной из особенностей современных ЭСУП есть использование фатического диалога (псевдиалога), максимально приближенного к реальному. Открывшаяся в этой связи возможность создания псевдоинтерактивного взаимодействия с источником учебной информации вызвала появление некоторого количества ЭСУП, выполненных с использованием довольно незамысловатых сюжетов, в т.ч. игровых. Оставляя вне обсуждения дидактическую обоснованность самого факта наличия сюжета в ЭСУП, предназначенных для использования в условиях классно-урочной организационной формы обучения, считаем необходимым обозначить основные особенности такого подхода. Прежде всего, наличие персонажей и сюжетных линий, не связанных непосредственно с объектом изучения (подобно: «принц ищет путь к принцессе, выполняя в контрольных точках вычисления значений некоторой функции»), может стимулировать познавательный процесс, а может и препятствовать процессу систематизации и обобщения знаний. Подтверждение тому можно найти

не только в психолого-педагогической литературе, каждый преподаватель в собственном опыте может найти случаи, в которых происходила подмена усвоения знаний, определяемых целью обучения, усвоением знаний об антураже, в котором была подана модель изучаемого явления. Определенное отстранение преподавателя от активного участия в управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся, которое имеет место в случае использования некоторых современных ЦОР, также нельзя однозначно признать положительным.

Таким образом, исходя из результатов анализа достаточно большого количества ЦОР, можно попытаться спроектировать известные дидактические условия эффективности традиционных средств обучения на требования к содержанию и форме подачи учебного материала в ЦОР.

Принцип научности определяет необходимость использования такой модели объекта изучения, которая максимально способствует реализации цели обучения; модель, которая реализуется программно, следует подавать в форме, позволяющей выделить *существенные признаки объекта изучения*; важные для анализа явления элементы модели объекта изучения должны быть выделенные цветом, миганием, звуком и тому подобное.

Современное понимание **принципа наглядности** должно основываться на том, что при условиях использования ЭСУП типа среды деятельности («микромир»), ученики имеют возможность не только наблюдать модели явлений, являющихся объектами изучения, но и осуществлять преобразующую деятельность над этими объектами.

Систематичность изложения и предъявления учебного материала в ЭСУП предусматривает создание предпосылок создания у субъекта обучения личностной модели знаний, которая должна быть *внутренне непротиворечивой системой*, соответствовать целям обучения, быть *подмножеством научного знания* соответствующей отрасли.

Принцип активного включения всех обучаемых в учебный процесс требует создания в ЭСУП (средствами интерфейса и управляющей части ЭСУП): условий для осознания учащимися необходимости их деятельности; возможности выбора таких ее видов, которые лучше всего соответствуют их индивидуальным способностям и возможностям. Активность учебной деятельности, как правило, определяется осознанностью и принятием целей обучения, поэтому при разработке ЭСУП следует предусмотреть доведение до обучаемого ориентирующего компонента деятельности, в котором предусмотреть управление усвоением двух видов знаний: знания *цели деятельности*; знания, необходимые для *работы с ЭСУП*, которые, в принципе, не есть составляющей целей обучения, по крайней мере – не основной цели обучения.

Принцип индивидуализации, индивидуального подхода в учебе эффективно реализуется при использовании адаптивных систем с элементами искусственного интеллекта. Важным является определение индивидуального начального уровня, то есть объема и глубины усвоения опорных знаний, сформированности соответствующих умений, стойкости навыков.

Доступность подачи учебного материала определяется возможностью достижения цели обучения как в целом, так и на определенном его этапе. С этой точки зрения нужно рассматривать не только «внешние» по отношению к

ЭСУП условия (регламентированность опорных знаний учащегося на момент начала его взаимодействия со средой обучения), но и структурирование учебного материала внутри ЭСУП.

Обобщая изложенные выше дидактические условия, можно сформулировать такие основные требования к содержанию ЦОР: средства обучения, размещаемые на ЦОР, должны создаваться с учетом иерархии умственных действий и операций субъекта обучения; структурирование учебного материала и его подача в ЭСУП не должны противоречить требованиям системности знаний и систематичности их изложения; ЭСУП должны органически вписываться в учебный процесс, использоваться в качестве средств коллективной и самостоятельной деятельности участников этого процесса; программные средства необходимо сопровождать соответствующим методическим обеспечением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лапинский В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В. В. Лапинський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / Редада. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008.

– № 6 (13) – С. 26–32.

2. Лапинський В. Застосування до навчання фізики складових сучасного навчального середовища / В. Лапинський, М. Шут // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. : Мартинюк М. Т. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – Ч. 2. – С. 306–317.

3. Лапинський В. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації / В. Лапинський, М. Шут // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка. – 2008. – Ч. 1. – С. 79–85.

4. Анискин В.Н. Совершенствование управления образовательным процессом на основе холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 22–25.

5. Ремизова Н.У. Модель формирования профессионально-информационной культуры учителя в информационной среде // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 257–259.

6. Анискин В.Н. Особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 21–24.

DESIGN METHODOLOGY INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2012

V.V. Lapinsky, candidate of physical and mathematical sciences, professor,
head of the computer science education
National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)

Keywords: information educational environment, information and communication technology.

Annotation: In this article the methodology of construction and use of information educational environment. The use of information and communication technologies in education.

УДК 82-7

ОБЗОР НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПАРОДИЙ НА СОНЕТЫ ШЕКСПИРА

© 2012

Н.Л. Леснова, методист кафедры теории и практики перевода
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: сонет, пародия, ирония, подражание, характерные сонетные образы, оригинальный текст, текст пародии.

Аннотация: В данной статье автор приводит краткий обзор некоторых современных немецкоязычных пародий на сонеты Шекспира, даёт их перевод и комментарий к тексту пародии. Анализ приведённых примеров пародий на сонеты предвзвешен определением самого понятия «пародия» некоторыми исследователями.

Интерес к сонетам Шекспира в современном литературном мире неизменно растёт. Они издаются и переиздаются, переводятся практически на все языки мира. Многие из них кладутся на музыку и тем самым, словно приобретают вторую жизнь. И вместе с тем на некоторые сонеты великого Шекспира создаются пародии. Это вполне объяснимо, поскольку объектом пародии может стать только общеизвестный текст, тот, который можно будет легко идентифицировать в пародийном тексте.

По мнению некоторых исследователей, пародии – это своего рода литературные нахлебники. Словно несамостоятельные организмы, многие из них не обладают своей собственной эстетической ценностью. Все они зависят от исходного варианта, «хозяина» – для продолжения своего существования, от него они и питаются [4]. Кроме редких случаев, когда авторы пародируют свои собственные создания, пародии – совсем не званые гости, которых встречают с распростёртыми объятьями. Скорее они имеют особенность преступного намерения: пародии (или скорее их авторы) – обитают в литературе, наблюдают за своими жертвами, чтобы позднее попытаться занять их место [2]. Подобная амбициозность по отношению к оригинальному тексту может нанести ему ущерб и посягнуть на его автономию; такая пародия могла бы закрепиться на фоне оригинала или даже заменить его полностью.

Может показаться, что такое явление как пародия име-

ет весьма негативное значение. Но, как это обычно бывает в природе, несамостоятельные организмы выполняют зачастую важные функции, это имеет место даже в литературе. В основном, они выявляют слабые места текста: его несбалансированность, ложный пафос или стиль. На этих основаниях российский формалист Юрий Тынянов приписывает пародиям фундаментальный эволюционный потенциал в ходе литературной истории. Исследователь обратил внимание на то, что художественное слово способно приобретать новое – дополнительное по отношению к уже существующему – звучание, попадая в новый контекст [1].

Но характерные свойства пародии не могут быть сведены лишь к их критической и корректирующей тенденции. Другая их важная особенность – комический эффект. Их привлекательность определена манерой, в которой они деформируют содержание оригинала или форму. Предпосылка для успеха их комического потенциала – пародийная доступность источника. Беата Мюллер предположила, что это в свою очередь зависит в значительной степени от внешней или внутренней «маркированности» оригинала: с одной стороны, он должен быть известен и установлен; с другой, у него должны быть определенные качества формы (индивидуальные, ясные и регулярные языковые структуры) и содержания (заметная серьезность, идеологическое и дидактическое намерение, тривиаль-

ность, пафос). [3]. Этот короткий список показывает, что сонеты Шекспира должны быть малопривлекательными для пародистов. Хотя они, несомненно, известны и становятся все более устоявшимися в немецком языке начиная с первой трети 19-ого столетия; но при этом им недостаёт серьезности, идеологии, дидактичности и пафоса.

В основном у Шекспира присутствуют четыре образа: поэт, друг, темная леди и соперник. Эти образы чрезвычайно амбивалентны, не ассоциируются с механическими стереотипами, которые могли бы являться благодатной почвой для пародии. И все же есть большое количество стихов на немецком языке, которые позволяют просле-

ного по имени “Will” и перечисляет его недостатки. В противоположность воспеванию достоинств лирического героя, в данном сонете детально рассматриваются все его изъяны как физические, так и ментальные. По ходу произведения у читателя создается впечатление, что лирический герой, которого сама темная леди подвергла столь пристальному рассмотрению, не обладает сколь угодно положительными качествами, которые могли бы её привлечь. Подводя итог придирчивому разглядыванию физического образа лирического героя, примирительное двустороннее едва ли убедительно; в противоположность эффекту в тексте Шекспира этот компромисс кажется фик-

130 Bemerkungen der Dark Lady über Will Der Will hat wahrlich keinen Waschbrettbauch; sein Stoppelbart vergraut doch jedes Mädel, und waschen tut er sich recht selten auch; sind Haare Draht, ist arm an Draht sein Schädel. Ich kenne Männer, die mir Rosen bringen, doch er denkt immer nur an seine Dramen. Ich mag Sonette, die von Laura singen, doch er reimt lieber über dunkle Damen. Ich hör ihm gerne zu, doch nervt mich sehr, dass er im Bett noch jambisch formuliert. Ich interessier ihn wohl nur peripher, wenn er vom blonden Jungling phantasiert. Und doch: Er ist ein richtig netter Typ die andern Kerle sind nicht halb so lieb! (Michael Mertes) [4]	130 Замечания тёмной леди об Уилле У Уилла нет конечно кубиков пресса на животе; Его колючая борода отпугнёт любую девушку, И он не часто утруждает себя тем, чтобы помыться; И волосы как проволока, но и её мало на затылке. Я знаю мужчин, готовых дарить мне розы, Но он думает только о своих драмах. Мне нравятся сонеты, в которых воспевают Лауру, Но он сочиняет охотнее о тёмной леди. Я его охотно слушаю, но он меня очень бесит, Тем, что в постели говорит лишь ямбом. Я интересую его лишь отчасти, Когда он фантазирует о молодом блондине. И всё же: он и вправду милый тип Другие парни и наполовину не так милы! (пер. Н. Лесновой)
---	---

дить пародийные отношения с сонетами Шекспира. Но большинство из них – пародии, для которых исходный материал существует главным образом как средство выражения определённой мысли и вдохновения, и только потом как объект насмешки. [4].

Особенно ярким примером является сонет Майкла Мертеса «Bemerkungen der Dark Lady ueber Will», пародия на сонет 130. Здесь в очередной раз совершаются нападки на установленную сонетную традицию, но на сей раз цель – гендерная расстановка образов. Начиная с Петрарки, главным образом мужчины говорят о женщинах, и то же самое свойственно Шекспиру (в части цикла, посвященной темной леди). Но Шекспир изменяет иерархию: в то время как Петрарка в своих сонетах обожает свою леди и изображают ее недостижимой, идеальной, лирический герой Шекспира, в свою очередь, даёт более трезвую и критическую оценку своей возлюбленной, со всеми ее внешними и внутренними изъянами. Сонет Мертеса полностью изменяет эту расстановку образов: его сонет пишется от имени темной леди, предпочитающей сонеты, “которые поют Лауре”, детально рассматривает своего возлюблен-

тивным (сонет 130).

Версия сонета 18 – «Starckdeutsch» Маттиаса Кёппеля также сконцентрирована на том, чтобы создать дистанцию по отношению к оригиналу, точно определив его преувеличенный пафос, преобразовав его в агрессивную, трюхейную четырёхстопную линию. Содержание текста наполнено лексикой высокого стиля, хотя сам текст написан на диалектном наречии немецкого языка; в этом собственно и заложено противоречие, которое имеет своей целью создание комического эффекта. Комический эффект обращён главным образом против оригинала, но это также является в определённом смысле и неким реверансом в сторону исходного языка и культуры: пародия «Starckdeutsch» является напоминанием об искусственном языке Чарли Чаплина в «Великом Диктаторе». Ещё одним эффектным пародийным приёмом данного текста является обыгрывание автором на протяжении всего сонета имени Шекспира, которое он видоизменяет путём составления сложных слов диалектного наречия, но прообраз Шекспира в тексте внимательный читатель всё-таки улавливает: „Tscheiksul“, „Tscheunhitt“, „Tschaickzpihuren“.

18 Düch, dmm Zummurtaugk varkleuchn? Büsd su leipplüch ont gelaußen, süchst vi Movjenknurspcn auszn. Kultar Wnndt dutt drutzzdemm zeuchn. Ufftmarlz wörd iss pfönstur traussen; guldne Zunne dutt varpleuchen; su diss Tscheiksul karnn vartscheuchn Tscheunhitt eubur ulle Maußßzn. Tu zullst so in vi eiw’ger Zummur, Tscheunhitt zull dür ümmur pleibn. Tordisschauttn maucht nücht Kommur dür, wann Wöört tu tschauffsd pfürr’s Leipn; dönn, tank Wülljamm Tschaickzpihuren, wörsd tu eiwig nui gepuren. (Matthias Köppel) [4]	18 Тебя ли сравнивать с летним днём? Ты ли мила и привлекательна? Ты выглядишь как белая чайка. И тем не менее ты являешь собой чудо культуры. Часто становится темно; Но золотое солнце меняет цвет; Так что душа Шекспира оживает Стремительно его творение. Ты должна оставаться такой, как вечное лето, Ты должна оставаться вечным шекспировским хитом, И никогда не беспокоиться о забвенье. Ты, с губ которой слетают слова; благодаря Вильяму Шекспиру ты вечно рождаешься заново. (пер. Н. Лесновой)
--	---

При переводе достаточно сложно передать данную игру слов, сохранив исходную интенцию, поскольку в данном тесте важно сохранить именно фонетическую наполненность, звукоподражание, которые и являются здесь основными средствами создания комического эффекта (сонет 18).

Мощным немецкоязычным противопоставлением исходному материалу можно назвать пародию Ингеборг Веттер на сонет 105. Идеализированной белокурой молодости оригинала она противопоставляет неподкупную действительность: «Der ewig Jute, Wahre is Erfindung». Вместо того, чтобы хвалить уникальность и постоянство любви и ее объекта ее двестише рекомендует меньше неразумия и больше гибкости: “Drum kiek dir ab und zu nach Schonem um, | Denn sonst biste treu doof und ganz schon dumm!”. В то же время, версия Веттер отмечена безошибочным языковым преобразованием, которое не имеет прямого отношения к пародии: она преобразовывает текст в региональный диалект Берлина. Одновременно это языковое преобразование, наряду со смыслом текста является для читателя ссылкой на современное общество вообще и немецкое в частности: понятие верности больше не является добродетелью, ценностью, которую стоит беречь. Региональный берлинский диалект придает тексту небрежность, торопливость, развязность – в общем и

рою восхищён девушкой, сидящей на кассе, он восторженно наблюдает за её манипуляциями с кассовым аппаратом, и использует в основном просторечные обороты для выражения своего восторга. В данном сонете мы наблюдаем пародийный приём, обратный тому, который использовался Михаэлем Мертесом в своей пародийной трактовке сонета №130: если там автор применил высокий стиль для описания изъянов внешности и характера лирического героя, то в данном произведении, пародии на сонет 128, автор Керим Кёстебек прибегает в просторечной и даже жаргонной лексике турецкого диалекта, чтобы выразить, напротив, самые возвышенные чувства своего лирического героя (сонет 128).

Но и это, и языковое изменение оставляют идею и общую атмосферу оригинала удивительно целостными. В баварской версии непристойного сонета 151 Юргена Гутша, фаллическая тема воспроизведена в животном мире; при этом агрессивный тон произведения увеличивается, но добавляется ирония по отношению к лирическому герою и адресату, которые изображены как бык и корова. Перевод данного текста с немецкого диалектного наречия на русский язык представляется нам нецелесообразным, поскольку основным способом передачи ироничного смысла здесь является написание текста на диалектном наречии и звукоподражание животному миру. Сам текст данного

105 Treu sein is schön und jut. Doch sag ick frei, Hoch jute Menschen sind aus Fleisch und Blut. Ick bin nich für Prinzipienreiterei; Die schönste Treue tut nich immer jut. Ooch bleibt det Jute keenem lange treu, Det Schöne is im Nu uff und davon; Det Jut und Jück von schönster Treue sei, Is nur'ne wunderschöne Illusion! Det ewig Jute, Wahre is Erfindung; Bloß jut, det ooch det Unjute verjeht! Und dafür jibt's die einfachste Bejründung Weil sich die Erde immer weiter dreht! Drum kiek dir ab und zu nach Schönem um, Denn sonst biste treu doof und ganz schön dumm! [4]	105 Быть верным это хорошо. Но я скажу по доброй воле, Что хорошие люди из крови и плоти.. Я не сражаюсь за принципы; И самая долгая верность – это не всегда хорошо. Потому что хороший человек не может долго быть верен, А красота очень недолговечна; А оставаться верным и хорошим, Это всего лишь прекрасная иллюзия! Вот находка – вечно хороша правда; Хорош лишь тот, кто признаёт дурное! И этому есть хорошее объяснение – Просто земля всегда крутится дальше! Поэтому оглядись вокруг себя, увидь красивое, Если ты ещё остаёшься верным – то ты глуп!
128 Wenn Aldi geh isch, Kasse komm isch ran, Musik spielt sie, wenn sitzt du vor mir. Dein Finga tipp-tipp machen, hört sich an voll schon in meine Ohr, is wie Klavier. Kuckisch dein Finga blos, wie tanzen sie wenn drücken sie und küssen Knopf und Knopf. Und Knöpfe machen Party, aba wie! Falln mir ja bald mein Augen raus aus Kopf! Geht Knöpfe viel su gutt! Ihr Platz will isch! Muss schön sein, so mit mir spielt immasu. Nisch tote Knöpfe drück, drück lieba misch! Fühl mal mein warme Haut und Spas hast du! Dein Finga lassen kannst wo tippen müssen, blos Mund mach auf mein Mund für Lippen küssen! (Kerim Köstebek) [4]	128 Когда я иду в Альди, подхожу к кассе, И музыка играет, когда сидишь ты предо мной. Твоя клавиатура играет звуки тип-тип, Так звучит прекрасно, как фортепьяно. Какие ловкие твои пальцы, словно танцуют Когда они нажимают и целуют кнопки. И кнопки создают вечеринку, но как! У меня даже глаза выпадают из орбит! Кнопки прекрасны! Я хочу быть на их месте! Это вполне возможно, ты и со мной играешь так же. Не нажимай ты неживые кнопки, лучше меня потрогай! Почувствуй мою тёплую кожу, тебе понравится! Ты можешь оставить свою клавиатуру, И просто рот в рот – поцеловаться! (пер. Н. Лесновой)

целом так можно охарактеризовать и отношения людей в современных мегаполисах (сонет 105).

Версии пародий на различных диалектах или социолектах прежде всего добавляют региональный оттенок оригиналу: чаще всего, эта специфика является признаком современной пародии. Можно достигнуть комического эффекта в том случае, если применение диалекта или социолекта будет несоответствовать тексту или намеренно использоваться как признак пародии.

Несмотря на очевидные различия в языке и мотивах, версия «Kanak-Sprak» сонета 128 автора под псевдонимом Керим Костебек удивительно близко адаптирует к оригиналу элементы немецких диалектов, на которых говорят молодые турецкие иммигранты. Действие сонета можно назвать бытовым, но автор соединяет в единый мотив музыкальный инструмент и расчетную кассу в ALDI, большой немецкой сети супермаркетов. Лирический ге-

сонета противопоставляется исходным шекспировским темам, для этого автор использует антитезу: лирический герой-тёмная леди и бык-корова (сонет 151).

Саксонский вариант сонета 130 Харальда Линке ограничивает сам себя преувеличенной графичностью отрицательных сравнений Шекспира, достигая новых отвратительных преуменьшений и комических преувеличений в ходе ее трех квартетов; но заключительное двестише не сохраняет спорную вольту оригинала, вместо этого доводит женоненавистническую тенденцию текста до ее логического пика: „Doch wenn ich ehrlich bin, dann denk ich immer: | De andern Weiber sind ja noch viel schlimmer!” Можно сказать, что данный сонет-пародия является зеркальным отображением вышеприведённой пародии на сонет 130 “Bemerkungen der Dark Lady über Will” Майкла Мертеса, где лирический герой предстаёт перед читателем отнюдь не в романтическом свете, и его недостатки тём-

151 Woßst scho, drum woßst nix, weil's es uns net sagn. jetzt werst aa kscheit. Zerseht summa alle bläd. Un mogst mi jetzt fix meine Sindn plag'n? Lass mi grad seng, wo des vo dir higät! Wennst mi oiwei so oschaugst wiara Kua, no derfst ned denga, i bi bloß an Ochs, der wo net woß, wos ots no kert dazua! Da Stier woß scho! Du aa! Genau! Grad sog's! Do deit a hi auf di und wui di hom! Un ko's aa, glaabst as, grad aso, schaug her, da Gressa, Schena! Ha, gä zua, iatz komm! Lass eam sei Gschäft! No braucht a nixn mer. Na, liebe Leit, des werds es gwiis net hean, dass i fia si net stä! Drauf mog ich schwean! (Jürgen Gutsch) [4]	ная леди рассматривает очень подробно. И снова автор использует диалектную форму немецкого языка, которая как и в некоторых из приведённых выше пародийных сонетах, создаёт иронический настрой; помимо диалекта автор применяет и грубую просторечную лексику. В то же время – формальные сонетные признаки данного текста налицо, и всё это в совокупности не даёт читателю усомниться в пародийности приведённого текста, чему в немалой степени способствует и его крайняя „осовремененность“ (сонет 130). Пародии в более строгом смысле могут встречаться в тех версиях, в которых существенные формальные принципы оригинала заменяются иностранными структурами, создавая, таким образом, комическую неловкость, напряжённость, связанную зачастую с искажениями на смысловом уровне. Следующая миниатюрная антология немецких пародий на сонеты Шекспира содержит не менее трех
130 Ihr Blick wär Sonne? Heere off ze babbeln! Ihr Mund so rot? Se schminkt sich, knüppeldick! De Brust schneeweiß? Ich sehse bräunlich schwabbeln. Un'goldne Lockn? Alles fauler Trick! E scheenes, rotes Röslein, das is scheen. Sie schmiert sich off de Backn rotes Puder. Ich riechse um drei Eckn, unbesehn, Der Müffel weckt'n Toten uff, mei' Guder! Ooch wiese babbelt klingt nich' grade fein! Da liecht so gar nischt von Musigge drinne. Un' göttlich nennste so e Watschelbein? Se kriecht am Bodn wiene Voochlspinne! Doch wenn ich ehrlich bin, dann denk ich immer: De andern Weiber sin' ja noch viel schlimmer! (Harald Linke) [4]	130 Её взгляд – солнце? Не болтайте! А алый рот? Накрашен чересчур! А грудь бела как снег? Мне показалось, что она загорелая. А золотые кудри? Всё ловкий трюк! Прекрасный, красной розы бутон, - вот это красота. А она часто красит щёки красной пудрой. Я не глядя чувствую это за километр. Это амбре и мёртвого поднимет, мой дорогой! О, а как она болтает, это ужас! Нет в этом с музыкой и близко общего. А вы зовёте её утиную походку божественной? Она же ползает по полу как паук! Но если быть честным, то я думаю: Другие бабы ещё хуже! (пер. Н. Лесновой)
20 Ein hermaphroditisches Wesen war' mir was Apartes gewesen, da fand ich 'n Teil (der macht' mich nicht geil) an diesem befremdlichen Wesen. (Jürgen Gutsch) [4]	20 Существо-гермафродит Показалось мне оригинальным, В нём я нашёл одну деталь (она не делает меня крутым) В этом чуждом мне существе. (пер. Н. Лесновой)
18 Lass mich vergleichen Dich dem Sonnentag, So schön im Wams, das deine Fülle hält. Nur Kosendes ich deinen Tonnen sag', Wenn sommerabends deine Hülle fällt. Manchmal zu heiß das Himmelsauge scheint, Oft ist sein Gold nur eine weit're Hürde; Hat früher uns der Liebe Schau geeint, Bringt uns das Alter nur noch heit're Würde. Vergib Vergeh'n, vergiss der Falten Spiel, Kein ewig Licht auf dich die Lampen richt. So manches durch der Zeiten Spalten fiel — Viel kürzer bleibst du heut' im Rampenlicht. Solange den Blick du mir ins Mieder leihst, Nur solange gellen heute Lieder meist. (Gertrud und Reiner Scholz) [4]	18 Позволь мне сравнить тебя с солнечным днём, Таким прекрасным и тёплым в своей полноте. Такой пухляшке я хочу говорить только ласковые слова, Когда летним вечером с тебя спадает твой покров. Порой сияет слишком ярко небесный глаз, И его золото часто только лишь широкая преграда; А раньше нас объединяла любовь напоказ, Сейчас же возраст нам принёс лишь бодрое достоинство. Оставь то, что проходит, забудь морщины, И вечно свет не будет лишь на нас светить. Но кое-что проникло сквозь щели времени – Сегодня тебе оставаться намного меньше в свете рампы. Пока твой взгляд ещё в моём декольте, Настолько же долго сегодня будут и песни звучать.
105 vs 501 Die drei zusammen gab's bis jetzt noch nie: Hübsch, süß und treu — sonst einzeln und per Sie. Aus drei mach eins, da wird's doch wohl gelingen, Erfinden muß ich nichts, weil's jeder kennt: Hübsch, süß und treu - wie auch die Worte klingen; Hübsch, süß und treu: das war's, mein Argument. Nichts da mit Abwechslung: es steht nur eins In meinem Lied — ein reiner Kunstgenuß, Denn so beschränkt wie meins war wohl noch keins, 'S ist heut' und morgen süß, wie Zuckerguß. An, für und über dich, mein Herz, so weinen Die Geigen meiner Lieder einerlei. Laßt bloß mein Herz als Götzen nicht erscheinen, Verwechselt nicht Grand Prix mit Götterei. (Sebastian Donat) [4]	105 vs 501 Все три вместе – такого доныне ещё не бывало: Красива, мила и верна – и это всё о Ней. Из трёх – одно, и это всё же удалось, Я ничего не изобрёл, и это знает каждый: Красива, мила и верна – так же звучат и слова; Красива, мила и верна – это мой аргумент. Ничего общего с развлечением: ясно лишь одно В моей песне – чистое наслаждение искусством, Поскольку ограничен был я как никто, Сегодня и завтра это сладко, как сахарная глазурь. Ах, о тебе и для тебя, моё сердце, так плачут Лишь скрипки моих песен. Но только моё сердце не является хорошим, Не путайте Гран-при и Божий дар. (пер. Н. Лесновой)

текстов этого вида: версия лимерика сонета 20 Юргена Гутша, печально известная «одна вещь» - темой здесь становится игривая белиберда и парадокс; в своей вариации сонета 18 Гертруда и Райнер Шольц искусно используют последовательную перестановку звуков (которая особенно забавно звучит на немецком языке), и обращают тему сонета область сексуальности в пожилом возрасте; а попытка прочесть сонет 105 в обратную сторону, создаёт к весьма неожиданный эффект, разительно отличающийся по своему содержанию от смысла исходного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977, с. 215.
2. Neumann, R. Die Parodien, Vienna, Munich and Basel: Verlag Kurt Desch 1962, с. 125.
3. Mueller, B. Komische Intertextualitaet: Die literarische Parodie. Trier: Wissenschaftlicher Verlag
4. Trier, 1994.
5. Donat S. Parodies on Shakespeare's Sonnets. William Shakespeare's Sonnets. Dozwil TG Switzerland Edition SIGNATURE 2009. – p. 293-302.

