

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

## ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(47) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2007

ISSN 1994–5639

<b>ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>3</b>
<b>Кольгачева З. И.</b> Социально-образовательное пространство подготовки будущего учителя .....	3
<b>Фролов А. А., Фролова Ю. Н.</b> Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания .....	11
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>22</b>
<b>Майкова О. И.</b> Гуманитарный стиль мышления: недостаток или преимущество при изучении точных наук .....	22
<b>Опарина О. Д.</b> Инновационное развитие библиотеки современного классического университета: социокультурный аспект .....	33
<b>Шубина Н. А.</b> Место культурологической парадигмы в современном образовании .....	41
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>	<b>48</b>
<b>Кубасов А. В., Аюпова Е. Е.</b> Из опыта работы с педагогами системы специального образования Пермского края .....	48
<b>Романов С. П.</b> Дуальная система инженерно-педагогического образования .....	54
<b>Шамало Т. Н., Александрова Н. В.</b> Формирование информационной компетенции будущих учителей .....	63
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>70</b>
<b>Ларина Е. А.</b> Психолингвистические основы изучения и формирования интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи .....	70
<b>Метаева В. А.</b> Профессиональная рефлексия в управленческой деятельности .....	75
<b>Минюрова С. А.</b> Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития .....	81
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>91</b>
<b>Митрахович В. А.</b> Специфические характеристики военного социума .....	91
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ .....</b>	<b>100</b>
<b>Архипова Е. И., Мощанская Т. В.</b> Технология формирования двуязычного лексикона будущего специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине .....	100

<b>КОНСУЛЬТАЦИИ .....</b>	<b>111</b>
<b>Шевнин А. Б.</b> Концепт «ошибка» в переводоведческих исследованиях .....	111
<b>ДИСКУССИИ .....</b>	<b>119</b>
<b>Вербицкая Н. О., Котова Д. И., Романцев Г. М., Федоров В. А.</b> К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций.....	119
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ .....</b>	<b>126</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА.....</b>	<b>130</b>

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,  
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

**Редакционный совет:**

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. Р. Булынский,  
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, М. Н. Дудина,  
А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, О. Б. Елишева, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева,  
Е. В. Коротаяева, Л. И. Лурье, А. Л. Михащенко, И. Я. Мурзина,  
В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных, Л. А. Семенов, Г. П. Сикорская,  
А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. Н. Тулькибаева,  
Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко

**Редакционно-издательская группа:**

*Научный редактор* В. А. Федоров;  
*выпускающий редактор* В. А. Мамина;  
*ответственный секретарь* Н. Н. Давыдова;  
*компьютерная верстка* Н. А. Ушениной

**Издание включено в перечень  
рецензируемых научных журналов и изданий,  
выпускаемых в Российской Федерации,  
в которых должны быть опубликованы основные  
научные результаты диссертаций на соискание  
ученой степени доктора наук**

При перепечатке материалов ссылка на журнал  
«Образование и наука» обязательна

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

З. И. Колычева

## СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье дано теоретико-методологическое обоснование понятия «социально-образовательное пространство», которое рассматривается как развивающийся, многомерный феномен, характеризующийся определенными свойствами и параметрами. Автором определены принципы и условия, обеспечивающие качество социально-образовательного пространства педагогического вуза, и эффективность развития личности будущего учителя в данном пространстве.

This article is devoted to the problem of theoretical and methodological description of the following term: «social-educational space». It is represented as developing, complicated phenomena and is characterized by definite features. The author defines principles and conditions of the quality of social educational space of Pedagogical Institute and effectiveness of the personal development of future teacher in this concrete space.

В педагогике и философии образования, психолого-педагогических исследованиях, социологической, культурологической литературе, а также в государственных документах, правительственных соглашениях, посвященных проблемам образования, документах образовательных учреждений в настоящее время часто используются понятия «среда» и «пространство». Обычно они трактуются как синонимы, причем в различных словосочетаниях нередко данные понятия определяются одно через другое. Между тем данные слова, а также словосочетания на их основе несут различную смысловую нагрузку, которая сегодня, на наш взгляд, не до конца осознана.