OVERVIEW OF THE GERMAN-SPEAKING PARODIES OF SHAKESPEARE'S SONNETS

© 2012

N.L. Lesnova, the methodologist of the chair of theory and practice of translation
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: sonnet, parody, irony, imitation, characteristic сонетные images, the original text, the text parody.

Annotation: In this article the author gives a brief overview of some of the modern German-speaking parodies of Shakespeare's sonnets, gives their translation and commentary to the text of a parody. The analysis of the examples of parodies on sonnets preceded by a definition of the concept of «a parody of» some researchers.

УДК 378

ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ УКРАИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

© 2012

Гр.В. Луценко, кандидат физико-математических наук, доцент, докторант
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: фундаментализация, концепция фундаментального образования, фундаментальные знания, технологические знания.

Аннотация: Проанализированы методы реализации концепции фундаментального образования. Проведен аналитический анализ существующих в современном образовании вариантов классификации фундаментальных и прикладных наук. Предложены способы интеграции фундаментальных и технологических знаний за счет усиления фундаментальной составляющей.

Постановка проблемы. В свете вызовов, которые современный рынок труда ставит перед специалистами всех категорий подготовки, важнейшим направлением развития является подъем образования. От его эффективности зависит формирование интеллектуального капитала нации как одного из главных факторов производства инноваций, что в свою очередь создает базовые условия для быстрого обновления технологий и продуктов. А в современных условиях фундаментализация профессионального образования является одним из важнейших факторов повышения его качества. Ведь известно, что фундаментализация образования – это усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизни.

Анализ последних исследований и публикаций. Впервые идеи фундаментальности образования (концепция фундаментального образования) были сформулированы Вильгельмом фон Гумбольдом в работе [1], где отмечалась чрезвычайно важность для развития образования новых научных результатов, выраженных в фундаментальных знаниях. Развитие такого подхода приводит Гумбольда к выводу, что образование должно быть составной исследовательской деятельности. При таком подходе, по его мнению, возможно развитие студента как самостоятельной личности, способной на научный поиск. Безусловно, на первых этапах своего становления молодой исследователь должен тесно сотрудничать с научным руководителем, который, в свою очередь, обязан толерантно направлять студента в «правильном» направлении научных исследований. Такой подход к реализации научно-исследовательской работы должен привести к развитию у молодого исследователя способностей к самостоятельному научному поиску, что в будущем даст ему преимущества в личностном и карьерном росте, как специалисту. Будущее таких

подходов Гумбольдт видел в развитии именно университетской науки. «Ход науки, очевидно, быстрее и оживленнее в университете, где большая масса лиц, а именно сильных, бодрых молодых людей, постоянно продумывает ее. Вообще невозможно докладывать верно о науке как науке, не обдумывая ее самостоятельно снова и снова, и было бы непонятным, если бы при этом, довольно часто, не делали открытия. Преподавание в университете к тому же не столь утомительное занятие, чтобы его следовало считать препятствием, а не помощью для изучения научного вопроса» [1].

Но такой сценарий возможен лишь при условии усиления уровня фундаментальности знаний, получаемых студентами в университете, и развития гуманистической составляющей процесса обучения. Для развития науки чрезвычайно важна вольность мысли исследователя, его незаангажированность. Принятием «Государственной целевой научно-технической и социальной программы «Наука в университетах» на 2008-2017 годы» украинское государство реализует данную модель через создание исследовательских университетов [2]. Неоспоримым аргументом неизбежности таких реформ административного уклада структуры высшего образования государства есть слова Н. Згуровского: «... объединенная Европа, уделяя огромное внимание массовому образованию, в преодолении научно-технологического отставания ... всего возлагается именно на исследовательские университеты. ... Во-первых, им, как никогда, придется усилить фундаментальную составляющую как в учебе, так и в научных исследованиях. ... Технологии не могут создаваться без глубинного понимания присущих им физических, химических, биологических процессов на молекулярном уровне и в наномасштабе. Наконец, успешная рыночная реализация наукоемкой продукции требует глубоких знаний социоло-

гии, психологии и экономики как фундаментальных дисциплин. ... Во-вторых, исследовательские университеты должны быть междисциплинарными с менее узкой специализацией учебных планов и с более открытой и мобильной системой обучения для студентов и преподавателей» [3].

Цель статьи. Проанализировать методы реализации концепции фундаментального образования.

Изложение основного материала. Середина XX века с окончанием Второй мировой войны охарактеризовалась усилением позиций гуманности и толерантности во взаимоотношениях личностей. Идея фундаментализации образования в настоящее время – это ориентация на получение знаний фундаментальных законов природы, общества и, собственно, самого человека. Это должно дать возможность ей самостоятельно решать свои проблемы в критических и стрессовых ситуациях при неопределенности, новизны, сложности в сочетании с природными и социальными явлениями. Термин «фундаментализация» предусматривает значительное повышение уровня образования людей, которые ее получают, за счет определенного изменения методов реализации учебного процесса и содержания изучаемых дисциплин [4, 5]. Такая направленность образовательного процесса необходима для формирования у потребителя образовательных услуг единой мировоззренческой научной системы, построенной на основе современных представлений о науке.

Значительный всплеск интереса исследователей к проблемам фундаментальности образования возник в 90-х годах прошлого века и объясняется динамичными изменениями в природе, обществе, технологии, науке, искусстве. От специалиста требуются такие качества, которые обеспечили бы ему возможность гармоничного вхождения во все названные отрасли и полноценную деятельность в течение длительного времени. Узкая специализация, какой бы качественной она ни была, уже не дает гарантии постоянной востребованности специалиста. И связано это не только с субъективными изменениями интересов личности к той или иной профессиональной деятельности, но и объективной изменением социальных ориентаций, экономических отношений, технологий. Поэтому утилитарное образование уступает свои позиции фундаментальному образованию. Именно оно становится основной ценностью общества и отдельной личности. Фундаментальное образование следует понимать как расширенное воспроизводство сконцентрированного общественного опыта, основных, проверенных жизнью достижений, интеллектуального потенциала и духовных ценностей. Оно нацелено на создание онтологического, гносеологического и аксиологического базиса общества и личности, а именно: базиса информационного потенциала и научного мировоззрения; базиса способов творческой теоретической и практической деятельности; базиса системного мышления и творчества; базиса ценностных отношений и ориентаций; базиса для непрерывного образования [6].

Переход от идеи «образования на всю жизнь» к стойкой уверенности в необходимости «образования в течение жизни» выводит на первые роли систему непрерывного профессионального образования. Р. Давэ (R. H. Dave) считает, что «непрерывное образование – это процесс личностного, социального и профессионального развития индивида в течение его жизни, осуществляемый с целью совершенствования качества жизни как индивидов, так и их общностей. Это всеобъемлющая и объединяющая идея, которая включает формальное и неформальное обучение, осуществляемое с целью достижения и совершенствования просвещения, а также достижения наиболее полного развития различных сторон жизни на разных ее уровнях. Оно связано как с развитием личности, так и социальным прогрессом» [7]. А. Владиславлев считает, что «под непрерывным образованием мы понимаем систематическую, целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так

и путем самообразования» [8]. И как обобщение мнения предыдущих авторов Н. Ничкало определяет, что «толчком для создания теории непрерывного образования стала глобальная концепция единства мира, согласно которой все структурные части человеческой цивилизации тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. И именно Человек является важнейшей ценностью, важнейшим условием и мощным «производителем» всего, что нужно для жизни на планете Земля» [9, 10].

Высокое качество фундаментального образования – стратегический национальный ресурс, главный конкурентный капитал, один из устоев условий устойчивого, динамичного развития общества. В современных условиях требуется не только постоянное накопление, но и обновление этого капитала, формирование личностного механизма саморазвития. В данном случае на передний план выходит идея «фундаментализации непрерывного профессионального образования» как основа целостного образования нового качества, необходимость которой обусловлена как совокупностью тенденций современного общественного развития, так и спецификой развития образования, а именно [6]:

- ускорение темпов развития общества, в условиях которого развитие образования не может не носить опережающего характера;

- быстрым ростом интеллектуализации труда, динамизмом изменения техники и технологий, что вызывает постоянную потребность в повышении профессиональной компетентности специалистов, их профессиональной мобильности;

- формированием общества, основанного на знаниях, то есть такого, в котором основным общественным и личным капиталом становятся именно знания, а население (граждане) должно быть способно их создавать, использовать и передавать, непрерывно наращивать, обновлять свой образовательный потенциал;

- наращивание культурного слоя цивилизации, усиление роли личности в обществе, которое может быть обеспечено, прежде всего за счет динамично развиваемого культурно-образовательного компонента.

Следует также отметить, что достаточная фундаментальная подготовка является важным фактором креативного образования. Нередко в современном образовании наблюдается своеобразная борьба двух тенденций. С одной стороны, существует стремление к теоретизации образования, математического обобщения и абстрагирования, с другой – к прагматизации, детализации, предельной практической конкретности. И то, и другое в преувеличенном виде не дает ощутимого эффекта. Абстрактность вырабатывает привычку не замечать частичное, в частности, не обращать на него внимания. Есть замечательная поговорка: «Нечистый прячется в мелочах». В работе современного специалиста иногда именно мелочи являются непреодолимым препятствием в решении проблемы. Но и излишняя детальная конкретность не является благом. Она не стимулирует развитие перспективного мышления, глубины понимания проблем, ощущение «фактора времени».

Большой проблемой в современном образовании является оптимальное сочетание теоретического и практического освоения профессиональной деятельности. Но проблема глубже. Фундаментальное образование – это не только освоение теории, как это многим кажется. И теории бывают разными. Фундаментальное образование нельзя полностью отождествлять с теоретическим. Фундаментальное образование – это такое, которое имеет эффект систематизации, что, возможно, и является фундаментом последовательного и практически эффективного наращивания знаний в профессиональной деятельности, что способствует непрерывности образования и стимулирует его.

Определимся с термином «фундаментальный»:

- фундаментальное образование – это крепкие, объемные знания, получаемые в процессе обучения, уровень ко-

торых позволяет субъекту профессиональной деятельности чувствовать себя уверенно в водовороте изменчивости современного информационного общества;

– фундаментальные науки – глубокие базовые научные исследования, сосредоточены на поиске основных законов природы, понимание строения Вселенной.

Научно-технический прогресс, набравший невиданных темпов, приводит к почти мгновенному устареванию знаний, получаемых студентом по дисциплинам, которые носят прикладной характер. Особенно важна эта проблема в компьютерной инженерии – там жизненный цикл новых научных результатов составляет 1–2 года. Решением проблемы является применение принципа фундаментальности к дисциплинам профессионального направления. Это позволит быстро менять содержание учебных дисциплин с последующей архивацией второстепенных и устаревших знаний [11]. К. Колин считает, что «речь идет не о простом повышению качества учебных дисциплин, а о формировании принципиально новых фундаментальных учебных курсов для системы образования, ориентированных на формирование целостных современных представлений о научной картине мира и способности выходить на системный уровень его познания» [12]. Но говоря о процессе фундаментализации образования нужно сначала разобраться в проблемах, которые существуют в ее базисных составляющих – фундаментальных науках. По мнению С. Гончаренка «дифференциация наук в начале XXI века достигла такой степени, что специалисты из разных отраслей ранее единой науки все чаще перестают понимать друг друга. В последнее время положение дел начинает меняться, и на первый план выходят интеграционные и междисциплинарные тенденции, но до полного решения этой проблемы еще далеко» [13].

Интересной представляется попытка ввести критерий различия между фундаментальными и прикладными науками. По мнению автора [14]:

– фундаментальные науки ставят своей задачей полное исключение субъективного момента с целью познания объективных законов природы и правил их действия;

– прикладные науки, наоборот, главный уклон осуществляют на субъективное – цели и средствах, связывая возможность реализации этой цели с результатом, полученным своими предшественниками.

Нельзя обойти вниманием и утверждение, что «система фундаментальных наук должна перекрывать весь спектр первичной информации, содержащейся во внеязыковой реальности, включая науку о человеке» [15]. По нашему мнению, в математических терминах, имеем классический случай пересечения множества фундаментальных и множества прикладных наук. Ведь согласно теории множеств, пересечением двух множеств А и В называется множество, состоящее из всех элементов множества А, которые одновременно являются и множеством В и наоборот (все элементы множества В, принадлежащих А) и только их.

Другой тип классификации описано в работе [18]. Автором предлагается отход от классического общепотребительного термина «прикладные знания» с заменой его на термин «технологические знания». Рассмотрим внимательнее аспекты соотношения фундаментального и технологического знания.

Как известно, окружающий мир состоит из объектов двух типов: естественных и искусственных, которые являются продуктом человеческой деятельности. Причем постепенно и неумолимо естественная составляющая становится менее заметной в этом соотношении. Искусственными следует считать продукты не только технической, но и любой человеческой деятельности. Таким образом, искусственное выполняет определенную интегрирующую роль, связывая воедино все проявления человеческой деятельности. Как отмечалось выше, считается, что фундаментальные науки связаны с изучением универсальных закономерностей. Любое технологическое научное знание вырастает на основе знания фундаментального, в свою очередь фундаментальное знание, в ито-

ге, ориентированное на знание технологическое. Высшая цель научного знания – связать воедино представления о естественном и искусственном. Наиболее полное научное представление об изучаемом явлении или объекте приобретает в результате диалектического синтеза фундаментального и технологического знания.

На завершающей фазе получения научного знания, связанного с процессами интеграции фундаментального и технологического знания, предполагается не только обобщение научного материала, но и его методологическое сознание. Основным методологическим интегративным принципом, который свяжет воедино фундаментальные и технологические отрасли научного знания, должно выступать, по мнению Н. Садовникова, созидание. Смысл этого принципа в науке заключается в том, чтобы плавно и незаметно (не разрушая), органично войти в природные процессы, создавая на этой основе такие техногенные искусственные построения, которые не разрушали бы сами условия существования человека [15]. Разрушительную (гетеротрофную) составляющую последствий научной деятельности необходимо постепенно прекращать, а творческую (автотрофную) – усиливать. Именно созидание та высшая цель, которая должна объединить не только науку, но и все человечество в целом, это и «общее дело, перед лицом которого умолкают все интересы: личные, сословные, народные ...» [16].

Целесообразно рассмотреть и другой аспект соотношения между фундаментальным и технологическим знаниями. Долгое время в официальной науке наблюдается дихотомия: фундаментальные исследования – прикладные исследования. Фундаментальные науки обнаруживают в чистом виде закономерности природы и общества, а прикладные – способы применения на практике того, что познано теоретическими науками. Еще в XIX веке В. Даль рядом с чистой (абстрактной) наукой выделял науку прикладную, прилагаемую к делу, исследовательскую, ее практическую часть [17]. Согласно данной концепции фундаментальные науки – это науки теоретические, прикладные же науки не имеют собственного теоретико-познавательного содержания и сводятся, по сути, в определенных технологических рецептах внедрения результатов фундаментальных наук в производство, в практику. Однако при таком подходе получается, что существуют не два класса наук (фундаментальные и прикладные), а один класс фундаментальных наук, и прикладные науки – это уже не науки в собственном смысле слова, а скорее научно-методические поиски в рамках той или иной фундаментальной науки.

До недавнего времени такой взгляд на структуру научного знания был в известной степени оправдан. Связь между наукой и производством не носила еще такого дифференцированного характера как сейчас. В последние десятилетия появились науки, развитие которых базируется на развитии производства. Это технологические науки, связанные с исследованием организованных процессов преобразования природного в искусственное, если говорить короче, это науки об искусственном. Поэтому целесообразно перейти от варианта дихотомии «фундаментальное – прикладное» к варианту «фундаментальное – технологическое». Фундаментальным наукам, прежде всего, противостоят не прикладные науки, а науки технологические.

В современной науке постоянно происходит превращение прикладных отраслей фундаментального знания в знание технологическое. Несмотря на существующие разграничительные линии между фундаментальным и технологическим знанием, они являются разными сторонами единого научного знания. Нет абсолютно фундаментальных или абсолютно технологических знаний. Есть смысл говорить только о знаниях преимущественно фундаментальных или преимущественно технологических, в зависимости от тех функций, которые они выполняют [18]. Граница между фундаментально-прикладными отраслями научного знания и отраслями технологического знания достаточно шаткая и неопределенная. И эта не-

определенность связана с переходом знания из одного качества (фундаментального) в другое (технологическое). Основоположник философской антропологии М. Шелер называет такое знание «образовательным знанием». Оно предполагает не применение законов, понятий и правил, а осмысления и понимания сути вещей и явлений. М. Шелер писал, что «образовательное знание – это приобретенное на одном или немногих хороших, точных образцах и введенное в систему знаний сущностное знание, которое стало формой и правилом охвата, категорией всех случайных фактов будущего опыта, которые имеют ту же сущность» [19]. Таким образом, «образовательное знание» в этом смысле является фундаментальным.

Фундаментальность высшего образования – это соединение научного знания и процесса образования, что дает образованному человеку осознание того факта, что все мы живем по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать. Эталонным образованием может быть только фундаментальное научное образование, главная цель которой – распространение научного знания как неотъемлемой составляющей мировой культуры. Мы считаем, что современной задачей образовательной политики является обеспечение качественного высшего образования через восстановление его фундаментальности. А. Суханов считает, что фундаментальность образования является основой развития научной компетентности, ориентированной на обогащение глубинных, сущностных оснований и связей между различными явлениями и процессами окружающего мира [20], так как она предполагает овладение взаимодействующими компонентами целостного научного знания.

Фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический – с освоением методологии и приобретением навыков познания. Будучи инструментом достижения высокой эрудиции, оно ориентировано на широкие направления научного знания (естественные, технические, гуманитарные), охватывающих значительную совокупность близких специализированных отраслей. Фундаментальное образование как катализатор творческой свободы, основанной на изучении и критическом восприятии совокупного опыта человеческого познания, на достижение или приобретении внутренней уверенности личности в своих возможностях использовать и индивидуально трансформировать этот опыт, создает условия для стимуляции и реализации творческих задатков личности.

Выводы. Как инструмент привлечения к современной интеллектуальной культуре, фундаментальное образование способствует достижению качественно нового уровня культуры рационального мышления, которое оказывается чрезвычайно плодотворным не только при решении проблем в локальных областях знаний, но и в целом во всех сферах познавательной деятельности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / Вильгельм фон Гумбольдт // Университетское управление : практика и анализ. – 1998. – №3.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 верес-

ня 2007 р. N 1155 «Про затвердження Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008-2017 роки». <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1155-2007-%D0%BF>.

3. Згуровський М. З. Дослідницькі університети : шанс для Європи / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – №39 (618), 14–20 жовтня.

4. Dobinson C. H. Fundamental Education / C. H. Dobinson // British Journal of Educational Studies – Vol. 1, No. 2 (May, 1953), pp. 121–130.

5. Grata P. T. WHAT IS FUNDAMENTAL EDUCATION? / Pedro T. Grata // Educational Theory Volume 3, Issue 3, pages 276–280, JULY 1953.

6. Гильмеева Р. Х. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования / Р. Х. Гильмеева, Н. А. Читалин // Казанский педагогический журнал. – №2. – 2005. – С. 3–7.

7. Dave R. H. Lifelong Education and School Curriculum. / Dave R. H. // Hamburg, Unesco Institute for Education. 1973. – Р. 90.

8. Владиславлев А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А. Владиславлев. – М., 1978, – 178 с.

9. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – Київ, 2001. – вип. 1. – С. 13–15.

10. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз/ Н. Г. Ничкало. – Черкаси : ВІБІР, 2000. – 322 с.

11. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис... д-ра пед. наук / І. М. Козловська. – К., 2001. – 464 с.

12. Колін К. К. На пути к новой системе образования. – М., 1997. – 110 с.

13. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / С. Гончаренко // Дидактика професійної школи : Зб. наук. праць. – Вип. 1 / Ред. кол. : С. У Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковский (заст. голови) та інші. – Хмельницький : ХНУ, 2004. – С. 177–178.

14. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.

15. Садовников Н. В. Фундаментализация современного образования / Н. В. Садовников // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 782–786.

16. Вернадский В. И. Размышления натуралиста / В. И. Вернадский. – М., 1977. – Т. 2. – С. 20.

17. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М., 1980. – 927 с.

18. Московченко А. Д. Проблема интеграции фундаментального и технологического знания : дисс. ... д-ра филос. наук / А. Д. Московченко. Томск, 1994. – 265 с.

19. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Шелер М. Избранные произведения. – М., 1994. – 283 с.

20. Суханов А. Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в Государственных образовательных стандартах / А. Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 36–44.

PROBLEM OF FUNDAMENTALIZATION OF THE UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW EDUCATIONAL PARADIGM

© 2012

Gr. V. Lucenko, candidate of physico-mathematical sciences, associate professor, doctoral candidate
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkasy (Ukraine)

Keywords: fundamentalization, conception of the fundamental education, fundamental knowledge, technological knowledge.

Annotation: The methods of the realization of the conception of the fundamental education were analyzed. The analytical analysis of the existent in the modern education versions of the classification of the fundamental and applied sciences was realized. The ways of the integration of the fundamental and technological knowledge by means of intensification of the fundamental component were proposed.

УДК 372.034:37.034
ББК 74.247.11+74.200.51ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

*О.А. Ляховец, аспирант кафедры общей педагогики и психологии
Черкасский Национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)*

Ключевые слова: национальное сознание, самосознание, духовность, общечеловеческие ценности, моральные ценности, моральное воспитание.

Аннотация: В статье рассматривается проблематика воспитания национальных ценностей, национального сознания и самосознания, формирование моральных ценностей у детей начальных классов в наше время.

Одним из главных вопросов национальной школы на современном этапе является формирование у будущего гражданина общечеловеческих моральных ценностей. Социальная ситуация в обществе меняется очень быстро, а потому актуализирует потребность в личности, которая должна самостоятельно осуществлять ценностный выбор, определять правильные моральные ценности и ориентиры своей жизни.

Речь идет о кризисе мировоззрения, смену приоритетов и переоценку ценностей. Новая социально-политическая ситуация, с одной стороны, требует переосмысления цели воспитательной деятельности педагогов, ведущих теоретико-методологических принципов и критериев эффективности содержания, форм и методов воспитания, а с другой – приводит к нарушению элементарных прав ребенка на его развитие.

В то время, когда человечество в техническом развитии направлялось вперед семимильными шагами, все больше увеличивался разрыв между развитием внешним, то есть научно-техническим прогрессом, и внутренним, моральным, развитием человека.

Мы располагаем неведомыми до этого времени возможностями увидеть трансляцию событий, которые происходят в это время на другом конце света. Мы можем быть свидетелем того, как работает человек в открытом космосе или на орбитальной станции. Но ведь все это происходит в мире, который далек от совершенства. Если мы желаем его улучшить, то должны спросить себя, каким мы хотим видеть наш мир сейчас и каким он должен быть?

Каждый гражданин суверенной Украины должен иметь свое национальное сознание и самосознание. Национальное сознание формируется всеми средствами родного языка, истории, культуры, искусства, народными традициями и обычаями.

Педагог обращает внимания на то, что отсутствие национального сознания не редко влечет обманчиво, иллюзорное ощущение «второсортности», «второстепенности» родного языка, культуры, наконец, самого себя, рождает комплекс национальной и гражданской неполноценности. Такие ученики не имеют, как правило, чувство собственного достоинства и гордости. Такой высокой ценой для человека, обходится обществу то, что не учитываются законы развития природы, человека, его духовности [3].

Национальное сознание не является врожденным качеством. Оно формируется и развивается вместе с личностью. И здесь очень важно, чтобы сами воспитатели, педагоги были убеждены, что без акцентированного национального воспитания у молодых людей не могут должным образом развиваться такие качества, как патриотизм, ответственность за порученное дело. «Им нужна глубокая убежденность в том, что национальное воспитание молодежи, развитие ее национального сознания действительно является крайне необходимым заданием общества, выполнение которого в сочетании с другими воспитательными формами будет способствовать гармоничному и всестороннему развитию юной личности» [4. с. 18]. Надежным фундаментом, на котором успешно формируется национальное сознание, является историческая память. Человек, который любит Родину, знает и уважает историю своего народа, не склонен проявлять к ней ни бессердечного рав-

нодушия, ни позорной насмешки.

Украинское национальное самосознание – это ощущение и осознание гордости за принадлежность к своей нации. Национальное самосознание успешно формируется у тех школьников, которые в семье и в школе пользуются родным языком, охотно изучают историю Украины, ее культуру, искусство.

У учащихся младших классов с национальным самосознанием формируются устойчивые мотивы приносить пользу народу, нации. В них повышается гражданская ответственность за свои поступки. В процессе формирования украинского самосознания одновременно воспитывается и настоящая любовь к другим народам, уважение к их культуре.

Целенаправленно и систематически формируя у молодежи национальные духовные качества, система воспитания каждого народа утверждает свой идеал человека. Украинская система воспитания имеет свой, исторически обусловленный идеал человека.

В национальной системе воспитания наивысшую степень занимает обобщенный идеал украинца. Это человека мягкий и искреннего, правдивый и доброжелательный, остроумный и шутливый, талантливый и трудолюбивый, выносливый и терпеливый, устойчивый к ударам судьбы.

Чтобы понять сущность нравственного понятия «моральные ценности», вспомните, в каком смысле вы употребляете прилагательное ценный.

«Эта книга представляет ценность для меня», – поблагодарил Андрей друга, который подарил ему самое современное издание энциклопедии для детей, потому что надеялся найти в книге ответы на многие важные для себя вопросы.

«Эта фотография очень ценна для меня. Здесь зафиксирован момент, когда я получила первую в своей жизни победу в спортивных соревнованиях», – прокомментировала Тамара снимок из фотоальбома.

В приведенных ситуациях ценно определено то, что является важным (полезным, нужным, существенным) для каждого из героев. Интересно, что одна и та же вещь для разных людей может иметь неодинаковую ценность, а для кого-то быть даже полным хламом.

Однако слова «ценный», «цена», «ценить» мы принимаем не только в отношении вещей. Помните украинскую пословицу: «Ціну рідній стороні складеш на чужині»? Речь в ней о значении Родины для каждого человека, о чувстве патриотизма. Ценность, которую утверждает пословица, касается всех и имеет характер морального наставления, то есть является моральной ценностью.

Национальные ценности – являются значимыми для одного народа, однако их не всегда разделяют другие народы. Например, чувство национализма понятное и близкое лишь поработанным народам и чуждо тем, которые никогда не теряли своей независимости. К этой группе ценностей относятся такие понятия, как патриотизм, чувство национального достоинства, историческая память и т.д.

Формирование национального сознания и самосознания предусматривает: воспитание любви к родной земле; к своему народу; готовности к труду во имя Украины, освоение национальных ценностей (языка, территории, культуры); ощущение своей причастности к строитель-

ству национальной государственности; патриотизм, что способствует утверждению национального достоинства; привлечения учащихся к практическим делам развития государственности; формирование чувства достоинства и гордости за свою Родину [1].

Концепция национального воспитания рассматривает такие его принципы:

Народность – единство общечеловеческого и национального. Национальная направленность воспитания, овладение родным языком, формирование национального самосознания, любви к родной земле и своему народу; привитие уважительного отношения к культуре, наследию, традициям и обычаям, национально-этнической общности всех народов, населяющих Украину;

Природосоответствие – учет многогранной и целостной природы человека, возрастных и индивидуальных особенностей детей, их анатомических, физиологических, психологических, национальных и региональных особенностей;

Культуросоответствие – органическая связь с историей народа, его языком, культурными традициями, с народным искусством, ремеслами и промыслами, обеспечение духовного единства поколений;

Гуманизация – создание условий для формирования лучших качеств и способностей ребенка, источников ее жизненных сил; гуманизация отношений воспитателя и воспитанников; воспитание – центр учебно-воспитательного процесса, уважение к личности, понимание ее запросов, интересов, достоинства, доверия к ней; воспитание гуманной личности;

Демократизация – устранение авторитарного стиля воспитания, восприятия личности воспитанника как высшей социальной ценности, признания ее права на свободу, на развитие способностей и проявление индивидуальности. Глубокое осознание взаимосвязи между идеалами свободы, прав человека и гражданской ответственностью;

Этнизация – наполнение воспитания национальным содержанием, что предполагает формирование самосознания гражданина. Обеспечение возможности всем детям учиться в родной школе, воспитывать национальное достоинство, национальное сознание, чувства принадлежности к своему народу. Отображение в детях менталитета народа, увековечивания в подрастающих поколениях того специфического, что есть в каждой нации, воспитание их в качестве типовых носителей национальной культуры. Принцип этнизации – неотъемлемая составляющая в социализации детей, он в равной степени касается всех народов, живущих в Украине

Современная украинская национальная система воспитания основывается как на достижениях родного народа, его культурно-исторических традициях, так и на лучших достижениях других народов мира, идеях и положениях международных документов Декларации прав человека (1947 г.). Конвенции о правах ребенка (1989 г.). Декларации о государственном суверенитете Украины и др.

Все компоненты духовности украинского народа, как и его материальной культуры, составляют национальные ценности, которые являются сердцевиной образования и воспитания. Материальные и духовные достояния познаются, почитаются и приумножаются трудом рук, усилиями мозга и энергией сердца, теплотой и богатством души каждого воспитанника – хозяина своей судьбы и всей страны, деятеля истории и культуры родного народа. Украинская народная и профессиональная культура, наука, духовность и лучшие достижения культур других народов составляют основное национальное и общечеловеческое содержание образования и воспитания подрастающих поколений.

В течение веков дети воспитывались в национальной среде, содержание и формы функционирования, которого отражают культурно-исторический опыт родной нации. С молоком матери дети впитывают в себя тот национальный дух, который формирует из них типичных представителей своего, а не другого народа. Национальное воспитание, которое гармонично вписывается в жизнедеятельность укра-

инцев, постепенно формирует у подрастающих поколений все компоненты духовности, которая передается детям от родителей, дедов и прадедов и углубляется, обогащается в условиях современного бытия нации.

В учебно-воспитательной работе педагог учитывает, что национальный характер и темперамент многих украинцев имеют некоторые наслоения, которые исторически не присущие им и возникли под влиянием чужеродных факторов, политических веяний и установок, идеологических догм, привнесенных извне. Такими наслоениями (временными в истории развития народа) у части украинцев являются: неуважение к родному языку, чувство национальной неполноценности, недостаточное чувство единства людей и своей нации, соборности всех украинских земель, примиренность и долготерпение к явлениям, которые нарушают целостность, сплоченность народа, унижают его духовные, культурные ценности.

Учителя, воспитатели, родители принимают во внимание социальные и политические факторы, которые влияют на национальный характер, могут его, как укреплять и углублять, так и ослаблять и тормозить. Историческая миссия родителей, педагогов, всей общественности – способствовать созданию таких общественно-политических условий и вырабатывать у учащихся такую гражданскую позицию, которые бы не разрушали национальный характер, а всячески его поддерживали, сохраняли и развивали.

В государственной национальной программе «Освіта» («Україна ХХІ сторіччя») среди приоритетных направлений реформирования воспитания отмечается необходимость формирования национального сознания, любви к родной земле, своему народу, желание работать ради расцвета государства, готовность его защищать.

Ведущие педагоги считают, что формирование национального сознания предусматривает: усвоение молодежью своего этнического сообщества, национальных ценностей (языка, территории, культуры), осознание своей роли в развитии своего государства. Когда у учеников сформировано это качество, создаются условия для правильного понимания смысла жизни, его целей, высокого призвания [5-8].

Национальное самосознание способствует повышению нравственности личности, стимулирует быть благотворным и милосердным, сопереживать беду и горе других людей, представителей, как своей нации, так и других наций [2].

Значительная роль на современном этапе развития государства принадлежит средствам массовой информации, которые имеют возможность оперативно воспроизводить современное национальное и общественно-политическое положение в государстве. Таким образом, национальное самосознание как чувство национального достоинства и самоуважения может сформироваться только на принципах гуманизма. Именно гуманизм как общечеловеческая ценность тесно связан с воспитанием национального сознания, потому что гуманистический подход к воспитанию означает доминантную ориентацию на личность воспитанника, и именно гуманистические способы педагогического воздействия способствуют формированию у личности сознательного отношения к действительности.

Результатом такого педагогического воздействия и является национальное сознание как синтез национальной оценки потенциала собственного этноса, эмоционально-возвышенного отношения к его исторической миссии, искренней рефлексии относительно личного вклада в культурный потенциал родного народа. Только личностный подход в воспитании молодого поколения является гарантом сохранения суверенитета Украины, ведь свободная личность признает собственную самодостаточность и прилагает усилия для ее утверждения. Национальное самосознание молодежи является залогом будущего расцвета нации. [2]

Особенность украинского национального воспитания на современном этапе заключается в том, что оно должно выполнять национально творческую функцию с тем, что-

бы в кратчайшие сроки возродить национальную честь и достоинство, высокую духовность и суверенность мышления нашего государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Н.П. Педагогіка. Посібник. – К. – Вид. центр «Академія», 2001.
2. Зякун Т. Особливості формування національної свідомості молоді на сучасному етапі державотворення// Рідна школа. – № 5. – 2006.
3. Кресіна І. О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси: етнополітичний аналіз. – К., 1998.
4. Ращенко А. Особливості формування національної свідомості підлітків у позашкільних закладах//Рідна школа. – №7. – 2003.

5. Потапук Л.Н. Культурно-образовательные организации как весомый фактор сохранения национальной общности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 238-241.

6. Алиев А.А.О. Социально-психологические особенности изменений национальных культур в процессе глобализации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 25-28.

7. Киенко Е.В., Морозова И.С. Национальное самосознание и самореализация личности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 130-132.

8. Цораева Ф.Н. Национально-региональный аспект в нравственно-эстетическом воспитании детей школьного возраста // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 241-243.

EDUCATION OF NATIONAL VALUES AMONG CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

© 2012

O.A. Lyakhovets, graduate student of chair of the general pedagogics and psychology
Cherkasy national University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: national consciousness, self-consciousness, spirituality, universal human values, moral values, moral education.

Annotation: The article considers the problems of the education of national values, national consciousness and self-consciousness, formation of moral values among children of primary classes in our time.

УДК 372.46

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

И.Н. Мишина, учитель
МОУ школа № 87, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагогическая технология; образовательная технология; технологизация образовательного процесса; технология развития речи в начальной школе.

Аннотация: В статье представлено обоснование необходимости внедрения в учебно-воспитательный процесс современных образовательных технологий, а также результаты применения технологии развития речи в начальной школе.

В настоящее время уповать на индивидуальное мастерство педагога уже нельзя и, в этом отношении, технологизация образовательного процесса позволяет гарантировать достижение некоторого нижнего порога качества образования при очень неоднородном и в среднем невысоком уровне профессиональной подготовки учителей. Этим обусловлена актуальность технологической подготовки учителей, особенно начальной школы.

Понятие технология является достаточно новым для педагогической лексики, однако на сегодняшний день существует масса подходов к понятиям педагогическая и образовательная технология, методика, метод, техника педагога. Из-за этого разнообразия многие педагоги затрудняются и не всегда точно идентифицируют те понятия, о которых идет речь [1; 2]. Соответственно понятие “образовательная технология” стало ныне настолько важным, что незнание его рассматривается как признак профессиональной некомпетентности для учителей.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения [3].

Основными составляющими педагогической технологии являются: оценка результирующих признаков, диагностика коллектива, адресные рекомендации и, наконец, средства концентрации усилий (дидактические материалы, стимулирование, материальная компенсация и пр.). Очевидно, что технология не сводится к обычной методике, хотя хорошая, работоспособная методика и составляет ее ядро.

Следует выделить два уровня педагогических

технологий [4]: частную технологию и общую. Первая направлена на улучшение результата в каком-либо звене системы. Вторая служит жизнеспособности всей системы, усиливая преемственность между звеньями. Первая нужна исполнителю — учителю, классному руководителю, вторая — руководителю учреждения или системы. Другими словами, частные технологии являются собственно технологиями обучения, развития, воспитания, а общая — это технология управления.

Несмотря на введение в образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку учителей начальной школы, различных курсов по современным образовательным технологиям, уровень их использования в профессиональной деятельности остается недостаточным [5; 6].

В основном в педагогической практике нашли свое отражение частные методики формирования определенных умений и качеств младших школьников. Целостного, технологического понимания, какие именно умения и качества необходимы младшим школьникам в подготовке к развитию речи и в какой последовательности их развивать, у учителей начальной школы нет [7; 8; 9].

Очень часто педагоги стремятся как можно быстрее перейти к творческому применению, минуя стандартное, что приводит к негативным последствиям. Поэтому при систематизации приемов обучения по дидактическим задачам необходимо соблюдать определенную последовательность [10]. Чтобы понять материал, надо последовательно его осознать, осмыслить и выйти на уровень обобщений. Без осознания материала нельзя перейти к выявлению взаимосвязей между его элементами. Осмысление не будет полноценным, если не будет создана

возможность для обобщения [11; 12; 13].

В современных условиях развития процессов технологизации образования возникает необходимость в обеспечении формирования технологической компетентности педагогических кадров. Основным фактором, который необходимо учитывать, является все возрастающая потребность социума в качественном образовании и высококвалифицированных кадрах, способных выполнить это требование [14; 15]. Подготовка и переподготовка преподавательских кадров должна обеспечить выполнение педагогами в школе программных требований, а также учитывать перспективы и тенденции развития системы образования, одним из которых является технологизация обучения, как основного инструмента, способного обеспечить достижение гарантированного технологией результата.

Процессы модернизации в образовании предусматривают не только обновление учебного материала, но и поиск и применение новых способов, методов и технологий, способных обеспечить получение обучающимися качественного образования.

В системе повышения квалификации педагогов объектом обучения является сам педагог, обладающий определенным запасом научно - методических знаний, имеющий опыт преподавания и определенную систему взглядов на образовательную деятельность, к которым относятся опытные педагога.

Кроме них, в школах работают молодые педагога, которые еще не имеют устойчивых стереотипов педагогической деятельности. Независимо от того, к какой группе относится педагог, обучение педагогов должно проводиться в соответствии с закономерностями обучения, на основе которых формируются принципы обучения.

Большое значение в обучении педагогов играет уровень формирования технологической компетентности, который позволяет использовать его в качестве средства по совершенствованию не только собственной педагогической деятельности, но и учащихся [16-18].

Основным элементом в реализации стратегических задач образования является применение новых педагогических технологий в образовательном процессе, ускорение темпов применения которых приводит к необходимости разработки адекватного содержания, обеспечивает достижение качества образовательных услуг, соответственно способствует эффективности управления учебно – воспитательным процессом, позволяя таким образом совершенствовать экономические механизмы стимулирования достижения качества образования.

Однако, результаты социологических исследований [19] свидетельствуют о характерной особенности: резком падении определенных качеств школьников на входе и выходе каждого этапа обучения, что говорит о слабой преемственности между системой дошкольного образования и первой ступенями общеобразовательного учреждения.

В результате, по мнению преподавателей, для дальнейшего успешного обучения детей, приходящих из детских садов в начальную школу недостает следующих качеств (табл. 1):

Таблица 1

Качества детей	Учителя 1 - х классов
развитие речи	46 %
память	55 %
внимание	62 %

Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели, их максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих

результатов, коррекция хода обучения, направленная на достижение поставленных целей.

Обновление всех сторон жизнедеятельности начальной школы предъявляет новые требования к компетентности педагогических кадров, владению необходимыми теоретическими знаниями, а также применению современных организационных и технических приемов построения деятельности на уроке.

Обеспечение требований модернизации к системе общего образования во многом определяется ее первой ступенью – начальной школой, в которой закладывается образовательный фундамент, обеспечивающий ребенку успешный старт в обучении и дальнейшем его продолжении.

Успешность обучения в основной школе зависит от числа хорошо читающих детей. Хорошо учиться могут дети, имеющие при переходе в 5 класс уровень чтения, письма и вычисления 120/60/30. Министерские нормы - это троечный уровень, и его в качестве ориентира выбрать нельзя. Кроме того, и этот норматив осваивают в начальной школе только 60 - 80 %.

Для решения этих проблем, начиная с 2005 года, стала внедряться в образовательный процесс «Технология развития речи в начальной школе (Е.Ю. Коростелёва)» [20], направленная на формирование умений и навыков учащихся, необходимых для развития речи [21].

По результатам тестирования детей по батарее тестов была выявлена и оценена связь результатов тестирования с дальнейшей успеваемостью обследованных детей в первом классе. Были выделены пять тестов, обладающих наибольшей прогностичностью: умение выполнять указания взрослого; умение копировать (слоги, фигуры, рисунки по клеткам); умение находить взаимосвязи; увеличение объема зрительной памяти; увеличение объема словаря дошкольника (рис. 1).

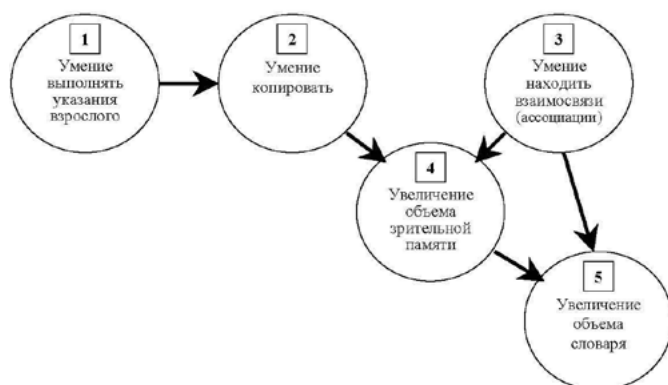


Рис. 1. Алгоритм технологии развития речи в начальной школе (Е.Ю. Коростелёва) [20]

Каждый из выявленных этапов связан с какой-то особенностью развития: копирование - с развитием глазомера, определение смысловых пар - с ассоциативной памятью, умение выполнять указания взрослого тесно связано с объемом зрительной памяти и с умением находить взаимосвязи. Все четыре показателя влияют на объем словаря дошкольника и, как следствие, на развитие речи и успеваемость по чтению, русскому языку, математике.

Исследования показали, что развитию словаря и речи дошкольника должна предшествовать подготовительная работа по развитию глазомера и зрительной памяти и что ассоциативную память надо развивать раньше, чем зрительную.

Результаты исследования позволили обоснованно подобрать необходимые упражнения, дидактический инструментарий и материалы, разработать технологию подготовки детей к развитию речи.

Алгоритм технологии подготовки дошкольников и

младших школьников к развитию речи - экспериментально выявленная совокупность необходимых умений и качеств детей, а также закономерность существования оптимальной последовательности их формирования [22].

Зона применения предлагаемой технологии - не только детские дошкольные учреждения, но и начальные, особенно первые классы, а также «домашние» дети.

Проблемы неорганизованных, а также детей, для которых русский язык не является родным, в дальнейшем все больше будут определять направления совершенствования работы по формированию у них умений и качеств, необходимых для развития речи. Если в Японии детские сады посещают 60 процентов детей в возрасте 4 лет, 80 процентов - в возрасте 5 лет, 90 процентов - в возрасте 6 лет, то в России этот показатель постоянно уменьшается, что свидетельствует о необходимости предшкольной подготовки детей и внедрении новых педагогических технологий в образовательный процесс.

Результаты применения технологии в 1-х классах начальной школы показали, что у детей, имеющих высокие показатели по данным умениям и качествам, результаты в начальной школе положительные. Эти дети не испытывают трудностей при дальнейшем обучении.

Особенностью технологии является то, что упражнения просты и доступны в применении для воспитателей детских садов, учителей начальной школы и родителей. Технология обладает простотой в использовании, так как не нарушает существующую и общепринятую организацию учебного процесса в начальной школе, органически его дополняет и практически не требует материальных и финансовых затрат.

За полгода работы учителя с детьми, учитывая последовательность выполнения упражнений, наблюдается рост показателей: даже в классах преемственности, где были собраны дети с временной задержкой развития, удалось за этот период увеличить число детей с нормально развитой речью с 14 % до 39 %.

Таким образом, использование современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе обеспечивает повышение качества образования младших школьников и результативность профессиональной деятельности учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Осадченко И.И. Методологические подходы к категориальной характеристике понятия «педагогическая технология» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 91-94.
- Коростелева Е.Ю. Современные методологические требования к профессиональной деятельности учителей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 78-81.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
- Зайцев В.Н. Практическая дидактика. Учебное пособие. Для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования. - М.: Народное образование, 1999. - 224 с.
- Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №2. С. 128-133.
- Подлеснова Н.Н. Подготовка учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 99-102.
- Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.
- Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №1. С. 74-78.
- Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 102-105.
- Краевский В.В. Общие основы педагогики. - М.: Академия, 2005. - 256 с.
- Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. №3. С. 67-71.
- Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. №2. 2011. С. 108-111.
- Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №2. С. 157-159.
- Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.
- Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №2. С. 125-128.
- Коростелева Е.Ю., Тямусева Т.А. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 45-48.
- Левашева И.И. Особенности учебно-познавательной компетенции старших дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 133-135.
- Коростелева Е.Ю., Тямусева Т.А. Обучение младших школьников мнемическим приемам в процессе формирования речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 71-74.
- Из детского сада - в школу (по материалам социологических исследований 2000 - 2001 учебного года) - Тольятти: Издательство Фонда "Развитие через образование", 2001. - 155 с.
- Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.т. М: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. - 816 с. Т.2. - 816 с.
- Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 92-96.
- Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.

Keywords: educational technology, educational technology, technologization educational process, a technique of language development in primary schools.

Annotation: This paper presents the rationale for the introduction in the educational process of modern educational technology, and the results of applying the technology of language development in primary schools.

УДК 37.031.2

О ГУМАНИТАРИЗАЦИИ КАК ОБ ОДНОМ ИЗ ФАКТОРОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

М.З. Овечкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания
и иностранных языков и культур
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: гуманитаризация образования; конструирование содержания образования; личностная направленность обучения.

Аннотация: Обновление содержания гуманитарного образования как части системы общего образования в профессиональной школе в современной социокультурной ситуации и, таким образом, продвижение в реализации гуманитаризации образования рассматривается как необходимая альтернатива знаниецентрической парадигме образования.

Современное информационное общество ставит перед всеми типами профессиональных образовательных учреждений задачу подготовки выпускника, способного адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно творчески и критически мыслить, быть способным генерировать новые идеи, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной деятельности на уровне мировых стандартов. При этом специалист должен быть высоко нравственным и предприимчивым человеком одновременно, что представляется, довольно сложным реализовать в условиях недостаточно развитых цивилизованных рыночных отношений. Более того, направленность образования на подчинение человека служению научно-техническому прогрессу, которая по-прежнему свойственна современной профессиональной школе, только усугубляет ситуацию.

И только духовная культура, гуманитаризация образования как важнейший принцип подготовки современного специалиста, могут сгладить острые противоречия между материальным и духовным миром человека, только в сфере культуры можно определить ценность и судьбу того или технического проекта или технологии. Таким образом, в современной социокультурной ситуации особое значение приобретает обновление содержания гуманитарного образования как части системы общего образования в профессиональной школе и продвижение в реализации гуманитаризации образования. Под гуманитаризацией образования принято понимать систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, на формирование личностной зрелости обучаемых. Гуманитаризация образования – не что иное по своей сути, как преобразование учебной деятельности во всех общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях, направленных на развитие духовных и духовно-практических способностей. Цель и задачи гуманитаризации образования заключаются в возвращении его исторического и содержательного – к человеку обращенного – основания каждому учебному предмету.

Как известно, традиционная педагогика ставила основной целью дать обучающимся определенный набор знаний, не уделяя при этом достаточного внимания развитию субъекта образования. Знаниевая парадигма образования приводит к тому, что, как для обучающихся, так и для об-

учающих, содержание образования становится чужим, внешним, априорно заданным. В этом смысле оно оказывается почти в равной степени отчужденным от обоих субъектов педагогического процесса – как преподавателя, так и студента. При этом представляется важным подчеркнуть, что корни недостатков личностного развития следует искать, прежде всего, в содержании и организации обучения, а не только, как принято считать, в авторитарном обращении преподавателя со студентами. Современный этап развития педагогической науки характеризуется стремлением к преодолению «знаниево-просветительской» направленности образования и обращенностью к конкретному человеку. При этом отметим, что переход к личностной направленности обучения не означает отказа от знаниевого образования. Последнее лишь становится частью целого – образования человека. Большинство современных педагогов-исследователей (В.В.Краевский, В.В.Сериков, Е.И. Пассов) убедительны в утверждении, что приоритеты должны быть расставлены в следующем порядке: *во-первых, личностный рост, во-вторых, интеллектуальное развитие, и, в-третьих, предметные знания в контексте целостной картины мира.*

Вместе с тем, понятно, что простым увеличением количества часов на гуманитарные предметы нельзя решить проблему гуманитаризации образования. Выход из противоречия между «двумя культурами» видится как в гуманитаризации естественнонаучного и технического содержания образования, гуманитаризации общественно-экономических дисциплин, так и в проникновении естественно-научного мышления в гуманитарную культуру. Следует отметить, что в Западной Европе и США работа в этом направлении ведется с 60-х годов прошлого века, и к настоящему времени создано большое количество интегрированных курсов по различным дисциплинам. Наиболее распространены в западных образовательных учреждениях интегрированные курсы по естественным наукам, включающие астрономию, физику, химию, биологию, геологию и ставящие целью усвоение общих для этих наук понятий, рассматриваемых под разным углом зрения с использованием информации из различных областей знаний. Создание таких курсов способствует решению одной из важнейших задач обучения – развитию учащихся. Интегрированные курсы помогают обучающимся правильно выделять определенные явления окружающего мира и пытаться давать им научное объяснение, обучают системе общих понятий, на основе которых учащиеся

могут самостоятельно анализировать явления, обучают методам экспериментального познания мира и поискам самостоятельного пути решения проблем, пониманию культурной ценности научного мировоззрения. К обсуждению на семинарских занятиях предлагаются, например, такие темы «Как научная революция XVIII в. повлияла на другие области мышления». Заметим, однако, что наличие таких интегрированных курсов в учебных планах учебных заведений, особенно в высшей школе, ни в коей не мере, разумеется, не отменяют курсов физико-математических и естественнонаучных дисциплин в их «чистом» виде.

В западной системе образования также получили широкое распространение интегрированные курсы «социальных дисциплин», рассматривающие определенные социальные проблемы с точки зрения художественной литературы. Например, одна из важнейших проблем – отчуждение человека в современном мире – лежит в основе личного и группового непонимания и конфликтов. Проблема отчуждения является также одной из основных тем в художественной литературе. Интегрированный курс позволяет проанализировать эту проблему с точки зрения социальных ценностей, излагаемых в публицистике, а также предлагает обучающимся рассмотреть трактовку проблемы, освещаемую в художественной литературе, а в конечном итоге дает возможность выработать собственное ценностное отношение к существующей проблеме и возможные пути ее решения. Такие программы, построенные на культурологической основе, как синтез науки, искусства и «вечных вопросов бытия», являются залогом решения проблемы гуманитаризации школы.

Гуманистические положения традиционной российской философии (В.Соловьев, Н.Бердяев и др.) и история отечественной педагогики позволяют выявить наиболее существенные педагогические условия и средства реализации идеи гуманитаризации образования в профессиональной школе, которую мы рассматриваем как ведущий принцип конструирования содержания общего и гуманитарного образования. Основными условиями реализации данной идеи являются: 1) конструирование содержания гуманитарного образования на основе дидактических систем формирования содержания общего образования (Ю.Н.Березин, В.В.Краевский, И.Я.Лернер); 2) осуществление гуманитарного образования обучаемых в профессиональной школе с опорой на национальную духовность; 3) осуществление подготовки преподавателей и их самоподготовки к самостоятельному конструированию содержания гуманитарного образования; 4) выявление и развитие творческих возможностей обучаемых и развитие их интереса к углубленному образованию; 5) обучение студентов приемам самоуправления в учении.

Основными средствами реализации идеи гуманитаризации образования при этом выступают: 1) проектируемое преподавателями содержание образования с заложенными в нем возможностями для обучаемых осуществления межпредметных связей; 2) умения преподавателей в психолого-педагогической диагностике познавательных способностей обучаемых; 3) введенное в учебные предметы (программы) углубленное содержание образования вариативного характера, направленное на человекознание; 4) содержание внеаудиторной фазы обучения как источник содержания образования.

На наш взгляд, оптимальным уровнем конструирования содержания гуманитарных предметов в профессиональной школе является, так же, как и в общеобразовательной, уровень цикла этих предметов, предложенной в концепции Ю.Н.Березина [1]. Например, в отношении лингвистических дисциплин представляется перспективным создание интегрированных курсов «иностранный язык + другие предметы», поскольку языки, как известно, выступают как средство хранения и передачи от поколения к поколению всех других предметных знаний, не только лингвистических. Отметим как положительное явление, что в последнее время появилось большое количество учебников по иностранному языку, включающих

информацию из различных областей науки и техники, истории, литературы и искусства и т.д., что придает обучению характер диалога культур, приобщает учащихся к достижениям мировой культуры. Что касается связей языков в составе их цикла, то обратим внимание на следующий важнейший аспект изучения языков. Между обучением родному языку и иностранным языкам существует принципиальная общность, обусловленная их социальной природой. Эта общность усматривается в материалистическом подходе к языку как действенному практическому сознанию и основному средству общения, в схожести трактовки социального заказа к обучению языкам и понимании целей, в характере формируемых в процессе обучения психических и речевых механизмов, видов речевой деятельности, понятийного аппарата, в используемых общеучебных и развиваемых специально общеучебных умениях. Вместе с тем есть и существенные различия в характере потребностно-мотивационной сферы, в соотношении компонентов внутри целей, в условиях обучения, в объеме требований к знаниям, навыкам и умениям, в возможностях и диапазоне их реального практического применения. Если при обучении иностранным языкам мы в большей мере будем опираться на их сходство как учебных предметов, в частности на их деятельностную природу, гуманистическую направленность, ориентацию на овладение видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), и в то же время будем учитывать их различие, то это даст значительно больший воспитательный, развивающий и обучающий эффект (И.Л.Бим).

Таким образом, очевидно, что проектирование изучения иностранных языков в составе полной или частичной интеграции учебных курсов, исходя из принципа гуманитаризации содержания образования, позволяет у обучающихся формировать целостную картину мира; такое обучение в большей мере ориентировано на разностороннее развитие студентов, на формирование общекультурных компонентов в содержании образования, а в итоге будет способствовать их самоопределению и оптимальной социализации.

Наряду с другими аспектами, одним из важнейших аспектов гуманитаризации образования является улучшение качества преподавания гуманитарных предметов. Например, до сих пор остается во многом нереализованной концепция личностно-деятельностного подхода в обучении лингвистическим дисциплинам, включенного в общий контекст деятельностного подхода к обучению (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев и др.). Согласно личностно-деятельностному подходу в центре внимания находится сам обучаемый, его мотивы, цели, т.е. студент как личность, и обучающиеся только тогда овладевают знаниями в полной мере, когда у них существует в этом внутренняя потребность. Поэтому обучение лингвистическим предметам начинается с решения важнейшей задачи – формирования у студентов мотивации к изучению предмета-языка. В условиях профессионального (неязыкового) образования эта задача представляется особенно трудной, т.к. предметы языкового цикла не являются профилирующими, а студенты зачастую не видят перспектив применения полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности. Проблема мотивации рассматривалась многими современными авторами в различных ее аспектах. Нам представляется плодотворной мысль Ю.Н.Березина о том, что важнейшая в педагогике проблема мотивации учения также решается сегодня в плане гуманитаризации содержания образования и его формирования в направлении развития личностной зрелости обучаемых. При этом, безусловно, важная роль отводится преподавателю. Мотивы учения станут двигателем учебной деятельности, если изменить профессионально-педагогическую позицию преподавателя в учебном процессе, сохраняя его информационную функцию, но не как ведущую; если развивать у него умение искусно управлять познавательной деятельностью студентов. Это значит, что обучаемый сам конструирует такую систему действий при

планировании, целеполагании, организации, анализе, контроле и коррекции, которая поддерживала бы его познавательные мотивы в активном состоянии. В современной педагогической науке способность к самоуправлению, т.е. самостоятельное формулирование цели, самостоятельный выбор алгоритма и средств деятельности, самостоятельное выполнение выбранной программы деятельности, контроль за ее эффективностью и оценка достигнутого) считается высшим уровнем развития человека, развитости его мотивационной сферы.

Для реализации принципа гуманитаризации представляется важным также учитывать условия обучения в высшей школе. Этими условиями обучения в современной высшей школе, когда получение высшего образования становится доступным практически для всех желающих, в настоящее время являются: пониженный уровень общекультурных знаний обучаемых, сориентированных в семье на получение специальности и ускоренное профессиональное самоопределение; традиционный приоритет дисциплин специальности и индифферентное отношение к таким общегуманитарным предметам как история, философия, русский и иностранный языки.

Вышеобозначенные специфические условия в профессиональной школе способствуют определению основных направлений подготовки преподавателей к самостоятельному конструированию разноуровневого содержания гуманитарного образования: осознание преподавателями своего отношения к миру и образовательному пространству, адекватного изменившимся идеологическим ценностям; профессиональное совершенствование в практической деятельности по удовлетворению познавательных и образовательных потребностей обучаемых; осознание преподавателями роли своей воспитательной деятельности в процессе обучения (Е.И.Пассов [3]); осознание выводов педагогов-исследователей (И.С. Якиманской [5], А.В. Толстых и др.) о практическом применении в преподавании двух основных ведущих направлений развивающего обучения: дифференциации как средства индиви-

дуализации режимов деятельности и интеграции учебных дисциплин в целях формирования целостного представления о мире и человеке.

Таким образом, очевидно, что высшее учебное заведение это не просто передаточное звено определенной суммы знаний студенту, это место формирования личности, для которого особое значение имеет гуманитарное образование как универсальное средство развития эмоциональной сферы, интуиции, творческих способностей специалистов. Задача коллектива преподавателей в целом и каждого педагога в отдельности заключается в целенаправленной работе в этом отношении, поскольку специалист, выпускник вуза, недополучивший общегуманитарные знания, не умеющий их использовать в своей профессиональной деятельности, не стремящийся к продолжению образования в течение жизни, как правило, мыслит узкими, прагматическими понятиями, нередко безответственен и в конечном итоге неизбежно оборачивается ущербом для общества, останавливается в своем личностном развитии и профессиональном росте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березин Ю.Н. Конструирование содержания предметов лингвистического цикла в учреждениях общего и среднего профессионального образования. – Самара: Парус-принт, 2003. 124 с.
2. Мацкайлова О.А. Гуманитарность и гуманитаризация образования // Образование и наука. – 2008. - № 5. - с.11-17.
3. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранного языка. Изд.2-е, испр., доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. 240 с.
4. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. - № 5. - с. 29-36.
5. Якиманская И.С. Концепция личностно ориентированного образования // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. -2010.- № 5 – с. 36-40.

HUMANITARIZATION AS A FACTOR OF SUBJECT MATTER EDUCATION DEVELOPMENT

© 2012

M.Z. Ovechkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of modern languages and cultures department

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: humanitarization of education; subject matter development in education; personal approach in education.

Annotation: Revising the subject matter of the humanities as part of a system of a general education in professional school in contemporary social-cultural system, and therefore, the improvement in the realization of the humanities is considered as a necessary alternative to knowledge centered education.

УДК 378

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К РАЗВИТИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

© 2012

А.С. Проконова, аспирант, преподаватель кафедры дизайна

Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: визуальная культура, эстетическая культура, профессиональное обучение, педагоги-художники, системный подход, антропологический подход, аксиологический подход, культурно-деятельностный подход, диалогический подход.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос о развитии визуальной культуры учителей изобразительного искусства, как профессиональном и личностном качестве будущих специалистов. Обоснована актуальность изучения данного вопроса в современных условиях. Рассмотрены подходы к развитию визуальной культуры студентов в процессе профессионального образования.

Необходимость повышения профессиональной культуры будущего учителя ИЗО обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников вузов. Важнейшим составляющим культуры педагога-художника является его эстетическое развитие, которому уделяется большое внимание в процессе изучения специальных теоретических и практических дисциплин в вузе. В соответствии с требованиями

государственного образовательного стандарта будущий выпускник, получивший квалификацию учителя ИЗО, должен ориентироваться в мире художественных ценностей, знать историю европейского и отечественного искусства, разбираться в специфике различных видов изобразительного искусства. Выпускник вуза должен иметь художественный вкус, развитые способности к эстетическому восприятию и переживанию произведений искусства,

осознавать культурную значимость своей профессии. То есть, эстетическое развитие оказывает большое влияние на становление будущего педагога-художника и предполагает умение воспринимать и анализировать прекрасное в различных видах искусства и с помощью разных каналов восприятия – визуального, аудиального, тактильного и т.д. Эстетическая культура личности характеризуется «причастностью к искусству, овладением сложившейся системой эстетических отношений и ценностей, заложенных в мировом художественном наследии» [2; с. 170]. Для нас же является важной профессиональная деятельность педагога-художника, связанная с созданием визуально воспринимаемых образов. В.П. Зинченко подчеркивал, что определение визуальной культуры сравнительно недавно отпочковалось от общего понятия культуры. В отличие от эстетической культуры, которая относится к специальной сфере художественной деятельности, визуальная должна способствовать преодолению визуального хаоса, заполняющего современное пространство, либо помочь человеку ориентироваться в нём. Объектами зрительного восприятия служат не только произведения искусства, но и предметы окружающего мира, которые «можно описать в терминах перцептивных категорий пространства, движения, формы, цвета, яркости и т.п.» [3; с. 384]. Визуальная культура имеет тесную взаимосвязь с психофизиологическими процессами. Для нас важно, что при визуальном анализе нужно учитывать задачи субъекта, свойства окружающего мира, которые необходимо выделить для решения этих задач. То есть, процесс восприятия визуального образа или явления педагогом-художником происходит поэтапно [3]. Первый этап – обнаружение (узнавание) объекта на основе уже имеющегося представления о нём. На втором этапе происходит различение (либо видимых характеристик внутри объекта, либо двух разных объектов). Например, перцептивное действие педагога-художника, направленное на анализ живописного произведения включает в себя такие операции, как определение сюжета, жанра произведения, стиля, выявление композиционных приёмов, живописной техники и т.п. Третьим этапом является идентификация объекта восприятия по совокупности его общих и частных признаков. В данном случае мыслится получение соответствующих выводов и заключений, относительно проанализированного произведения искусства.

Без сомнения, накопленный научно-педагогический потенциал исследований в области процессов визуального восприятия представляет значительный интерес для современной практики профессионального обучения будущих учителей ИЗО. Вместе с тем стремительное развитие общества массового потребления ведёт к формированию человека с новым складом мышления, со слабо развитыми представлениями о культурных ценностях и общественных идеалах. Очевиден рост молодёжных субкультур в нашем обществе, часто имеющих выраженный деструктивный характер. Восприятие будущих учителей подвергается мощному прессингу средств массовой коммуникации: Интернет, телевидение, реклама. Визуальная информация, которую они в колоссальном объёме представляют обществу, часто не имеет эстетического начала. Невозможно отрицать воздействие массовой культуры на развитие будущих педагогов-художников, размывающей их эстетические представления и ориентирующей на сомнительные ценности. В этих условиях вопрос о развитии визуальной культуры будущих специалистов изобразительного искусства стоит особенно остро.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование совокупности педагогических подходов, способствующих эффективному развитию визуальной культуры учителей изобразительного искусства. Концептуальные исследования в этой области начались в середине XX века, когда на первой Национальной конференции в США учёные отнесли визуальную культуру к числу способностей, которые человек может развить с помощью зрения одновременно с остальными чувствами, и которые необходимы для нормального процесса становления лично-

сти. Психологические механизмы развития визуальной культуры личности, анализ процессов восприятия, происходящих в сознании человека, во всём их многообразии анализировали Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн.

Для нас особенно важное значение имеет характеристика визуальной культуры будущего специалиста с позиции профессиональной педагогики. Визуальная культура является специфическим профессиональным качеством специалиста художественного образования, под которым мы понимаем способность поэтапно выстраивать перцептивные действия при анализе произведений классического искусства разных эпох, а также осмысливать окружающее культурное пространство, в частности видеть, как современная массовая культура, подписываясь идеями классического искусства, огрубляя и примитивизируя их, оказывает деструктивное влияние на личность. В этих условиях вопрос о развитии визуальной культуры крайне необходим.

К числу наиболее значимых подходов к развитию визуальной культуры следует отнести системный. Этот подход является основополагающим в педагогике (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин). «Педагогические системы динамичны, так как они функционируют в условиях изменчивости различных факторов внешнего окружения, а также перемены внутренних состояний системы, вызываемой этими факторами» [9; с. 15]. То есть любая система является подвижной, способной подвергаться изменениям в зависимости от изменения внешних факторов (политических, экономических, социальных, экологических и др.). Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Применение данного подхода в развитии визуальной культуры учителей ИЗО позволяет выстроить систему со всеми ее характеристиками: целостность, связь, структура и т.д. То есть, при развитии визуальной культуры специалиста изобразительного искусства стоит задача – направить всю совокупность педагогических средств, методов, принципов на становление компетентной, визуально развитой, высококультурной личности. Все компоненты образовательного процесса должны быть направлены на развитие профессиональных компетенций и качеств специалиста, в частности визуальной культуры. Система даёт нам возможность сделать образовательный процесс целенаправленным и последовательным. То есть, процесс развития визуальной культуры учителя ИЗО должен быть разработан в виде систематизированной модели, включающей в себя совокупность методов, принципов, условий и т.д. Последовательность необходима в получении знаний, приобретении навыков и умений, составляющих визуальную культуру специалиста. К примеру, становление способностей визуального анализа произведений искусства должно проходить от начальной стадии (узнавание объекта, соотнесение с ранее полученными знаниями), до обобщения различных его характеристик (исторических, сюжетных, композиционных, стилевых и т.д.). То есть, системный подход способствует более рациональному целенаправленному процессу развития визуальной культуры учителя ИЗО. Применение системного подхода оказывает и воспитательное воздействие на личность будущего педагога-художника, развивая в нем такие качества, как умение структурировать полученные знания и умения, стремление к постоянному совершенствованию профессиональных качеств, в частности визуальной культуры, в условиях меняющихся внешних факторов. Системного подхода не достаточно для того, чтобы более детально подойти к решению нашей проблемы. Потому как видится важным выявить позиции и характеристики субъекта развития визуальной культуры. Для этого рассмотрим другие педагогические подходы, необходимые в реализации нашей главной задачи.

Исходя из предположения, что главная роль в про-

цесс становления визуальной культуры принадлежит субъекту, мы считаем необходимым для развития визуальной культуры учителя ИЗО использовать возможности антропологического подхода. Его основы были заложены в педагогической деятельности В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, разработаны Б.М. Бим-Бадом и др. Это системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса. Для нас важно, что будущий специалист мыслится как универсум, соединяющий в себе духовные, социокультурные, общенаучные начала, обладающего арсеналом необходимых в работе знаний, навыков и умений [8; с.237]. Развитие визуальной культуры будущего специалиста будет проходить эффективнее с реализацией антропоцентрического подхода, так как процесс обучения направлен на личность студента. В процессе профессионального обучения будущий специалист постигает искусство, которое в своей целостности представляется сложным явлением. В нём прослеживаются не только признаки влияния особенностей исторических эпох, но и жизнь самого творца. Необходимо разностороннее видение и понимание феноменов художественного творчества. Освоение искусства как сложного целостного явления, выявление его разносторонних аспектов (исторического, философского, аксиологического, научного и др.), а также понимание роли мастера, как носителя поликультурных ценностей, являются важнейшими составляющими визуальной культуры педагогов-художников.

Поскольку становление личности педагога-художника связано с миром искусства, мы полагаем в развитии визуальной культуры возможным применение аксиологического подхода (И. Ф. Исаев, В. А. Сластёнин и др.), предполагающего совершенствование культурных и духовных ценностей личности будущего специалиста. Обращение к данному подходу является, на наш взгляд важным, так как профессия педагога-художника сопряжена к общечеловеческим ценностям. С.Л. Рубинштейн писал: «Ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире значимо для человека» [6; с.369]. Изучая произведения искусства, студент познаёт заложенные в них творцами ценности различных культурно-исторических эпох (эстетические, этические, воспитательные, религиозные и др.).

Рассматривая процесс развития визуальной культуры будущего специалиста с точки зрения аксиологического подхода, мы считаем, что раскрытие ценностного характера художественного наследия необходимо для приближения будущего педагога-художника к общечеловеческим ценностям, заложенным в памятниках искусства, которые служат для нас источником информации о духовной, научной, технической эволюции человечества.

Ценностными ориентирами в изучении истории искусства считаются закрепившие веками эстетические идеалы классических художественных эпох - античности, Возрождения, классицизма, Просвещения. Именно тогда искусство имело непосредственную связь с общественными установками и воплощало идеальные представления о физической и духовной красоте человека эпохи. Изучаемый материал по истории искусств не ограничивается только лишь изучением классических произведений. При анализе современного искусства важна задача – научить будущего специалиста находить в новейших произведениях связь с классическим наследием, выявляя при этом их сущностные и эстетические свойства. Понимая, что ценности не могут быть навязаны студенту, мы полагаем, что необходимо создать соответствующие условия, помогающие укреплению ценностных ориентаций студентов и становлению их визуальной культуры.

Развитие визуальной культуры будущих специалистов не ограничивается только рассмотренными подходами. На наш взгляд является возможным интегрирование идей культурно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.К. Селевко и др.). Категории «культу-

ра» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Учёные-культурологи (В.Е. Давидович Ю.А. Жданов, М.С. Каган и др.) в своих исследованиях обозначили совершенно новый взгляд на явления искусства и некоторые другие культурные феномены. Для нас важно, что анализ произведений искусства стал вестись не только со стороны объективного его содержания или формы, но и с позиции его творца, со стороны структур его активности - деятельности, восприятия, мышления, понимания, оценивания и т.д. [5; с.11]. При таком подходе ясно видится активная творческая позиция будущего педагога-художника, в которой он погружается в процесс сотворчества.

Мы понимаем, что визуальная культура каждого специалиста абсолютно уникальна, возможности деятельностного подхода позволяют активно воздействовать на неё. Владение системой практических навыков и умений, составляющих технологию профессиональной деятельности, являются показателем сформированности его педагогической культуры. Развитая визуальная культура учителя ИЗО предполагает высокий уровень создания, восприятие и анализа визуальных образов искусства.

Подчёркивая творческую природу культуры педагога, В.А. Сластёнин отмечал: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на диалог, а «усвоение» её есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь приобретённый элемент культуры не перечёркивает, не отрицает пласт культуры» [7; с. 329-330]. Исходя из вышесказанного, мы понимаем, что становление визуальной культуры педагога-художника и есть творческий акт. Развивая способность визуального мышления, будущий специалист наряду с приобретением практических художественных навыков, формирует пласт личной культуры.

Так как профессиональная деятельность будущего учителя изобразительного искусства предполагает постоянное общение и взаимодействие с людьми (учениками, коллегами и т.д.), мы считаем обязательным реализацию **диалогического подхода** (С.В. Белова, Л.И. Богомолова и др.). Личность - продукт и результат общения с людьми и характерных для неё отношений. М.М.Бахтин писал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке как для других, так и для себя. Личность жива только в своей обращённости к другим, значит, личность есть там, где есть диалог» [1, с. 40]. Данная позиция видится важной, так как в диалоге возможно постижение, обсуждение участниками учебного процесса эстетических, общечеловеческих, воспитательных ценностей искусства.

В развитии визуальной культуры будущего специалиста диалогическое пространство является необходимым условием для постижения языка изобразительного искусства и его специфических возможностей. В диалогической форме обсуждаются различные содержательные аспекты явлений и произведений мирового искусства. При этом процесс происходит последовательно, проявляясь как итог совместных усилий не только в финале диалога, но на каждом его этапе. Для развития визуальной культуры будущих педагогов-художников важен именно совместный анализ произведений живописи. Это позволяет каждому участнику процесса обучения включиться в последовательное обсуждение характеристик произведения (сюжета, стиля, композиции и т.д.). После детального рассмотрения отдельных составляющих, делаются совместные обобщающие выводы. Диалог обеспечивает взаимодействие не только между субъектами образовательного процесса, но и каждого студента с анализируемым произведением искусства. В диалогической форме проходит преемственность и противостояние ценностей разных исторических эпох.

В диалоге отшлифовывается индивидуальное суждение студентов, проявляется их видение культурного пространства, развитие собственного культурно-личностного

пространства. Диалогический подход особенно важен в условиях много-

осложности и противоречивости современной культуры, так как он позволяет будущему специалисту «увидеть» визуальный образ и прочесть запечатленный в нем текст с разных позиций.

Каждый субъект диалога может внести свой вклад в интерпретацию визуального образа, усилить глубину его постижения. Мы видим достоинство диалогического подхода в том, что он способствует развитию индивидуально-го взгляда на восприятие и понимание произведений искусства, что важно для становления визуальной культуры будущего специалиста.

Анализ рассмотренных педагогических подходов, позволяет нам сделать вывод о том, что только комплексное их использование позволяет глубже воздействовать на развитие визуальной культуры будущего учителя изобразительного искусства, наряду с профессиональными умениями и навыками. Отмеченные подходы (системный, антропологический, аксиологический, культурно-деятельностный, диалогический) являются, на наш взгляд, основными, но обширность и сложность проблемы предполагает необходимость дальнейшего поиска путей решения.

APPROACHES OF THE DEVELOPMENT FUTURE TEACHERS-ARTISTS' VISUAL CULTURE IN VOCATIONAL TRAINING

© 2012

*A.S. Prokopova, graduate student, lecturer of "Design" department
Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk (Russia)*

Keywords: visual culture, aesthetic culture, vocational training, teachers-artist, systems approach, anthropological approach, axiological approach, cultural-activity approach, dialogical approach.

Annotation: The visual culture development of teachers-artists as professional and personal specialist's qualities is discussed in the article. Relevance of the issue in present conditions has been proved. The analysis was made of the approaches visual culture development of future teachers-artists in vocational education.

УДК 378.162.32

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

© 2012

*Н.И. Пустовалова, профессор кафедры психологии, кандидат педагогических наук
Д.В. Лазаренко, старший преподаватель кафедры психологии, магистр педагогики
В.Г. Пустовалова, старший преподаватель кафедры информатики и математики, магистр педагогики
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)*

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, электронные учебно-методические комплексы, кредитная технология обучения, методы обучения.

Аннотация: Повышение качества образования является одной из главных целей образовательной политики Казахстана, достижение которой требует модернизации не только систем управления образовательных учреждений в целом, но и составляющих процессов: учебного, методического, научно-исследовательского, воспитательного. Поэтому необходимо внедрять в учебно-воспитательный процесс нетрадиционные методы обучения, повышающие самостоятельность и познавательную активность студентов.

Вступление Казахстана в Болонский процесс во многом изменило цели и задачи высшего образования, саму образовательную модель, так как на первое место вышли проблемы качества, повышение роли самостоятельной работы студентов (СРС), компетентный подход и т.д.

В условиях углубления интеграционных процессов в мировом образовательном пространстве в последние годы объективно созрела необходимость создания условий для повышения самостоятельной работы студентов в условиях внедрения кредитной технологии в казахстанских вузах.

Достоинства кредитной технологии обучения:

1. Высокая степень академической свободы (самостоятельный выбор дисциплин, преподавателей).
2. Самостоятельный характер учебной деятельности студента (2/3 каждого кредита отводится на СРС).
3. Развивающий стиль обучения (кейсы, игры, моделирование, консультации, мозговой штурм и др.).
4. Инновационный характер образовательных программ (ориентация на передовые научные достижения).
5. Увеличение количества интерактивных методов об-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М., Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин, М: Искусство, 1986г. – 445с.
2. Беляев А.А., Эстетика: словарь/ А.А. Беляев, М.: Полиздат, 1989г. – 447с.
3. Зинченко В.П., Образ и деятельность/ В.П. Зинченко, М: НПО Модэн, 1997г. – 608с.
4. Исаев И.Ф., Профессионально-педагогическая культура преподавателя/ И.Ф. Исаев, М: Академия, 2002г. – 206с.
5. Розин В.М., Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир/ В.М. Розин – М.: Либерком, 2009г. – 272с.
6. Рубинштейн С.Л., Проблемы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн, М: Педагогика, 1973г. – 423с.
7. Сластёнин В.А., Педагогика профессионального образования/ В.А. Сластёнин, М.: Академия, 2004г. – 366с.
8. Ушинский К.Д., Избранные педагогические сочинения 1-е издание/ Учебное пособие под ред. А.И. Пискунова// К.Д. Ушинский, М.: Педагогика, 1974г. – 581с.
9. Якунин В.А., Педагогическая психология 2-е издание/ В.А. Якунин, СПб: Изд-во Михайлова, 2000г. – 349с.

учения.

6. Постоянный контроль за учебной работой студентов. Кредитная система позволяет вузу наиболее гибко реагировать на требования рынка труда и работодателей, а также:

- активно развивать международные связи;
- осуществлять постоянный поиск и применение современных информационных методов, технологий, систем обучения;
- обеспечивать академическую мобильность студентов;
- повысить самостоятельность и ответственность обучающегося за собственный труд;
- вырабатывать у студентов умения адаптироваться к новым условиям, применять полученные знания в новой ситуации;
- обеспечить выход на международный рынок труда.

В контексте модернизации высшего образования большое значение приобретает повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Преподаватели университета в учебном процессе широ-

ко используют различные активные методы: метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, кейс-стади, работа в группах, метод критического мышления, викторины, деловые и ролевые игры, метод блиц-опроса, мозговой штурм и многое другое. Интерактивное обучение дает наилучшие результаты и направлено на развитие у студентов познавательных способностей.

Для улучшения педагогической деятельности в направлении развития самостоятельной работы студентов, считает Р.М. Махмудова, необходимо принять меры также и на общегосударственном уровне. В частности, особенно актуальными видятся мониторинг и последующая разработка проблем:

- коррекция планов приема по тем или иным специальностям по тем или иным учебным заведениям;
- обеспечение высокого уровня творческих контактов образовательных учреждений с производственными коллективами, научными учреждениями, органами прессы, общественными организациями;
- поиск новых образовательных моделей, отвечающих требованиям современности [1].

В СКГУ им. М. Козыбаева большое внимание уделяется применению информационных технологий в учебном процессе. Современное развитие в вузе телекоммуникационных и компьютерных средств привело к использованию информационных технологий в качестве средств обучения, совершенствующих процесс преподавания, повышающих его эффективность и качество.

Одним из приоритетных направлений повышения качества образовательного процесса является создание учебно-методических комплексов по дисциплинам основных образовательных программ.

Развитая информационная среда университета позволяет использовать в учебном процессе по кредитной технологии электронные версии учебно-методических комплексов, широкий спектр компьютерных программ, мультимедийных и интернет-технологий. Преподавателями университета созданы электронные учебно-методические комплексы по всем ведущим дисциплинам. Ориентируясь на задачи, поставленные ректором СКГУ им. М. Козыбаева У.Б. Ашимовым, начиная с 2009 года преподавателями стали активно разрабатываться и внедряться в учебно-воспитательный процесс электронные учебно-методические комплексы [2].

Наиболее целесообразно использовать электронные учебно-методические комплексы при организации самостоятельной работы студентов. С точки зрения дидактического назначения, эффективность самостоятельной проработки электронного материала будет обеспечиваться структурированием электронного материала всех образовательных блоков: теоретического, иллюстративного, справочного, контролирующего.

Значимая роль в рамках каждого блока отводится формулированию дидактической цели, обеспечивающей целенаправленное изучение материала. В электронном пространстве, с учетом возможностей электронных средств, акценты в организации самостоятельной деятельности студентов смещаются в сторону организации содержания учебного материала и контроля по его усвоению. Соответственно, электронный учебный материал подобно преподавателю должен направлять обучающегося, подсказывать пути продвижения в учебном материале. Реализация этого возможна путем парциального предъявления материала в различной последовательности на основе гиперссылок, сопроводительных инструкций, справочной системы Help, направляющих обучающихся к той или иной порции материала в зависимости от ответа. Помимо гипертекстовых теоретических материалов, наличием гиперссылок должен быть снабжен весь комплекс электронных образовательных материалов, позволяющих студенту и слушателю не ограничиваться логикой электронной учебной программы и по своему усмотрению использовать различные части материала в поисках искомого, тем

самым выстраивая индивидуализированный маршрут познания и самоконтроля [3].

Важным для профессионального образования является овладение специальной терминологией и умение оперировать ею, аргументировано выражать свое мнение, анализировать факты, оппонировать и вести дискуссию. В связи с этим большую значимость приобретает самостоятельная работа с дополнительными источниками (гlossарием, справочниками, словарями, энциклопедиями, базами данных), обеспечивающих возможность сопоставления материала, его обобщение, сравнение, анализ, классификацию и др.

С целью совершенствования профессиональной подготовки будущих преподавателей, нами ежегодно осуществлялся опрос, в котором определялись основные, по мнению слушателей, недостатки учебно-воспитательного процесса. Одним из недостатков являлась низкая учебно-методическая обеспеченность процесса обучения, особенно электронными учебными продуктами. В то же время, за период преподавания психолого-педагогических дисциплин в рамках квалификации «Педагог-психолог» нами был сформирован банк компьютерных презентаций обучающихся, который был использован при разработке электронных комплексов по изучаемым дисциплинам.

Электронный комплекс был разработан на кафедре «Информатики и математики» СКГУ им. М. Козыбаева. В его создании принимали активное участие студенты, которые курировали техническое обеспечение данной кропотливой работы.

Специфика организации самостоятельной работы студентов при обучении математическим и информационным дисциплинам показана в исследованиях Л.Л. Ройко, Н.О. Кузнецова, В.Е. Гусевой и др. [4; 5; 6].

Электронный комплекс «Информатика» состоит из блока самой оболочки, которая была разработана в визуальной среде разработки приложений Borland Delphi 6, и блока контроля в виде подключаемого HTML-модуля. Структура комплекса включает следующие основные разделы:

- лекционный курс;
- схемы и таблицы к лекционному курсу;
- презентации лекционного курса;
- гlossарий;
- список основной и дополнительной литературы;
- методические рекомендации к подготовке лабораторных занятий;
- методические рекомендации к выполнению СРС.

Разделы «Лекционный курс», «Схемы и таблицы к лекционному курсу» содержат ряд подразделов, названия которых соответствует названию лекционного материала. Для удобства пользования учебно-методический комплекс содержит гиперссылки в тексте, открывающие схемы, основные понятия, рисунки, выполненные с использованием таких программ, как Microsoft Visio, CorelDraw, Photoshop. Некоторые из схем, фотоматериал, отражающий учебный процесс, присутствуют и в самом тексте.

Дизайн данного электронного продукта осуществлялся в программе 3D Max. Терминологический словарь выполнен с помощью возможностей HTML. Достаточно широко представлен список используемой литературы в разделе «Литература».

Для контроля знаний используется две формы – тестовый контроль и тренинговый контроль. Тренинговый контроль предусматривает переход на лекционный материал, если содержание вопроса вызывает у студентов затруднение. Студенты, ознакомившись с материалом в рамках самостоятельной работы, получают достаточно полное представление об изучаемой дисциплине.

Большая часть лекционного курса содержит результаты анализа учебных, учебно-методических изданий, научных публикаций последних лет. В этой связи в комплексе содержится современный подход к организации обучения информатике в высшей школе, а также содер-

жаются программные документы по высшему и послевузовскому образованию. Тем самым комплекс позволяет получить максимальную информацию по основным вопросам информатики, а также оказать учебно-методическую помощь в написании курсовых и дипломных работ с использованием информационных технологий.

Как показал опыт, использование в самостоятельной работе студентов электронных учебно-методических комплексов приводит к тому, что доминирующим показателем эффективной самостоятельной работы становится позиция студентов как субъектов управления собственной образовательной деятельностью на основе мобилизации личностных возможностей, проявления высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины и саморегуляции. Это особенно важно при организации работы современных педагогов.

Электронные учебно-методические материалы (комплексы, учебники), разрабатываемые в университете, в полной мере используют мультимедийные возможности компьютеров, позволяют осуществлять контроль знаний, выбирать траекторию и скорость обучения, предоставляют обширный перечень справочной информации. Разработка электронных учебников в университете является также решением проблемы обеспечения студентов информацией, особенно заочной формы обучения.

Именно создание и распространение электронных учебных изданий способно восполнить недостаток учебно-методической литературы для высшей школы на бумажных носителях, развивать технологию дистанционного обучения, активизировать познавательную деятельность студентов.

Кроме того, наличие собственных электронных учебников позволяет своевременно, без существенных материальных затрат актуализировать материал, обновляя и дополняя его новыми, современными знаниями. Применение ИТ-технологий уже только в целях обучения существенно сужает потенциальные возможности совершенствования всего учебного процесса, в котором значительная роль отводится этапу контроля знаний студентов. Именно контроль и анализ результатов обучения позволяет функционировать механизму обратной связи и вырабатывать мероприятия для совершенствования учебного процесса [8; 9; 10].

В университете разработана компьютерная система тестового экзаменационного контроля, создана достаточно большая (более 1.5 млн. экземпляров) база тестовых заданий практически по всем дисциплинам. При этом используются тестовые задания разных типов: закрытые, открытые, а также с несколькими вариантами ответов. В условиях кредитной технологии обучения и балльно-рейтинговой буквенной системе оценке учебных достижений студентов использование информационных технологий находит широкое применение в университете при организации компьютерного тестирования на итоговом контроле знаний (экзаменах), при организации текущего и рубежного контроля знаний студентов.

Таким образом, интеграция традиционных методов обучения и современных компьютеризированных обучающих структур позволяет существенно повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов и одним из важных механизмов этого процесса является организация самостоятельной работы студентов на основе электронных комплексов учебных дисциплин.

Кредитная технология обучения требует кардинального изменения подходов к давно сложившимся представлениям о роли вуза и преподавателя в учебном процессе. Информационные технологии открывают широкие пер-

спективы для совершенствования всех этапов учебного процесса, от постановки целей до анализа результатов обучения [11-15]. Применяемые в настоящее время технологии самостоятельной работы с привлечением электронных учебно-методических комплексов и учебников, мультимедийных лекций показали, что они позволяют студентам достигать высокого уровня знаний, и формировать компетенции, необходимые для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Махмудова Р.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях болонского процесса. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. № 3, 2010. – С.90-92.
2. Ашимов У.Б. Итоги деятельности университета в 2008-2009 учебном году и задачи на новый учебный год. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева.
3. Орлова С.С. Самостоятельная деятельность студентов, методы её организации на современном этапе <http://iet.herzen.spb.ru/iet/index.php?id=672>
4. Кузнецов Н.О. Самостоятельная работа студента при изучении дисциплины «алгоритмизация и основы программирования» // Информатика и образование. - № 5, 2010. – С.68-71.
5. Гусева В.Е. Организация самостоятельной работы студентов гуманитарного вуза по математике на основе ресурсов интернета // Информатика и образование. - № 7, 2007. – С.100-102.
6. Ройко Л.Л., Ройко О.О. Роль самостоятельной работы в обучении математике студентов экономических специальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - № 3, 2010. – С. 101-104.
7. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №2. - с.125-128.
8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 4(18). - С.504-510.
9. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
10. Кузембаева А.М. Кредитная технология обучения как средство индивидуализации в отечественных и зарубежных вузах // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 172-175.
11. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 121-124.
12. Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №4. - с.87-90.
13. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 2. - С. 67-71.
14. Чемоданова Г.И., Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г. К вопросу организации самостоятельной работы студентов вуза на основе электронных средств обучения в условиях кредитной технологии обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 252-255.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK STUDENTS BASED ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEXES

© 2012

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
V.G. Pustovalova, master of education, senior lecturer of department of Informatics and mathematics
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: independent work of students, electronic educational-methodological complexes, credit technology of training, teaching methods

Annotation: Improving the quality of education is one of the main objectives of the educational policy of Kazakhstan, the achievement of which requires not only the modernization of control systems of educational institutions in general, and component processes: academic, methodological, research, educational. Therefore it is necessary to introduce in the educational process of innovative teaching methods that increase the independence and cognitive activity of students.

УДК 323.1:(470.4):94(47+57)

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ БОЛЬШЕВИКОВ В САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

© 2012

Н.Е. Рогожникова, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: нация, национальный вопрос, национальная политика большевиков.

Аннотация: В статье рассматривается процесс реализации национальной политики большевиков в Самарской губернии в первые годы установления Советской власти, выявляются её особенности в сравнении с другими регионами России.

Россия исторически формировалась как многонациональное государство. Вопрос обустройства её народов и перспективы их развития всегда был важнейшим вопросом для нашей страны. В результате смены ценностей в современной России национальное самочувствие во многом находится в кризисном состоянии, так как распад СССР и последовавший за ним глубочайший кризис всех сторон жизни взбудоражили национальное сознание целых народов. Автоматически многие проблемы были перенесены в сферу национальных отношений. Такая ситуация крайне взрывоопасна и требует принятия последовательных экстренных решений.

Национальная политика в нашей стране имеет глубокую историю. Особый интерес представляет национальная политика в переходный период от великодержавной политики царского правительства к принципам равенства всех наций и народностей, провозглашённых большевиками. Интерес представляет изучение истоков национальных конфликтов на примере отдельного региона нашей страны - Самарской губернии, коренное население которой всегда было многонациональным.

Придя к власти, большевики понимали важность решения национального вопроса. При разработке национальной политики учитывались два обстоятельства: с одной стороны - многонациональный состав населения, большой разрыв в уровнях развития народов, тяжёлые последствия царской колониальной политики; с другой стороны - необходимость осуществления диктатуры пролетариата и строительства социализма. В итоге, на первое место были поставлены классовые интересы, а национальные интересы были отодвинуты на второй план.

Сущность национальной политики большевиков можно выразить тремя тезисами: во-первых, борьба со всяким национализмом; во-вторых, единство рабочих всех национальностей; в-третьих, борьба с великорусским шовинизмом. [1, с.15] Именно эта национальная программа нашла отражение в таких требованиях партии, как полное равноправие наций, в том числе, право наций на самоопределение вплоть до отделения; областная автономия; интернациональное сплочение во всех организациях. Многие народы поддержали большевиков именно потому, что видели в Советской власти силу, противостоящую великодержавному шовинизму. В свою очередь, новая власть была заинтересована в поддержке, поэтому обещала народам России те гражданские права и свободы, которыми они раньше не обладали.

Первый шаг в решении национального вопроса был сделан большевиками на II Всероссийском съезде Советов, когда было заявлено об обеспечении всем народам России подлинного права на самоопределение и провозглашён полный разрыв с политикой «угнетения народов империализмом». [16, с.46] Вторым шагом стало провозглашение 2 ноября 1917 г. Декларации прав народов России, в которой объявлялось о полном освобождении народов России от национального гнёта, и формулировались принципы их взаимоотношений:

- равенство и суверенность народов России;
- право народов России на свободу самоопределения, вплоть до отделения и образования самостоятельного государства;
- отмена всех и всяких национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений;
- свободное развитие национальных меньшинств и этнографических групп, населяющих территорию России [13, с.20].

В январе 1918 г. большевиками была принята Декларация прав трудящегося и эксплуатируемого народа, включённая в качестве первого раздела в Конституцию РСФСР 1918 г. [16, с.71] Таким образом, принципы национальной политики были закреплены юридически на самом высоком конституционном уровне.

Значительную роль в привлечении на сторону большевиков мусульманских народов сыграло обращение СНК от 20 ноября 1917 г. «Ко всем трудящимся мусульманам России и Востока», подписанное руководителем СНК В.И. Лениным и народным комиссаром по делам национальностей И.В. Сталиным. [17, с.16] В нём провозглашалось право мусульман устраивать свою национальную жизнь свободно и беспрепятственно. Советская власть гарантировала права мусульман. Для практического руководства политическими и духовными делами мусульманских народов при Народном комиссариате по делам национальностей был создан специальный мусульманский комиссариат. В июне 1918 г. В.И. Ленин подписал постановление СНК «Об организации мусульманских комиссариатов на местах». [10, с.450] Были организованы мусульманские съезды, в работе которых наряду с большевиками-атеистами принимали участие мусульманские муллы. Съезды имели большое пропагандистское значение, так как были провозглашены лозунги свободы веры и национальной независимости.

В мае 1920г. было принято решение о реорганизации

Народного комиссариата по делам национальностей. Каждая национальность РСФСР получила право через Советы или правительства автономных областей выделять своих представителей в Народный комиссариат по делам национальностей, из которых был сформирован руководящий орган – Совет национальностей. [11, с.631] Совет должен был давать заключения по вопросам, имеющим значение для отдельных народов. В декабре 1920 г. во всех областях и автономных республиках РСФСР были учреждены представительства Народного комиссариата по делам национальностей.

Таким образом, на высшем государственном уровне были заложены основы для решения национального вопроса. Ситуация, связанная с реализацией принятых решений, в разных регионах страны была различной. Самарская губерния отличалась тем, что коренными народами на данной территории были сразу несколько народов: русские, калмыки, мордва, чувашы, татары, башкиры. Они проживали компактно, близко соседствуя либо чисто национальными поселениями, либо в рамках национально смешанных поселений. Это обстоятельство определяло некую целостность, в которой каждый народ нашёл наиболее рациональную и удобную для себя нишу.

Советской власти при осуществлении национальной политики на территории Самарской губернии необходимо было сохранить тесные связи между народами, не допустить возникновения национальных конфликтов. Для претворения в жизнь установок центральной власти в январе-марте 1918г. в Самаре были созданы отдельные друг от друга национальные комиссариаты: мусульманский, польский, украинский, литовский, еврейский. Местные национальные комиссариаты и отделы комплектовались из преданных Советской власти представителей коренного населения. Они вели политико-массовую, культурно-просветительскую работу среди населения, организовывали национальные школы, клубы, театры, газеты.

В январе 1918г. на заседании Самарского Губернского исполнительного Комитета Советов было принято решение об организации Комиссариата по вероисповедным делам. [2] В марте 1918 г. был учреждён Комиссариат по мусульманским делам из трёх представителей: от Комиссариата просвещения, Комиссариата вероисповедания, Комиссариата Красной Армии; одного председателя Комиссариата и одного товарища председателя. [3] Для поднятия культурного уровня на штатные должности были приглашены артисты, издавалась газета на мусульманском языке Янги-Ключ («Новая сила»). [4]

В конце ноября 1918 г. в Самаре был создан губернский отдел по делам национальностей, при котором образовались подотделы в соответствии с нациями, проживающими на территории Самарской губернии. Предметом деятельности этих отделов на местах стало проведение в жизнь политики Советской власти, её разъяснение населению на родном для них языке, принятие мер к повышению культурного уровня и классового сознания трудящихся, борьба с контрреволюцией в её национальных проявлениях. [5]

В связи с тяжёлым положением на фронтах Гражданской войны в июне 1919 г. на основании телеграммы Совнаркома и Совета обороны губерnsкие отделы по делам национальностей и мусульманский объединились в один губернский отдел по делам национальностей. Средств не хватало, поэтому отдел фактически прекратил свою работу и возобновил её только в ноябре 1920 г. Семь национальных подотделов были переименованы в секции татаро-башкирскую, мордовскую, украинскую, чувашскую, еврейскую, немецкую, и смешанную. В их обязанности входило информирование Советской власти о нуждах населения губернии, ходатайство по различным национальным делам, разъяснение жителям политики Советской власти, инструктирование местных советов, содействие в проведении различных мероприятий. [6] В апреле 1924 г. декретом ВЦИК и СНК РСФСР Народный комиссариат по делам национальностей был ликвидиро-

ван. Вслед за этим были упразднены и губерnsкие отделы.

Таким образом, национальная политика большевиков в первые годы Советской власти в Самарской губернии осуществлялась через отделы по делам национальностей, которые решали следующие задачи:

- политические задачи – проведение в жизнь политики Советской власти на родном языке;
- экономические – поднятие уровня экономического быта нерусского населения губернии;
- культурные задачи – создание клубов и других культурно-просветительских учреждений;
- образовательные задачи – открытие школ национальных меньшинств с обучением на родном языке, при этом параллельно изучался и русский язык, как язык межнационального общения. [7]

Данные меры большевиков были направлены на преодоление недоверия народов друг к другу, создание союза равноправных народов.

Структура органов власти по решению национальных проблем в Самарской губернии была типичной. Особенным было отсутствие конфликтов на национальной и религиозной почве. Однако такая ситуация не означала, что многонациональный состав губернии полностью и безоговорочно принял Советскую власть. В истории Самарской губернии есть примеры создания националистических организаций. В марте 1919 г. татарские националисты губернии создали мусульманское общество во главе с кадетом муллой М. Мурашиевым. В июле того же года для объединения националистов был проведён мусульманский губернский съезд, на котором оформилась организация «Милли Шуро» и были составлены списки кандидатов в Учредительное собрание. Были созданы также национальное общество чувашских националистов и национальная организация башкир. [14, с. 236] Целью этих организаций было создание собственных государственных образований по национальному признаку, независимых от Советской власти.

В феврале 1920г. в Самарской губернии вспыхнуло антибольшевистское восстание, в котором приняло участие около половины волостей Бугульминского уезда. Организатором мятежа была белогвардейская эсеровская подпольная организация «Чёрный орёл». Активное участие в нём принимало мусульманское духовенство. Участие духовенства в мятеже было вызвано тем, что, несмотря на декреты Советской власти, местные советские и партийные руководители допускали притеснения верующих, вторгались в сферу шариата, оскорбляли религиозные чувства мусульман, оскверняли мечети. [12, с. 59] Такое поведение недальновидных большевистских руководителей привело к тому, что среди мусульман началась пропаганда против комиссариата по мусульманским делам, подрывающая этим доверие к данному органу мусульманского самоуправления. [8]

Не только мусульманское духовенство было возмущено действиями большевиков. Чувашский подотдел в своей работе так же столкнулся с оскорбительным отношением представителей продотрядов, которые, приезжая в чувашские села, нарушали обещание не забирать весь хлеб. [9]

Антибольшевистский мятеж был подавлен. 27 марта 1920г. в Бугульме по инициативе татаро-башкирской секции РКП(б) состоялся съезд мусульманского духовенства, в котором участвовало около 300 мулл. На съезде рассматривались текущие вопросы, отношение духовенства к революции, обсуждался декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви, значение национального вопроса в советском строительстве. Съезд выпустил воззвание к татаро-башкирскому населению губернии с осуждением контрреволюционного мятежа и принял резолюцию с выражением доверия к Советской власти. [15,с.53] 17 июля 1920 г. в Самаре состоялся митинг представителей народов Востока. В принятой резолюции участники митинга призвали народы Востока встать под красное знамя революции. Недоверие чувашского народа было также преодолено благодаря грамотной агитацион-

ной работе большевиков, и чуваша вместе с другими народами Самарской губернии поддерживали Советскую власть.

Подводя итоги осуществления национальной политики большевиков на территории Самарской губернии, необходимо отметить, что им в целом удалось привлечь подавляющее большинство населения губернии на свою сторону, избежать трагических перекосов в национальной политике. Допущенные ошибки и перегибы были своевременно замечены и исправлены, что позволило избежать крупномасштабных антисоветских выступлений на национальной почве.

На протяжении многих веков многонациональный состав Самарской губернии выработал достаточно гармоничную систему совместного проживания, в которой хозяйственные и культурные интересы отдельных наций не сталкивались, ни одна нация не возвышалась над другой. Большевики сумели не нарушить исторически сложившуюся систему совместного проживания. Этот исторический опыт помог жителям губернии избежать национальных конфликтов после распада СССР в 1991 г. Именно в этом и состоит уникальность Самарской губернии по сравнению с другими территориями бывшего СССР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурмистрова Т.Ю., Гусакова В.С. Национальный вопрос в программах и тактике политических партий в России в 1905-1917 гг. – М., 1976.

2. ГАСО. Ф. Р-81. Оп. 1. Д. 4. Л.41об.

THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL POLICY OF THE BOLSHEVIKS IN THE SAMARA REGION IN THE FIRST YEARS OF SOVIET POWER

© 2012

N.E. Rogozhnikova, candidate of historical sciences, associate professor of the chair of history and philosophy
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: the nation, the national question, the national policy of the Bolsheviks.

Annotation: The article considers the process of implementation of the national policy of the Bolsheviks in the Samara region in the first years of the establishment of the Soviet power, identifies its peculiarities in comparison with other regions of Russia.

УДК 811 512 122: 378

СИТУАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

© 2012

Т.А. Саутова, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: ситуация, комплекс, реальный, условный, воображаемый, конкретный, абстрактный, проблемный, речевой, коммуникативная цель, типы и виды, микроситуации, макроситуации.

Аннотация: Главной целью ситуативного обучения иноязычной речи является ее выход в реальные жизненные ситуации. Ситуация стимулирует общение. Ситуация должна соответствовать лексическим темам урока.

В данной статье рассмотрим роль ситуативного обучения иноязычной речи. В Республике Казахстан казахский язык является государственным языком и изучается во всех учебных заведениях страны. Для представителей других национальностей, проживающих в Казахстане, казахский язык является иностранным языком. Поэтому обучение казахскому языку по методике иностранного языка дает свои положительные стороны.

В.А.Клиновский подчеркивает, что каждое многонациональное государство, так или иначе, сталкивается с проблемой рационального совмещения в обществе сразу нескольких моделей мышления. Пользуясь естественным правом на развитие своей культуры, а следовательно, и на свободу использования национальных языков, все народы, проживающие на территории такого государства, должны также усваивать ценностные стереотипы, являющиеся общими для них, как для единой нации. Иными словами, власть должна обеспечивать владение представителями всех проживающих на территории страны народов как собственными языками, так и языком, имеющим статус государственного [1, с.146].

Наиболее благоприятные условия для усвоения и употребления языкового материала создают ситуации. По мнению Пассова, ситуация – это: а) комплекс обстоятельств;

3. ГАСО. Ф. Р-119. Оп.1. Д.5. Л. 16.

4. ГАСО. Ф. Р-1900. Оп.2. Д.2. Л.8.

5. ГАСО. Ф. Р-1900. Оп.2. Д. 2. Л.12.

6. ГАСО. Ф. Р-81. Оп.1. Д.19. Л. 143.

7. ГАСО. Ф. Р-1900. Оп.2. Д.4. Л.148

8. ГАСО. Ф. Р-1900. Оп.2. Д. 1. Л.3.

9. ГАСО. Ф. Р-1900. Оп.1. Д.24. Л.32, 32об.

10. Декреты Советской власти Т.2. – М., 1959.

11. История СССР с древнейших времён до наших дней. Том 7. Октябрьская социалистическая революция и гражданская война в СССР в 1917-1920 гг. – М., Наука. – 1967.

12. Исхаков С.М. Октябрьская революция и борьба мусульманских лидеров за власть в Поволжье и на Урале (октябрь 1917 – лето 1919гг.) //Отечественная история. 1999. №1.

13. Образование СССР: сборник документов. 1917-1924 гг. – М., 1949.

14. Очерки истории Куйбышевской организации КПСС. – Куйбышевское книжное изд-во, 1960.

15. Попов Ф.Г. 1920 г. в Самарской губернии. Хроника событий. – Куйбышев, 1977.

16. Сборник документов по истории СССР. Эпоха социализма. 1917-1920. – М., 1978.

17. Советское содружество народов (объединительное движение и образование СССР). 1917-1922. Сборник документов. – М., 1972.

б) ситуация - это комплекс действий; в) ситуация - это совокупность событий; г) ситуация - это совокупность отношений; д) ситуация - это последовательность событий; е) ситуация - это динамическое образование; ж) ситуация - это языковая среда; з) ситуация - это внеязыковая обстановка; и) ситуация - это совокупность условий, речевых и неречевых; к) ситуация - это фон для речевых действий; л) ситуация - это стимул к речи [2, с.45].

Как отмечает А.А.Коростелев, совокупность определенных, достаточно типичных условий и обстоятельств, которые оказывают влияние на поведение личности, социальные группы и определяют систему ценностей, отношений, а также содержание и формы различных видов деятельности, образуют ситуацию. В зависимости от того, с какой позиции рассматривается ситуация, она может быть объективной или субъективной, перспективной или деструктивной, управляемой или неуправляемой и т.д. [3, с.124].

Ситуации могут быть реальными, условными, воображаемыми, конкретными, абстрактными и проблемными. Проблемная речевая ситуация характеризуется обязательным наличием коммуникативной цели и не может возникнуть без побуждения к речи или без коммуникативного намерения. Если конкретная ситуация предполагает опре-

деленную закрепленность ролей, точное определение обстоятельств, то при обсуждении проблемной ситуации обучающийся выражает свое собственное суждение, отношение и оценку, соглашается или опровергает мнение собеседника, строит систему доказательств своей точки зрения. По типу и видам различают естественные и искусственные ситуации, а по способу воссоздания – внеязыковые (экстралингвистические) ситуации, языковые (лингвистические). По объему высказывания различают микро- и макроситуации. Микроситуации состоят из двух-трех реплик. Макроситуации представляют собой более расширенный диалог. Проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет увидеть реальные взаимоотношения студентов, их интересы, увлечения и через них повлиять на их мотивационную сферу. Речевая ситуация возникает как побуждение к общению и реализуется в языковом и социальном аспектах. Речевую ситуацию можно классифицировать. Ситуации бывают стандартные и свободные. Стандартные ситуации характеризуются фиксированными коммуникативными задачами, а свободные речевые ситуации непредсказуемы, носят спонтанный характер и не имеют фиксированных коммуникативных задач. В учебном процессе принято различать реальные и учебные ситуации. Учебные ситуации, в которых исполняют воображаемые роли, называются ролевыми ситуациями. Ситуация служит условием развития речевого умения, может быть эффективной основой организации речевого материала. Ситуация как методическая категория есть единица организации процесса обучения иноязычному общению.

Главной целью ситуативного обучения иноязычной речи является ее выход в реальные жизненные ситуации. Обучение будет эффективным, если на занятиях устанавливать связь с событиями из жизни обучающихся, т.е. поставить их в условия реальной ситуации. Это даст возможность расширению и усвоению языкового материала. Например, студенту дается роль будущего начальника или же будущего коллеги. Его задача – за определенный промежуток времени войти в роль конкретной фигуры и согласно собственным представлениям выразить точку зрения этой личности. Для создания учебных ситуаций следует использовать различную наглядность. Кроме того, учебные ситуации создаются часто путем словесного описания, например: Студент пришел в библиотеку университета. Ему нужно получить книги. Что он должен сказать библиотекарю? Что ответит библиотекарь? и т.д.

Речевые ситуации порождают диалог, поэтому такая работа требует определенной подготовки. Путем описания или использования наглядности необходимо ввести студентов в речевую ситуацию, сообщить им, кого они будут изображать, когда и где будет происходить действие, о чем надо говорить. Как известно, ситуация должна соответствовать лексическим темам занятия.

Например: 1. Студент встретил своего одноклассника. Одноклассник поступил в колледж, он хочет узнать об университете, в котором учится его друг. Составьте разговор между одноклассниками, которые являются в данный момент студентами разных учебных заведений. 2. Закончились зимние каникулы студентов. Одноклассники встретились на первом занятии после каникул. Составьте разговор об отдыхе студентов во время каникул. Можно составить и такие диалоги по речевым ситуациям: «Досуг студента», «В столовой университета», «В читальном зале университета», «На экзамене», «Экскурсия в резиденции Абылай хана», «В областном историко-краеведческом музее», «На саммите ОБСЕ в Астане», «В посольстве Казахстана в США» и другие.

На своих занятиях мы часто используем ситуативные задания, приближенные к реальной жизни. Например, при прохождении лексической темы «Наш университет» мы используем следующие ситуации: Представьте, что Вы: а) начальник отдела кадров. Какие педагогические кадры будут работать в университете? б) декан факультета. Какие вопросы выносятся на обсуждение

при проведении заседания деканата. При изучении темы «Республика Казахстан» проигрываем следующие ситуации. Вы - Президент Республики Казахстан. Каким вы представляете Казахстан в 2030 году? Вы - председатель ОБСЕ. Проведите пресс-конференцию об итогах саммита в г. Астане 1-2 декабря 2010 года? Лексическая тема «Англоязычные страны» требует хорошего знания страноведческого материала. Ситуации: Визит Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева в Великобританию. Встреча Королевы Елизаветы II с Президентом Республики Казахстан; Казахстанско-британские взаимоотношения.

Именно преподаватель на занятии решает, следует ли создавать на уроке ситуации, воспроизводящие атмосферу реального общения. В дополнение к владению знаниями и умениями в изучаемом языке, к знанию культуры стран изучаемого языка, чуткости к нуждам и интересам обучающихся, к осознанию природы процесса изучения языка преподаватель в области коммуникативного обучения языку является: помощником в изучении языка; одним из партнеров в учебном общении; посредником; человеком, мотивирующим/стимулирующим изучение языка; советчиком/экспертом; человеком, подбадривающим учащихся; источником идей; человеком, обеспечивающим обратную связь при попытках обучаемых к общению; человеком, прекрасно владеющим изучаемым языком; благодарным слушателем; наблюдателем/наставником; исследователем; терпеливым человеком [4, с.29]. Преподаватель, работающий в рамках коммуникативного подхода, стремится к постоянному обучению и совершенствованию.

По утверждению Е.А. Локтюшиной, содержание образования представляется как интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции через включение языкового опыта в структуру профессиональной деятельности, что обеспечивает интеграцию специалиста в инновационную среду, соответствующую мировому уровню профессиональной практики [5, с.144].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения. Она существует как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения [6-10 и др.]. Ситуативное обучение придает учебному процессу практическую направленность, что способствует поддержанию мотивации студентов к изучению языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клиновский В.А. Проблемы формирования системы билингвального образования в Китае // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - с.146-148.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 2004.
3. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №3. - с.123-127.
4. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. Второе издание. - М.: Просвещение, 2006.
5. Локтюшина Е.А. Подготовка специалиста на основе интеграции профессиональной и иноязычной компетенции // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №3. - с.142-145.
6. Саутова Т.А., Рахметова Ш.С. Психолого-дидактические принципы обучения неродному языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - с.255-256.
7. Шилева И.Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 337-340.
8. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор

науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012.- №2. - с.157-159

9. Кустов Ю.А., Дрокина С.В. Направленность формирования культуры общения студентов на развитие социальной ответственности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010.- №3. - с. 67-71.

Юридические науки. 2010. № 3. С. 105-108.

10. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2010.- №3. - с. 67-71.

SITUATIONAL TEACHING FOREIGN SPEECH

© 2012

T.A. Sautova, master of science in teaching, senior teacher of kazakh language department
North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: situation, complex, real, conditional, imaginable, concrete, abstract, problematic, speech, communicative purpose, types and forms, microsituations, macrosituations.

Annotation: The main purpose of situational teaching foreign speech is going out to the real situations of life. The situation stimulates intercourse. The situation must satisfy the lexical themes of the lesson.

УДК 808.5(075.8)

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ИСТОРИЧЕСКИХ РОМАНАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

© 2012

P.M. Фейзијева, диссертант кафедры азербайджанского языка и литературы
Ленкоранский Государственный университет, Ленкорань (Азербайджан)

Ключевые слова: диалектизмы, имена, глаголы, художественные произведения, азербайджанская проза.

Аннотация: Изучены диалектные слова, встречаемые в исторических романах азербайджанских писателей 1960-1980 годов. Диалектизмы разделены на группы слов (имен и глаголов), употребляемых в различных стилях. Приведены типичные примеры диалектных слов и проанализированы их стилистические функции и лексико-семантические связи в языке.

Художественная литература играет ключевую роль в вовлечении диалектных слов в словарный состав языка. Диалектизмы, имеющие с лексико-семантической точки определенную ценность для литературного языка, привносятся писателями, затем, получая всенародное признание, обогащают его словарный фонд [13, 187]. Диалектные слова, используемые в художественной литературе, отличаются по стилю своего употребления. Некоторые диалектные слова используются в большинстве диалектов и говоров и широко распространены, поэтому их значение является понятным широкой читательской аудитории. Некоторые же диалектные слова относятся конкретно к одному диалекту или диалектной группе, в силу этого сфера использования таких слов в языке весьма ограничена.

С этой точки зрения в диалектной лексике, встречаемой в исторических романах азербайджанских писателей 1960-1980 годов, можно выделить две группы: одна из них употребляется в широкой, а другая – в ограниченной сфере. Большую часть этих слов составляют имена и глаголы.

Диалектную лексику, употребляемую в широкой сфере, трудно причислить к одной конкретной диалектной группе, а также отличить от слов живого разговорного языка. Действительно, входящие в эту группу диалектные слова, в основном, становятся общеупотребляемыми и включаются в словари. Такие диалектные слова можно найти в большинстве произведений художественной литературы.

В исторических романах 1960-1980 годов диалектная лексика, состоящая из имен, представляет собой слова из азербайджанского или других тюркских языков и обычно выражают оттенки основного смысла или новый смысл. В качестве иллюстрации нами были анализированы ряд произведений азербайджанской литературы, в том числе: Дж. Баргушад. Обнаженный меч. Баку, 1981; А. Джафарзаде. Баку – 1501 год. Баку, 1981; уу же: Джалалие. Баку, 1981; ее же: Помни меня. Баку, 1980; Ф. Керимзаде. Чалдыранская битва. Баку, 1987; его же: Мост Худаферин. Баку, 1982; И. Шыхлы. Кура неукротимая. Баку, 1968; М. Исмаилов. Белая бурка. Баку, 1979; его же: Мстители. Баку, 1986.

В указанных романах нами были отобраны ряд слов-имен, употребляемых как диалектизм широкого употребления.

Asi – восставший, неподчиняющийся, виновный, грешник. Это слово имеет арабское происхождение. В разговорной речи часто употребляется в смысле *сердитый*,

злой, нервный. В толковом словаре азербайджанского языка (ТСАЯ) второе значение слова **asi** отмечено в смысле религиозного термина *грешник*. В диалектисмическом словаре азербайджанского языка (ДСАЯ) в фонетическом варианте «assi» (в дербентском диалекте) отмечено в значении *злой, сердитый* [1, 27].

Barı – забор. В ДСАЯ для большинства диалектов и говоров слово **barı** отмечено в значении *стена, забор* [1, 39]. В ТСАЯ без стилистического знака даны 2 значения этого слова: *забор* и причастие *хотя бы* [5, I, 221].

Binədən – заранее, заблаговременно, предварительно, раньше. Это слово образовано прибавлением к слову **binə** окончания *-dən*. Слово **binə** в фонетическом варианте «binə» имеют четыре значения. Это слово омонимичного характера. В ТСАЯ отмечены три его значения (местные значения) [5, I, 309].

Dağar – мешок, изготовленный из кожи овцы или козы. В словаре омонимов азербайджанского языка (СОАЯ) даны 4 значения слова **dağar**: 1) *сума, мешок*; 2) *драчун, скандалист*; 3) *хвастливый, высокомерный, хвастун, человек с замашками, кривляка, жеманный*; 4) *пузатый, толстошупый, толстобрюхий* [6, 53]. В словаре В.В.Радлова «Опыт словаря тюркских наречий» (Рад.) оно употреблено в фонетическом варианте *dağar/tağar* [11, III.2, 1161]. Для восточно-апшеронских говоров указаны следующие значения слова **dağar**: *сухой, единица измерения и мешочек, изготовленный из кожи домашнего скота* [7, 138].

Dədə – отец. В словаре М.Кашгари «Дивану лугат-иттурк» (МК) – *дед, отец* [10, 62]; Рад. – *дедушка* [11, III.2, 1682]. Несмотря на широкое употребление, слово **dədə** лишь частично прошло в разговорную речь. В большинстве диалектов, особенно в западной группе диалектов и говоров лексической нормой для литературного языка является слово **ata** (отец).

Doqqaz – улица. В ДСАЯ даны 3 значения слова **doqqaz**: *улица, парадная дверь* и *забор* [1, 139]. В СОАЯ отмечается два его значения: *улица* и *парадная дверь* [7, 63]. В ТСАЯ дано как *дверь* [5, I, 660]. Слово **doqqaz** в литературном языке употребляется довольно часто. Однако, в живой разговорной речи оно не является общеупотребляемым.

Don – одежда. В МК это слово отмечено в варианте *don/ton* [10, IV, 559], Рад. – «ton» [11, III.2, 1710]. В ТСАЯ для него приводится толкование *верхняя одежда, платье*

[5, I, 670].

Несмотря на то, что **don** во всех диалектах широко употребляется как полный синоним слова *paltar* (одежда), оно не является словом литературного языка. В устной речи тоже широко употребляются слова *paltar*, *geyim* (одежда). В литературном стиле слово **don** превратилось в часто употребляемое поэтическое слово. Как поэтическая форма слово **don** встречается также и в исторических романах.

Donluq – зарплата. В словаре Радлова в фонетическом варианте «donluk» отмечено в двух значениях: *ткань* и *расходы на обмундирование армии* [11, I.3, 1712]. В ДСАЯ в фонетическом варианте «donnix» отмечается как омонимное слово, первое значение: *зарплата* [1, 150]. В ТСАЯ оно отмечено со стилистическим знаком как слово разговорной речи [5, I, 673]. В СОАЯ приводятся два его значения [6, 64].

Əppək – хлеб. Əppək/ətmək употреблены в фонетических вариантах: МК əbmək/ətmək [10, IV, 167]; Rad. «əkmək» [10, I.1, 692-693]; в Древнетюркском словаре (ДТС) – «etmek» [4, 188]. Слово **əppək** широко употребляется в живой разговорной речи и в письменном литературном языке.

İraq – далеко, вдали. Древнее тюркское слово. В словаре Радлова оно дано в форме irak/yirak [11, I.1, 92]. В фонетических вариантах «ığax», «гах» употребляется в диалектах. В живой разговорной речи как устоявшаяся лексическая форма употребляется в фразеологических единицах.

Gədik – перевал. В словаре Радлова, а также в работе Н.Нахçıvani “Əs.Sihah əl-Əcəmiyyə” это слово употребляется в этом же смысле. В фонетическом варианте «gədiğ» употребляется в диалектах Ширвана и Сальян [1, 176].

Kaha – пещера, естественное или искусственное углубление в горах. В словаре Радлова это слово отмечается в значении *осада*. В ДСАЯ слово **kaha** отмечено в значении *лисья нора* (Шемаха, Кюрдемир, Сальян) [1, 265], в ТСАЯ – с местным стильным знаком *пещера* [5, II, 629], а в диалекте и говорах Нахичевани как *место (помещение) для содержания овец, углубление в горе или в земле* [3, 236].

Qahmar/qəhmər – помощь. Это слово скорее всего выступает в качестве компонента глагольного соединения в смыслах *заступник, сторонник, защитник, помощник*. В ДСАЯ дано употребление его вместе с окончанием *-dar* как **qahmandar** – *заступник* [1, 272]. В ТСАЯ «местным» стильным знаком отмечены составные слова **qahmarçı**, **qahmarçılıq** [5, III, 17].

Qənşər – перед, передняя сторона. В современной азербайджанской литературе поэты и прозаики довольно часто используют это слово. В исторических романах эта лексическая единица, синонимичная словам современного языка, употреблялась в различных значениях – *перед, впереди*.

Rampaq – неумелый, трус, неповоротливый, слабый. Отмечены употребления этого слова в значениях *слабый, беспомощный, осторожный* [9, 253]. В варианте «rampalax» указано в значениях *ленивый, бездарный* [8, 72]. В романе М.Исмаилова «Белая бурка» встречается существительное «rampaxlıq», образованное из этого слова.

Rəzəvəng – большой, огромный. В фонетическом варианте «rezəvəng» употребляется в говорах восточного Абшерона [7, 145]. В словаре Радлова слово **rəzəvəng** отмечено в значении *посредник* [11, IV.2, 1255]. Интересно отметить, что в фонетическом варианте «rəzəvəng» в северо-западных говорах употребляется в значении *балбес* [8, 73].

Yuxa – 1) тонко раскатанный вид хлеба, лепешка; 2) тонкий, нежный, слабый. Омонимичное слово. В исторических романах слово **yuxa** употреблено в обоих значениях. Писательницей А.Джафарзаде это слово в большинстве случаев использовалось в переносном значении как *слабый*. Слово **yuxa** в разных словарях отмечено в разнообразных фонетических вариантах и значениях: в МК – *yuvğa/yuğa* (*нежный, тонкий и тонко раскатанный вид хлеба*); Rad. – *yuka/yunka/yurka* (*тонкий, легкий, тонко раскатанный вид хлеба*) [10, IV, 700; 11, III.1, 538].

В романах 1960-1980 годов привлекают внимание гла-

голы, употребляемые в широкой сфере и относящиеся к диалектам. Несмотря на то, что такие диалектные слова перешли в живой разговорный язык и имеют широкое хождение, они носят местный характер и не считаются нормой ни для разговорного, ни для литературного языков. Например, глагол **kirimək** (молчать, замолчать, притихнуть) часто встречается в художественных произведениях. Это слово характерно для северо-западных говоров и диалектов и постоянно употребляется здесь в повседневном общении людей, в их бытовой речи. Однако представители бакинских диалектов и ленкоранского говора не употребляют это слово в своей разговорной речи. Для устной литературной речи **kirimək** тоже не является нормой.

Отобранные нами из романов глаголы, обозначающие действие и имеющие общепотребительный характер, в силу своего лексического значения являются диалектными словами, а по своим стилистическим свойствам служат инструментом, широко используемым писателями в описании местных явлений, пересказанных языком героев романов. Вот примеры:

Anşırmaq – понять, разъяснять [1, 24]. Используется также в фонетическом варианте «anışırmaq».

Daşdanmaq – выливаться. В говорах жителей Казахстана и Ченберека глагол **daşdanmaq** используется в значении *переехать* [1, 119].

Eymənmək – бояться, опасаться. Это слово употребляется во многих диалектах (Борчалы, Джабраил, Казах, Мингечаур, Огуз, Товуз, Гадабек) [1, 153]. В МК в фонетическом варианте «eumən» отмечено в значениях *стесняться, избегать, увертываться, опасаться*.

Əyləmək – остановить, тормозить. В ДСАЯ это слово отмечено в фонетическом варианте *əylamax/əylamak* (Балакен, Джабраил, Казах, Шамкир, Шарур, Товуз) [1, 168].

Haylamaq – окрикивать, гнать скот с криком. В ДСАЯ оно дано в фонетическом варианте «haylanmaq» [1, 196]. В словаре Радлова это слово отмечено в варианте «hayla» – *крикнуть, гнать с криком* [11, II.2, 1739].

Yaşınmaq – закрывать лицо, скрываться. В МК *yaşur/yaşut* [10, IV, 659-660], в ДТС в фонетическом варианте «yaşır» [4, 247] употреблено в вышеотмеченном значении. В разных регионах Азербайджана употребляется в разных фонетических вариантах в одном и том же значении: «yaşır» (Баку), «yeşir» (Шеки, Закатала), «yoşır» (Ках), *yaşir/yeşir* (Орыз) [1, 543].

Yaşmanmaq – закрывать лицо (от глаз посторонних мужчин). В словаре Радлова в фонетическом варианте «yaşmaq» употреблено в том же значении [11, III.1, 252]. В разговорном языке более распространен вариант «yaşınmaq».

Как уже отмечалось, есть диалектная лексика, употребляемая в ограниченной сфере. В эту группу входят диалектные слова, относящиеся к конкретному диалекту или к диалектной группе. В большинстве случаев значение этих слов является непонятным для широкой читательской массы, более того, очень трудно определить их смысл в тексте. Вполне понятно, что включение писателями таких диалектных слов в художественную литературу расширяет сферу их употребления, выводит на передний план стилистические свойства поэтической среды и обеспечивает постепенный переход этих слов в народный язык.

Часть слов, приведенных в этом разделе, охватывает несколько диалектов, и их значение сравнительно понятно, а другая часть, напротив, составляет диалектные слова, употребляемые в очень ограниченном кругу, и их значение требует более внимательного анализа и разъяснения. Употребление этих слов, даже если оно и отягощает текст, должно оцениваться не как недостаток стиля писателя, а как используемую им возможность сохранения слов, находящихся на грани исчезновения в языке. Ниже приводятся примеры.

Alamançı – жадный, ненасытный, алчный. Радлов в своем словаре отмечает, что в азербайджанском диалекте это слово употребляется в фонетическом варианте *alaxan/*

alamanni//alamanlilix в значениях *разбойник, бродяга, бандит* [11, I.1, 24].

Ayğuçu – советник. В романе А. Джафарзады «Джалалие» слово **ayğu** и образованное от этого слова **ayğuçu** употреблены в смысле *советник*. Значение слова в тексте объяснено самим автором. Не включено в диалектические словари. Отмечено в ДТС [4, 28].

Azurğu – мало, малое количество, немного. В ДСАЯ отмечено в вариантах «azirinqi» (Шамкир), «azimcu» (Сабирабад) в значении *немного*, «azırqa-azırqa» (Агджебеди) в значении *мало, малыми порциями, немного* [1, 31].

Bəlgə – сватовство, обручение. В СОАЯ дано 13 омонимичных значений этого слова. Эти значения относятся к разным диалектам [6, 24]. В ДТС отмечены 4 значения, первое значение *знак, примета* отмечено этнографическим стильным знаком [4, 93].

В литературном языке и живой речи употребляется слово *nişan* (обручение) и *nişan aparmaq* (обручать), а **bəlgə** больше встречается в языке, носящем диалект. Это слово употреблено в МК в значении *приметы, поставить знак*; Рад. в фонетических вариантах *belgə/bəlgü* – *знак, доказать, подтвердить что-то*. Отмечается также одинаковое значение слова в фонетическом варианте «belgi» в современном туркменском, киргизском, казахском, узбекском языках, а в варианте «bilgə» – в башкирском языке [11, I.1, 76].

Cəhlim – дорога, тропинка. В ДСАЯ [1, 93] слово отмечено в фонетическом варианте «cəhlim» (Ченберек, Дашкесан, Гянджа, Имишли, Казах, Товуз, Евлах и Зангелан).

Dağal. Омонимичное слово. В СОАЯ отмечены 4 значения: 1) стружка, попавшая в глаз (Ордубад); 2) человек, нарушающий правила игры, скандалист (Агдам, Борчалы, Казах, Товуз, Физули, Джалилабад, Ленкорань); 3) упрямый, непослушный (Лачин, Ордубад); 4) хвастливый, высокомерный (Казах, Келбаджар, Кюрдемир) [6, 52]. В ДСАЯ дано в тех же омонимичных значениях [2, 116].

В романе Дж. Баргушад «Обнаженный меч» слово **dağal** употреблено в сравнительном значении *lovğa* (хвастливый, хвастун, высокомерный), *ədabaz* (человек с замашками, кривляка, жеманный). Радлов слово **dağal** приводит в значениях *негодяй, лжец* [11, III.2, 1612].

Öc – месть. В языке известны также его производные – **öcəşmə, öcəşmək**. Отмечено в МК в фонетическом варианте «öc», Рад. (в диалекте *çilm*) – в фонетическом варианте *öcö//öcös//öcür//öcük* в значениях *месть, мститель* [10, IV, 401; 11, I.2, 1290].

Şilan//şulan – веселье, свадьба, веселиться на свадьбе. В эпосе «Kitabi-Dədə-Qorqud» это слово употреблено в отношении свадьбы: роскошное веселье, роскошная свадьба. Имея этнографический характер, это слово в фонетическом варианте *şilan//şulan* употребляется в значениях *торжественный обед, пир, пириество*, а также в смысле старинный обычай, обряд в говорах восточного Апшерона [7, 110-111]. В карабахском говоре употребляется в смысле *разбазаривание состояния*. Слово сохранено в гекчайском и табасаранском говорах азербайджанского языка [12, 245].

Zəvzək – болтун, болтливый (Джабраил, Келбаджар). В словаре Радлова слово **zəvzək** дано в значении *легкомысленный, болтливый* [11, IV.1, 1896]. В ленкоранском говоре употребляется в значении *болтун, болтливый*.

Ziqqi – скупой (Агдам, Баку, Шеки, Кюрдемир) [1, 559]. В СОАЯ отмечено как омонимное слово: **ziqqi** – *скупой, ziqqi* – болтун [6, 204].

Zilqa – нерослый человек [1, 559]. В СОАЯ отмечено в двух значениях: 1) болтун (Баку, Кюрдемир, Сальяны); 2) птенец (Зангелан, Джабраил) [6, 204].

В языке исторических романов встречаются диалектные глаголы, употребляемые ограниченно и представляющие интерес по своим стилистическим свойствам и значениям. Из-за того, что глаголы в диалекте и в говорах имеют более богатые и интересные свойства, глагольные

диалектизмы в творческой работе выступают в качестве экспрессивного инструмента. Качества экспрессивности позволяют писателю использовать эти глаголы для выражения ряда действий, связанных с психологией персонажей и их взаимоотношений, выразить свое субъективное отношение к событиям при изображении того или иного процесса [14, 154]. Для подтверждения этого высказывания обратимся к следующим примерам:

Devikmək – растеряться, путаться, удивляться. В Диалектологическом словаре Азербайджана (ДСА) отмечено в фонетическом варианте «dö:kmək» [2, 152], в ТСАЯ – с местным стильным знаком «döyükmək» [5, I, 563].

Dəhmərləmək // dəhmərgəmæg (Сальяны) // dəhmərgəmæg (Казах, Амасия, Товуз, Агдам) – 1) гнать, ускорять движение коня; 2) двигать, ускорять 3) подстрекать [1, 123]. В романе «Обнаженный меч» Дж. Баргушад в одном из примеров употребил глагол **dəhmərləmək** в связи с лошадей, в другом примере – со скотом.

Çatılmaq – завязать веревкой. В ДСАЯ показано, что это слово употребляется только в Джабраиле [1, 91].

Əprimək – разлагаться, гнить, распадаться. В ДСАЯ в ордубадском диалекте слово отмечено в значении *стариться* [1, 163]. В романе Ф. Керимзаде «Мост Худаферин» этот глагол употреблен в переносном значении, более близком к лексическому значению в словаре.

Əsrimək – согреваться, возбуждаться. В словаре Радлова отмечено (в тюркском диалекте) в фонетическом варианте «əsri» – *возбуждаться, сердиться, вспыхнуть, разгорячиться, разбушеваться, вспыхнуть от злости* [11, I.1, 853].

Gənəşmək – посоветоваться, явиться за советом. В ДСАЯ слово «gənəşmək» показано в разных фонетических вариантах – «gənəşiq» (Агдам и Борчалы), «gənəşixli» (Ширван), «qa:şix» (Джабраил), «qa:ştax» (Джабраил и Зангелан) [1, 178].

Xırıldılmaq. В ДСА слово «xırıldılmaq» отмечено в значении *заставить сесть на колени (верблюда), заставить сидеть, усыплять* [2, 243].

В романах диалектные слова употреблены как со слов самих авторов, так и со слов их персонажей. Со стилистической точки зрения в большинстве случаев писатели употребляют диалектные слова в речах своих персонажей. Художественная литература предназначается для широкой массы читателей, ее язык должен быть ясным и понятным. Именно поэтому писатели, используя зачастую в своих произведениях диалектные слова, употребляют их в понятных для широкого круга читателей выражениях и смыслах.

Считаем, что отсутствие рамок стиля в художественной литературе может создать условия для творческого размаха писателей и дать им возможность еще шире использовать в ней наиболее подходящие слова и таким образом по-мастерски вливаться в стиль и язык изложения. Знать эти диалектные слова, являющиеся составной частью лексического состава языка, искусно привносить их в художественную литературу, знакомить читателей с новыми словами является индивидуальным свойством стиля и творческого мастерства каждого писателя. Именно с этой точки зрения художественная литература может являться источником внедрения и проявления диалектных слов в письменном виде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Диалектический словарь азербайджанского языка. Баку, Шерг-Герб, 2006, 568с.
2. Диалектологический словарь Азербайджана, т.1. Анкара, 1999, 374с.
3. Диалекты и говоры Нахичеванской республики. Баку, Элм, 1962, 154с.
4. Древнетюркский словарь. Ленинград, Наука, 1969, 676с.
5. Толковый словарь азербайджанского языка, I-IV. Баку, Шерг-Герб, 2006.
6. Бехбудов С.М. Словарь омонимов говоров азербайджанского языка. Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2(13)

байджанского языка. Баку, Нурлан, 2003, 206с.

7. Велиева Г.Г. Лексика говоров восточного Апшерона. Баку, Нурлан, 2001, 167с.

8. Гусейнов А.А. Словарь северо-западных говоров азербайджанского языка, Серия языкознание, №6. Баку, АГПИ, 1964, 372с.

9. Исламов М.И. Диалекты Нухы азербайджанского языка. Баку, Элм, 1968, 273с.

10. Кашгари М. Дивану лугат-ит-турк, I-IV. Баку, Озан,

2006.

11. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий, I-IV. Санкт Петербург, 1893-1911.

12. Рустамов Р.А. Кубинский диалект. Баку, Элм, 1961, 278с.

13. Худиев Н.М. Советский период азербайджанского литературного языка. Баку, Маариф, 1989, 402 с.

14. Эфендиева Т.Э. Лексический стиль азербайджанского языка. Баку, Элм, 1980, 250с.

DIALECT VOCABULARY IN THE HISTORICAL NOVEL AZERBAIJANI WRITERS

© 2012

*R.M. Feyzieva, dissertator department of the Azerbaijani language and literature
Lankaran State University, Lankaran (Azerbaijan)*

Keywords: dialect, names, verbs, works of art, the Azerbaijani prose.

Annotation: Studied dialect words found in the historical novels of Azerbaijani Writers 1960-1980 period. Dialect divided into groups of words (noun and verb), used in a variety of styles. Typical examples of dialect words and analyzed their stylistic features and lexical-semantic relations in the language.

УДК 372.881.111.1

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2012

В.М. Хальзова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагогическая технология, технология модульного обучения, модуль, проектная методика, новые информационные технологии

Аннотация: В статье рассматриваются пути совершенствования учебного процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов с применением новых педагогических технологий: модульного обучения, проектной методики, телекоммуникационных технологий.

В настоящее время очевидно, что интеграции России в международное научное и образовательное пространство и обеспечение выпускнику вуза права на академическую мобильность невозможно без перестройки всей системы языковой подготовки в вузе, без учета основных принципов Болонской декларации, которые предполагают не только переход на многоуровневую систему обучения, но и новую организацию учебного процесса на всех ступенях обучения, организацию системы учета и контроля знаний на основе международных стандартов, обучение преподавателей и студентов методам самоконтроля и самооценки и т.д.

Противоречие между требованиями, предъявляемыми, на уровне мировых стандартов к выпускнику вуза, и реальной языковой подготовкой в большей части неязыковых вузов России, обуславливают поиск наиболее эффективных путей преодоления этих противоречий.

Переход на модульное обучение логически вытекает из основных принципов Болонской декларации, предполагающих активную и автономную деятельность обучающихся. Это позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты в зависимости от реальных потребностей, имеющихся ресурсов, базовых знаний в том или ином виде речевой деятельности, а также с учетом требований кредитно-рейтинговой системы.

Модульный подход, как было отмечено в Резолюции международной научной конференции «Модульное обучение в сфере преподавания иностранных языков» (Санкт-Петербург, СПбГУЭФ, 24-25 января 2006 г.) [1], связан с решением нескольких задач, определенных в Болонской декларации:

1) переходом на многоуровневую систему обучения в сфере высшего образования.

2) с академической мобильностью студентов и преподавателей, так называемый, «образовательный Шенген», когда отдельный модуль студент может изучить в каком-либо другом вузе, а преподаватель, подготовивший оригинальный модуль, может быть приглашен для чтения лекций, например, в иностранный вуз.

3) с введением оценки трудоемкости в терминах за-

четных единиц (для Европы это ECTS – European Credit Transfer System) – как для возможности сравнения результатов обучения в разных вузах, так и для реализации «накопительной» системы обучения.

4) с отражением учебной программы в приложении к диплому, в котором, на национальном и, как правило, на английском языках, фиксируются изученные модули, которые должны быть равноценны, то есть соотносимы по содержанию, объему, уровню требований.

5) с обеспечением необходимого качества образования и создания системы менеджмента качества (СМК), позволяющей контролировать как процесс преподавания, так и обучения.

6) с реализацией принципа автономности вузов, отраженного в «Великой хартии университетов»: учредитель обеспечивает финансирование и материальную базу для деятельности высших учебных заведений, а вопросы содержания образования, методики преподавания, штатного расписания и т.д. вузы решают самостоятельно.

Преимущества модульного обучения, как для студента, так и для преподавателя, в методической литературе достаточно хорошо описаны [2]. Модульный подход к обучению стимулирует самостоятельность студента, обеспечивает индивидуальную траекторию, способствует развитию продуктивности мышления.

В настоящее время модульное обучение реализуется в ряде отечественных и зарубежных вузов. Модульное обучение рассматривается большинством ученых как достаточно эффективная педагогическая технология, основной акцент которой поставлен на самостоятельности обучаемых в достижении ими дидактических целей и задач.

Сущность модульного обучения заключается в том, что каждый обучающийся может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции преподавателя могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей [3].

Под модульным обучением понимается особая дидак-

тическая система, представляющая собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателя и обучаемых, организованная в особых единицах процесса (модулях) с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества обучения в целом [4].

Модуль трактуется как основная структурно-содержательная единица модульной программы обучения иностранному языку, которая:

- может выступать как самостоятельная программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающегося;

- состоит из нескольких блоков учебного материала, объединенных одной тематикой и предназначенных для изучения студентами с разным уровнем владения иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией;

- включает целевой план действий студента, банк информации и методическое руководство преподавателю по достижению студентом поставленных дидактических целей;

- позволяет осуществлять поэтапный контроль успешности обучения и изучения иностранного языка с целью своевременного внесения корректив в учебную и обучающую деятельность студента и преподавателя.

Необходимо отметить, что построение учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» на основе модульной технологии обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным подходом к обучению иностранному языку в неязыковом вузе, а именно:

- отбор и структурирование содержания обучения осуществляется на деятельностной основе с целью системного овладения учебным материалом, расширения фоновых знаний, комплексного формирования и развития знаний, навыков и умений во всех видах иноязычной речевой деятельности;

- содержание обучения представляется в отдельных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая формулируется для обучающегося и содержит не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения;

- состыковываются разные уровни иноязычной подготовки студентов и, следовательно, сокращается разрыв между возникшими в последние годы высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускниками неязыкового вуза и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на его изучение учебными программами [5];

- обеспечивается дифференцированный подход к изучению учебного материала студентами с разным уровнем владения иностранным языком. Программа обучения адаптируется к уровню подготовки обучаемого с целью продвижения каждого студента на более высокий уровень;

- используются разные формы работы с учебным материалом, реализуются методические принципы развивающего обучения, позволяющие создать предпосылки для творческой деятельности студента;

- реализуется поэтапный контроль результатов обучения, составляется и ведется индивидуальный рейтинг обучаемого;

- основной акцент сделан на самостоятельности обучающегося при достижении им конкретной цели в процессе работы с модулем, что дает ему возможность осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих учебных достижениях;

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что технология модульного обучения – это не просто педагогическая технология, применяемая при обучении студентов иностранному языку, а необходимое условие овладения иноязычной культурой посредством создания благоприятных условий для развития будущих инженеров, владеющих высокоразвитыми коммуникативно-культурными умениями при решении коммуникативных задач.

Как уже отмечалось, модульное обучение предполагает

ет варьирование форм обучения. Так, опыт ряда вузов, активно сотрудничающих с зарубежными учебными заведениями [6] показал, что примером эффективного использования междисциплинарного подхода, который позволяет построить образовательный процесс на основе активной деятельности студентов, с привлечением их знаний, является обучение с применением метода *проектов* [7].

Проектная деятельность, предусматривающая решение одной или целого ряда проблем, имеет целью показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическими, соблюдение соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Выполненные проекты должны иметь результат готовый к внедрению.

Метод проектов как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Применение проектной методики повышает интерес студентов к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации. Положительная мотивация является ключом к успешному изучению иностранного языка. В качестве мотивирующего фактора также выступает сотрудничество и взаимодействие между студентами. В процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого обучаемого как индивида и как члена проектной группы.

Быстрое развитие компьютерных телекоммуникаций, относительная доступность телекоммуникационных технологий для вузов формирует учебно-материальную базу, а новые информационные технологии превратились в мощный инструмент изучения окружающего мира.

Одной из основных сфер использования Интернета в процессе проектной деятельности студентов является его применение в качестве справочно-информационной системы с целью доступа к огромным базам данных путём поиска информации.

Интернет предоставляет исключительные возможности для обучаемых в овладении навыками общения в письменной форме. Интернет позволяет вступать в письменную контактную коммуникацию в режиме реального времени, создавая уникальную аутентичную ситуацию диалогического общения, реализуя на практике интеграцию умений и навыков переводческой и коммуникативной деятельности. При этом деятельность по созданию текста включается в рамки конкретного акта коммуникации с учётом личности адресата, ситуации коммуникации и цели создания сообщения.

Интернет используется студентами для расширения контактов, осуществления коммуникации в диалоговом режиме. Обучение на основе компьютерных телекоммуникаций обеспечивает эффективную оперативную обратную связь, заложенную как в самом учебном материале, так и в виде непосредственной обратной связи с преподавателем по сети, возможность общения в сети с партнёрами, в том числе и с носителями языка.

Таким образом, применение инновационных технологий преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению [8; 9]. Целесообразно комплексное, интегративное использование в учебном процессе по обучению иностранному языку всех выше перечисленных технологий

обучения. Так, творческие задания по проекту предполагают нахождение через интернет информации, ее креативное преломление для поставленной цели; для отработки конкретных языковых умений и навыков предлагается модуль в форме стандартизированного комплекса, состоящего из учебных материалов, инструкций, контрольных проверочных работ и тестовых материалов, позволяющих осуществить мониторинг автономной учебной деятельности студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Резолюция международной конференции «Модульное обучение в сфере преподавания иностранных языков // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 5, 2006, С. 3-6.
2. Ямшанова В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 5, 2006. С. 6-22.
3. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 227 с.
4. Ковалева Ю.Ю. Модульное обучение иностранно-

му языку студентов технических вузов. Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 1 июня 2011 г.

5. Маркова Е.С. Теоретические основы построения интегративно-модульных курсов английского языка для профильной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2004. 17с. Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 1 июня 2011 г.
6. Абозина Н.М. Кредитно-рейтинговая система и опыт ее применения в России // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 5, 2006, С. 56-66.
7. Черемисина И.А. Метод проектов в обучении профессиональному английскому языку. // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 4, 2005, С.29 – 35.
8. Юхненко Л.В. Роль аутентичных текстов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в обучении второму иностранному языку в неязыковом вузе // Вектор науки ТГУ. 2010. № 4. С. 294-296.
9. Данилина Е.А. Модуляризация процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе как один из путей реализации компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 77-78.

TO THE QUESTION OF IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

© 2012

V.M. Khalzova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of “Theory and methods of teaching foreign languages and cultures”
Togliatti state University, Togliatti (Russia)

Keywords: pedagogical technology, the technology of modular training, module, project methodology, new information technologies.

Annotation: The article considers the ways of improvement of educational process of foreign language teaching students of non-linguistic universities with the use of new pedagogical technologies: module training, project methodology, telecommunication technologies.

УДК: 378.14

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА – ГЛАВНОЕ ЗВЕНО РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ КАК СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

© 2012

Т.Н. Яблонская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов

Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: педагогическая практика; ролевая перспектива; стратегия повышения качества педагогической подготовки.

Аннотация: В статье обоснована эффективность реализации принципа ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов во время организации и прохождения ими педагогической практики; выделены структурные компоненты педагогической практики.

Обновление содержания педагогического образования и его структурных компонентов должно сыграть ключевую роль в повышении качества подготовки педагогических кадров, сохранении фундаментальных педагогических знаний, развитии их прикладного аспекта. Сложность решения этой проблемы состоит в том, что устаревание информации во всех отраслях научного знания происходит гораздо быстрее, чем завершается университетское образование.

Традиционная установка обучения на передачу запаса знаний от преподавателя к студенту сегодня теряет смысл. Важно учить будущих педагогов умениям приобретать знания, а не получать их в готовом виде. Сегодня нужны не столько знания сами по себе, сколько способность будущих учителей применять их на практике с целью получения проектируемых результатов педагогического труда.

Главный недостаток традиционной подготовки состоит в том, что, обладая системой предметно-педагогических знаний, студенты не умеют их использовать в прак-

тических ситуациях для решения учебных проблем. Как показывает опыт, умения не будут действенными до тех пор, пока будущие учителя-филологи не овладеют структурой умений, т.е. не осознают и не усвоят состав входящих в них действий и логическую последовательность их выполнения.

В ходе педагогической практики определенный перекос наблюдается в сторону усвоения знаний и умений, а эмоционально-ценностное отношение студентов к учительской деятельности упускается из поля зрения методистами и учителями, призванными передавать свой опыт студентам. Если в профессиональном багаже студентов имеются только научно-предметные знания, а профессиональные ценности отсутствуют, то в таком случае им трудно стать учителями-профессионалами. Гармонизация когнитивного и эмоционального составляет основу реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов.

Анализ научной литературы позволяет говорить о различных подходах к решению исследуемой проблемы и попытках найти рациональные пути повышения качества педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования посредством ее личностной направленности на овладение содержанием педагогических дисциплин в условиях, определяющих успешность усвоения педагогической теории и закрепления педагогических умений и навыков. Проблема состоит в том, чтобы достичь единства всех аспектов педагогического процесса, гармонизации содержательной и процессуальной, интеллектуальной и эмоциональной сторон педагогической подготовки.

Анализ научной литературы выявил различные подходы к решению проблемы подготовки учителей к организации учебного процесса в различных типах учебных заведений (А.Богущ, Л.Вовк, И.Зязюн, Л.Кондрашова, Н.Ничкало и др.). Выявлению возможностей имитационно-игровой моделирования (В.Ефимова, А.Хачатурян), роли игры в учебном процессе (Л.Зайцева, В.Комарова, М.Лебедева, Л.Новикова и др.) посвящены работы различных авторов. Так, Комарова И.А. и Здорикова Н.Г. акцентируют внимание на содержании профессионально-игровой компетентности; динамической составляющей в виде стратегии организации процесса обучения на игротехнической основе с учётом уровня развития профессионально-игровой компетентности (адаптивно-подготовительный, продуктивно-исследовательский, моделирующе-творческий)[3].

Главным недостатком поисков путей модернизации педагогического образования, в частности педагогической подготовки будущего учителя, является их односторонность. В поле зрения исследователей находится либо информационно-содержательный, либо процессуальный аспект педагогической подготовки. Сегодня задача состоит в том, чтобы объединить эти аспекты при изучении педагогических дисциплин, с тем, чтобы использовать педагогические знания не только как источник информации, но и как средство формирования профессионального облика современного учителя, его активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности. В отечественной и зарубежной педагогике активно декларируется приоритет формирования гуманно-творческой личности учителя-профессионала (Н.Алексеев, Ш.Амонашвили, А.Асмолов, Е.Бондаревская, В.Загвязинский, И.Зимняя, И.Зязюн, Н.Евтух, И.Котова, В.Сластенин, В.Слободчиков, Е.Шиянов и др.). С другой стороны - резко снижаются в системе университетского образования возможности для подготовки современного учителя, не только знающего, но и умеющего творчески решать профессиональные проблемы.

На основе различных подходов к организации педагогической подготовки возникают и проявляются различные принципы, раскрывающие теоретические и методические основы ее оптимизации.

Одним из таких принципов следует считать принцип ролевой перспективы.

Обосновать эффективность реализации принципа ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов при организации и прохождения ими педагогической практики.

Педагогическая практика выступает подсистемой разработанной модели педагогической подготовки и может быть представлена в виде отдельных структурных компонентов, которые взаимодействуя между собой, позитивно влияют на переход разработанной нами модели реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов, на разные качественные уровни ее осуществления.

В своей структуре педагогическая практика объединяет:

1) дидактические и методологические подходы и принципы, задающие стратегию и тактику организации практической деятельности студентов;

- 2) цели, задачи и функции практики;
- 3) содержание педагогической практики;
- 4) дидактическую систему, включающую формы, методы, средства, условия обучения студентов различным видам профессионально-педагогической деятельности;
- 5) технологию обучения педагогической деятельности;
- 6) мониторинг, методы контроля и оценки результатов практики;
- 7) результаты педагогической практики.

Схематично структурные компоненты педагогической практики представлены рис. 1.

Структурные компоненты педагогической практики определялись из содержания общей модели реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов и адаптированной к условиям нашего исследования модели педагогической практики [2,с.190]. Структурно-функциональное моделирование компонентов педагогической практики обеспечивает целенаправленное формирование готовности студентов к различным видам профессионально-педагогической деятельности.



Рис. 1. Структурные компоненты педагогической практики

Специфика педагогической практики учителей-филологов состоит в том, что главным педагогическим инструментом и средством выступает слово учителя. Учитель-филолог призван формировать социально-нравственную личность, обучать культуре речи, развивать и совершенствовать речемыслительные способности учащихся. Для этого он сам должен стать образцом «человека культурно говорящего», владеющим секретами речи, искусством воздействия словом для организации педагогического взаимодействия с учащимися [1].

Знания, полученные студентами-филологами в процессе педагогической подготовки, в том числе и по культуре

владения речью и словом, совершенствуются и закрепляются в ходе педагогической практики. Задачи педагогической практики ориентированы, главным образом:

- на закрепление знаний, умений и навыков, полученных студентами в учебном процессе и необходимых для осуществления педагогической деятельности;
- совершенствование умений создавать речевые выражения актуальных педагогических жанров;
- формирование умений изучать (анализировать и оценивать) речевой образ учащихся и речевые действия учителя.

Ролевая деятельность на занятиях по педагогическим дисциплинам расширяет знания студентов о специфике речевого взаимодействия людей, принципах, законах и правилах результативного общения. В процессе общения в ролевых ситуациях студенты и преподаватели выступают в роли собеседников, партнеров в постижении знаний, формировании умений и навыков, определяемых учебными программами изучаемых дисциплин.

Педагогическая практика призвана закрепить и совершенствовать коммуникативные умения студентов. Студент-практикант должен владеть искусством общения с учащимися на уроке:

- 1.Планировать общий коммуникативный план урока, обеспечивать положительную мотивацию взаимодействия учителя и ученика на основе контакта и взаимного доверия, что предполагает: а)коррективку мыслительного содержания общения; б)управление говорящими собственными действиями; в) управление поведением класса;
- 2.Устанавливать контакт для решения коммуникативных задач урока:

- а) создавать предпосылки для установления контакта учителя с учащимися;
- б) использовать дидактические средства для включения учащихся в процесс общения;
- в) организация усвоения учебной информации с помощью формальных средств (семинары, практикумы, игры) и содержательных (логика изложения, аргументация доводов, оценка высказанных положений);
- г) реализация различных форм устной и письменной речи (монологической и диалогической разновидностях);
- д) обеспечивать целостность урока, используя промежуточные выводы, обобщения, реплики-связки частей урока;
- е) подведение итогов урока и стимулирование потребности у его участников к продолжению общения.

Ролевая деятельность в ходе педагогической подготовки, структурирование педагогического знания в форме ролевой ситуации помогает будущим учителям-филологам овладеть умением разрабатывать стратегию и тактику собственной педагогической деятельности с учетом предметного содержания и особенностей конкретной аудитории, а именно:

1. Осмысление учебной информации как средства развития личности ученика, опыта обучения предмету и выработки творческой позиции;
- 2.Систематизация и структурирование мыслительного содержания на основе цели определения путей, способов и средств ее достижения;
- 3.Самоанализ и самооценка ситуации и собственных действий на уроке.

При подготовке урока студенту-практиканту важно продумать речевую канву словесного воплощения замысла, запоминания и произношения учебной информации, установления контакта в системе отношений с учащимися на уроке. При выполнении этого аспекта деятельности ему необходимо показать свободное владение:

- разными стилями педагогического общения, использования разнообразных коммуникативных средств;
- эмоционально окрашенной и грамотной речью;
- искусством импровизации;
- техникой речи;
- мимико-жестовым поведением и манерами выражения своего состояния.

В ролевой деятельности в ходе педагогической подготовки отрабатываются речевые роли (лектора, собеседника, докладчика, ведущего, участника дискуссии, диалога, дебатов, беседы). В ходе педагогической практики студенты закрепляют и развивают умения публичного выступления, организуя свое поведение и действия в соответствии с ситуацией общения. Углублению и совершенствованию этих умений помогает протоколирование посещенных уроков студентами. В течение первой недели педагогической практики студенты должны овладеть умением анализа фрагментов посещенных уроков: ситуацию изучения нового материала, организации познавательной деятельности учащихся, индивидуального опроса и коллективного поиска решения учебной проблемы, подведения итога урока, анализа результатов письменных работ, учебных достижений.

При посещении уроков они должны научиться анализировать параметры речевого общения:

- вербальное общение (содержание изучаемого текста, содержания темы);
 - акустическое поведение (интонация, эмоциональная окрашенность речи);
 - мимико-жестовое и пространственное поведение.
- В ходе педагогической практики студент должен научиться оценивать собственные речевые действия. Параметрами оценки его речевых действий служат:
- уникальность (отсутствие речевых штампов, оригинальность мысли),
 - осознанность (тактичность, уважительность, приятность общения), диалогичность (умение слушать и слышать других),
 - действенность (за словом следует дело), эстетичность (эмоциональность, образность речи).

Педагогическая практика является естественным продолжением аудиторных занятий, методика которых строится на принципе ролевой перспективы. В процессе практической деятельности студентами не только осознается практическая значимость педагогической теории, но и необходимость дальнейшего совершенствования коммуникативных речевых умений, что позитивно сказывается на качестве педагогической подготовки будущих учителей-филологов.

Положительным моментом организации педагогической практики является общение студентов с опытными педагогами и организация рефлексивной деятельности, которая является важным звеном оценочно-ориентированной их деятельности. Различные формы (интервью, пресс-конференции, «круглые столы», посещение и анализ уроков) стимулируют позитивные мотивы и закрепляют профессиональные умения, обеспечивают для каждого студента возможность ощущения успеха собственных действий. При этом каждый успех в профессионально-педагогической деятельности надо не только стимулировать, но и постоянно подкреплять. В ходе обсуждения посещенных студентами уроков важно отдавать предпочтение позитивным моментам, достигнутым успехам, нежели неудачам и просчетам.



Рис. 2. Ситуация творческой деятельности студентов в ходе педагогической практики

Рефлексия развивает у будущих учителей-филологов новое видение собственного опыта в сравнении с опытом других студентов. Новое видение заставляет изменять сложившийся стиль работы в соответствии с новой моделью урока. Обновленная модель урока служит основой последующего совершенствования профессиональных действий и стиля деятельности. Положительные эмоции, которые сопровождают успех студента, выступают стимулом к совершенствованию педагогических умений, формируют устойчивый интерес к учительской деятельности.

Важным моментом в организации педагогической практики является моделирование ситуаций творческого проявления учительской деятельности. Ситуация творческого проявления учительской деятельности обеспечивает студентам получение новой профессионально-педагогической информации, выступает основой формирования их знаний и профессиональных ценностей, применение их в нестандартных условиях.

Моделирование ситуаций творческой деятельности студентов в ходе педагогической практики совершенствует их умения целеполагания, выработки стратегии ролевой перспективы и нахождения путей ее реализации, накопления опыта нестандартной деятельности и творческого решения поставленных задач. Структурирование ролевых ситуаций в процессе урока создает условия для проявления индивидуального стиля деятельности каждым студентом, формирования педагогического мышления и проявления педагогического творчества. Именно эти показатели характеризуют высокий уровень педагогического профессионализма и обеспечивают приобретение опыта творческой педагогической работы.

Эффективность педагогической практики во многом зависит от подведения ее итогов, использования форм оценки практической деятельности студентов. Одной из форм, которая широко используется в университетской практике, является защита педагогической практики. Основу защиты составляют вопросы рефлексивного плана, которые помогают будущим учителям-филологам осмыслить достижения и недочеты приобретенного опыта. Такими вопросами могут быть вопросы: а) по методике и технике применения активных форм и методов обучения на уроках; б) по дидактическому преобразованию учебного материала.

Педагогическая практика является важной составля-

ющей педагогической подготовки в системе университетского образования. При грамотном педагогическом руководстве и рациональной организации она является важным фактором профессионального становления будущих учителей-филологов, закрепления активной профессиональной позиции, творческого стиля деятельности и системы профессиональных ценностей, обеспечивающих высокий уровень педагогического профессионализма выпускников университета и качества их педагогической подготовки.

Структурирование педагогической практики на основе личностно-ориентированного, деятельностного подходов и принципе ролевой перспективы позволяет устранить недочеты в традиционной организации ее в системе университетского образования.

В дальнейшем предполагается разработать научно-методический инструментарий, методические рекомендации с методиками мониторинга и диагностики качества педагогической подготовки организованной на принципе ролевой перспективы, которые позволили бы определить уровень профессионализма, степень его сформированности у будущих учителей-филологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комарова И.А., Здорикова Н.Г. Исследование феномена профессионально-игровой компетентности будущих специалистов ДОУ // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. №3 (3), с. 64-67.
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика общения / О.М. Казарцева. – М.: Высш. шк., 1988. – 312 с.
3. Педагогическая практика студентов: теоретические основы и опыт организации / В.П. Тарантей, И.И. Прокопьев, И.А. Карпюк и др. ; под ред. В.П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 354 с.
4. Саяпин А.В. Профессиональная подготовка будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников как педагогическая проблема // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 173-177.
5. Адамко М.А. Технология интегративного обучения в формировании общепрофессиональной компетенции «Филологический анализ и интерпретация художественного текста» у студентов-филологов // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3. С. 215-218.

TEACHING PRACTICE – THE CHIEF LINK OF THE ROLE PERSPECTIVE REALIZATION AS THE STRATEGY OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' PEDAGOGICAL TRAINING QUALITY RAISING

© 2012

T.N. Yablonskaya, candidate of pedagogical sciences, assistant-professor, cathedra of foreign languages and humanity faculties

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa (Ukraine)

Keywords: teaching practice; role perspective; the strategy of pedagogical training quality raising.

Annotation: The effectiveness of the principle of the role perspective realization as the strategy of future teachers-philologists' pedagogical training quality raising during the teaching practice organization and qualifying is grounded; the structural components of the teaching practice are defined in the article.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасисаедабад Мухаммед, докторант кафедры социологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Алиева Севиндж Надир кызы, доктор философии по социологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Алиева Ягут Надир кызы, доктор философии по социологии, преподаватель кафедры социологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Андреюшкина Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики перевода

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14

Тел.: (8482)53-93-47

E-mail: andr8757@mail.ru

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14

Тел.: 8-917-822-35-28

E-mail: A.Bogdanova@tlttsu.ru

Горбунова Екатерина Александровна, ассистент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица улица Белорусская, дом 14

Тел.: 8 (8482) 53- 94- 83

E-mail: kate-fairy@yandex.ru

Груздова Инна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик преподавания

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Фрунзе дом 2 Г

Тел.: 8 (8482) 53- 93- 75

E-mail: gruzdovaiv@mail.ru

Гуров Владимир Алексеевич, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и философии

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14

Тел.: (8482)54-63-20

E-mail: vladimir.gurov2010@yandex.ru

Денисова Оксана Петровна, кандидат психологических наук, доцент

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, РФ, Самарская обл., г.Тольятти, ул.Белорусская, д.14

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: kseniya101@mail.ru

Дудко Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин

Адрес: Сумской областной институт последипломного педагогического образования, 40007, Украина, г. Сумы, улица Римского-Корсакова, 5

Тел.: (0542) 33-40-67

E-mail: siga@rambler.ru

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития

Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Тел.: +79223009091

E-mail: svetlanaur@gmail.com

Каракозова Наталья Юрьевна, методист по дошкольному воспитанию

Адрес: Автономная некоммерческая организация «Планета детства «Лада» , 445051, Россия, г. Тольятти, пр-т Степана Разина, 53

Тел.: (8482) 60-04-35

E-mail: karakozovany@pdlada.ru

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Адрес: Институт педагогики НАПН Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52

Тел.: +38 (044) 405-04-38

E-mail: lkartashova@ua.fm

Копусь Ольга Антоновна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой украинской филологии и методики обучения профильным дисциплинам
Адрес: Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 65020, Украина, г. Одесса,
ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38(048)734-60-93
E-mail: olga_kopus@ukr.net

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономическая и управленческая подготовка»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: +7(8482)54-63-41
E-mail: kaal612@yandex.ru

Кухаренко Евгения Владимировна, кандидат технических наук, доцент кафедры строительства и дизайна
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 49-33-52
E-mail: genylapteva@mail.ru

Лазаренко Дмитрий Витальевич, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Лапинский Виталий Васильевич, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий отделом обучения информатике
Адрес: Институт педагогики НАПН Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52
Тел.: +38 (044) 405-04-38
E-mail: vit_lap@ua.fm

Лебедева Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, директор
Адрес: МОУ школа № 59, 445051, Россия, г. Тольятти, проспект С. Разина, 65
Тел.: 7(8482) 34-71-01
E-mail: lebedevalm@yandex.ru

Леснова Нина Леонидовна, методист кафедры теории и практики перевода
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482) 53-93-60
E-mail: ninasommer@inbox.ru

Луценко Григорий Васильевич, кандидат физико-математических наук, доцент, докторант
Адрес: Черкасский национальный университет им. Б.Хмельницкого, 18031, Украина, Черкасы, бул. Шевченка, 81
Тел.: +3(8047) 237-13-14
E-mail: Lucenko_Gr@cdu.edu.ua

Ляховец Олеся Александровна, аспирант кафедры общей педагогики и психологии.
Адрес: Украина, 18003, г. Черкасы, ул. Советская д. 39 кв. 40.
Тел.: (0472) 64-09-28
E-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

Мишина Ирина Николаевна, учитель
Адрес: МОУ школа № 87, 445031, Россия, Самарская область, г. Тольятти, улица Тополиная, 18
Тел.: (8482) 33-93-00
E-mail: mishinairina52@yandex.ru

Нахтарова Элина Евгеньевна, лаборант кафедры психологии развития
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: 89504424487
E-mail: almatinka_89@mail.ru

Овечкина Миннигель Закиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)53-94-57
E-mail: minnigel@list.ru

Прокопова Анна Сергеевна, аспирант, преподаватель кафедры дизайна
Адрес: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. Карла Маркса, дом 68
Тел.: 89144110726
E-mail: pannaDVGGU@mail.ru

Пустовалова Виктория Геннадьевна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры информатики и математики

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86

Тел.: (87152) 46-48-95

E-mail: vikatrekin@mail.ru

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86

Тел.: (87152) 46-48-95

E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Рогожникова Наталья Евгеньевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры история и философия

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14

Тел.: (8482)54-63-20

E-mail: vazdetal@mail.ru

Саутова Токжан Айдархановна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86

Тел.: 8(7152) 46-51-27

E-mail: tokzhan.s@mail.ru

Фейзилова Рухсара Мирза кызы, диссертант кафедра азербайджанского языка и литературы

Адрес: Ленкоранский Государственный университет, AZ4200, Азербайджан, г. Ленкорань, проспект Ази Асланова, 50

Тел.: +99455 701 79 97

Email: q.abbasova@mail.ru

Хальзова Валентина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, дом 14

Тел.: (8482)53-92-93

E-mail: KhalzVal@yandex.ru

Яблонская Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов

Адрес: Южно-украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, 65020, Украина

Тел.: +38(048) 723-40-98

E-mail: applle9@gmail.com

OUR AUTHORS

Abbasisaedabad Mohammed, doctoral student in sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aliyev Yagut Nadir, PhD in sociology, lecturer in sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aliyeva Sevinj Nadir, PhD in Sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Andreyushkina Tatyana Nikolaevna, doctor of philological sciences, associate professor, professor of the chair of theory and practice of translation
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482)53-93-47
E-mail: andr8757@mail.ru

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, head of department of quality management and optimization of business-processes
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: 8-917-822-35-28
E-mail: A.Bogdanova@tlttsu.ru

Denisova Oksana Petrovna, the candidate of psychological sciences, associate professor
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 14
Tel.: (8482) 54-63-41
E-mail: kseniya101@mail.ru

Dudko Natalia Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, associate professor of social and humanities
Address: Sumy Regional Institute of Teacher Education, 40007, Ukraine, city of Sumy, Rimsky-Korsakov Street, 5
Tel.: (0542) 33-40-67
E-mail: siga@rambler.ru

Feyzieva Rukhsara Mirza gizi, dissertator Department of the Azerbaijani language and literature of the Azerbaijan
Address: Lankaran State University, AZ4200, Azerbaijan, Lenkoran, Ave Hazi Aslanov, 50
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Gorbunova Ekaterina Alexandrovna, assistant of the chair of theory and methodology of teaching foreign languages and cultures
Address: Togliatti State University, Togliatti, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: 8 (8482) 53- 94- 83
E-mail: kate-fairy@yandex.ru

Gruzdova Inna Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy and teaching methods
Address: Togliatti State University, Togliatti, 445667, Russia, Togliatti, Frunze st., 2-G
Tel.: 8 (8482) 53- 93- 75
E-mail: gruzdovaiv@mail.ru

Gurov Vladimir Alekseevich, candidate of historical sciences, associate professor, professor of the chair of history and philosophy
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482)54-63-20
E-mail: vladimir.gurov2010@yandex.ru

Karakozova Natalia Yuryevna, methodologist of pre-school education
Address: Nonprofit Organization "Childhood Planet" Lada ", 445051, Russia, Togliatti, Stepan Razin prospect, 53
Tel.: (8482) 60-04-35
E-mail: karakozovany@pdlada.ru

Kartashova Lyubov Andreevna, doctor of pedagogical sciences, professor
Address: National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kiev, st. Artem, 52
Tel.: +38 (044) 405-04-38
E-mail: lkartashova@ua.fm

Khalzova Valentina Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and methods of teaching foreign languages and cultures
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482) 53-92-93
E-mail: KhalzVal@yandex.ru

Kopus Olga Antonovna, Candidate of Philological sciences, Assistant Professor, Faculty of Ukrainian Philology and Core Disciplines Teaching Methods
address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 65020, Ukraine, Odessa, 26 Staroportofrankovskaya str.
Tel.: +38(048)734-60-93
E-mail: olga_kopus@ukr.net

Korostelev Alexander Alekseevich, doctor of pedagogical sciences, professor of «Economic and Management Training»
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: +7(8482)54-63-41
E-mail: kaa1612@yandex.ru

Kukhareno Eugenia Vladimirovna, candidate of technical sciences, associate professor of the chair of construction and design
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Тел.: (7152) 49-33-52
E-mail: genylapteva@mail.ru

Lapinsky Vitaly Vasilevich, candidate of physical and mathematical sciences, professor, head of the computer science education
Address: National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kiev, st. Artem, 52
Tel.: +38 (044) 405-04-38
E-mail: vit_lap@ua.fm

Lazarenko Dmitry Vitalievich, master of education, senior lecturer of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Lebedeva Larisa Mihaylovna, candidate of pedagogical sciences, director
Address: MEI school № 59, 445051, Russia, Togliatti, Avenue S. Razin, 65
Tel.: (8482) 34-71-01
E-mail: lebedevalm@yandex.ru

Lesnova Nina Leonidovna, the methodologist of the chair of theory and practice of translation
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482) 53-93-60
E-mail: ninasommer@inbox.ru

Lucenko Gregory Vasilevich, candidate of physico-mathematical sciences, associate professor, doctoral candidate.
Address: Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, 18031, Ukraine, Cherkasy, Shevchenko st., 81
Тел.: +3(8047) 237-13-14
E-mail: Lucenko_Gr@cdu.edu.ua

Lyakhovets Olesya Aleksandrovna, graduate student of chair of the general pedagogics and psychology.
Address: Sovetskaya 39 fl. 40, Cherkasy, Ukraine, 18003
Tel.: (0472) 64-09-28
E-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

Mishina Irina Nikolaevna, teacher
Address: MEI school № 87, 445031, Russia, Samara, Togliatti, Poplar Street, 18
Tel.: (8482) 33-93-00
E-mail: mishinairina52@yandex.ru

Nakhtarova Elina Evgenievna, assistant of the department of psychology of development
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
Tel.: +79223009091
E-mail: almatinka_89@mail.ru

Ovechkina Minnigel Zakievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Modern Languages and Cultures Department
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482) 53-94-57
E-mail: minnigel@list.ru

Prokopova Anna Sergeevna, graduate student, lecturer of “Design” department,
Address: Far Eastern State University of Humanities, 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx St., 68
Tel.: 89144110726
E-mail: pannaDVGGU@mail.ru

Pustovalova Nataliya Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk,
st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Pustovalova Victoria Gennadiyevna, master of education, senior lecturer of department of Informatics and mathematics
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk,
st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: vikatrekin@mail.ru

Rogozhnikova Natalya Evgenyevna, candidate of historical sciences, associate professor of the chair
of history and philosophy
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482)54-63-20
E-mail: vazdetal@mail.ru

Sautova Tokzhan Aidarchanovna, master of science in teaching, senior teacher of kazakh language department
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: 8(7152) 46-51-27
E-mail: tokzhan.s@mail.ru

Yablonskaya Tatyana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, assistant-professor, cathedra of foreign languages
and humanity faculties
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa, Staroportofrankovskaya 26,
65020, Ukraine
Tel.: +38(048) 723-40-98
E-mail: apple9@gmail.com

Zhdanova Svetlana Urievna, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the department
of Psychology of Development
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
Tel.: +79223009091
E-mail: svetlanaur@gmail.com