Наиболее употребительным из них в настоящее время является понятие «среда»: «гуманитарная образовательная среда» (В. Г. Воронцова), «современная образовательная среда» (О. А. Иванова), «информационная среда обучения» (О. В. Акулова), «развивающая образовательная среда» (В. А. Ясвин), «образовательная среда профильного обучения» (С. А. Писарева) и др. Следует отметить, что понятие «образовательная среда» в последнее время было предметом многих психолого-педагогических исследований, в ходе которых оно было уточнено и развито; выделены уровни образовательной среды, описаны ее структура, функции, субъекты, параметры экспертизы; установлена взаимосвязь образовательной и социокультурной среды; определены целевое и функциональное назначения образовательной среды; осуществлена ее оценка с точки зрения эффективности среды как социальной системы и пр.

«Среда» может пониматься в двух смыслах: в широком смысле (макро-среда) оно охватывает общественно-экономическую систему в целом; в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека.

«Образовательная среда» объединяет понятия «среда» и «образование» и рассматривается обычно как совокупность условий, в которых реализуется образование. Наполняемость данного понятия зависит от того, насколько полно учитываются эти условия и что при этом понимается под образованием. Таким образом, под образовательной средой понимается подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика.

Представления о структуре образовательной среды на сегодняшний день неоднозначны. Чаще всего, рассматривая данную структуру, исследователи называют следующие ее составляющие: субъекты образовательного процесса (учащиеся, преподаватели, воспитатели, родители, администраторы); социальный компонент (характер взаимодействия и взаимоотношений субъектов, особая форма общности); пространственно-предметный компонент (предметно-архитектурная среда); технологический, психодидактический компоненты (содержание образования, организация процесса обучения).

Интересным является подход к изучению образовательной среды на уровне взаимодействия с ней личности (Н. А. Лабунская, Т. В. Менг, А. П. Тряпицына и др.). Указанные авторы описывают возможные способы взаимоотношений субъекта и среды и явление персонализации среды, то есть фиксации ее определенной части как своего «я». При таком подходе речь идет о диалогичном взаимодействии субъекта образования и образовательной среды. Об единстве свойств образовательной среды и субъектов говорит и категория «возможность», являющаяся в равной мере атрибутом и образовательной среды, и самого субъекта, его поведения и жизнедеятельности.

Однако средовой подход уже не в полной мере удовлетворяет научное и педагогическое сообщества. Смена познавательной и образовательной модели, обращенность к субъекту образовательной деятельности, все более глубокое и последовательное прочтение гуманитарной парадигмы образования, понимание образования как возвращивания субъектом обучения образа «я», наконец, необходимость преодоления отчужденности человека от окружающего мира – все это требует обращения к более широкому, «бытийному» контексту. Можно констатировать все более частое и последовательное использование в этом плане понятия «пространство»: «пространство и время души» (В. П. Зинченко), «пространство жизнедеятельности» (С. В. Кривых), «мировое образовательное пространство» (В. И. Гинецинский), «образовательное простран-

ство субъекта» (И. Г. Шендрик), «коммуникативное пространство» (Н. Н. Суртаева), «пространство современного воспитания» (И. А. Колесникова), «пространство межличностного взаимодействия» (В. Н. Куницына), «социокультурное пространство» (А. А. Макареня) и др.

Понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельных понятий философии образования. «Будучи атрибутивной по отношению к материальному (и как теперь обнаруживается – к идеальному) миру, философская категория «пространство» может быть соотнесена с феноменом воспитания в силу его онтологичности, встроенности в бытие, которое разворачивается по отношению к любому объекту (субъекту) во времени» [2, с. 166].

В общенаучном и философском плане понятие «пространство» может трактоваться в двух смыслах: субстанциональном (ньютоновском) и реляционном (эйнштейновском). Прилагательное «субстанциональное» (*substantial*) означает нечто сущностное, находящееся в основе: пространство по своей сущности всегда остается одинаковым, неизменным, неподвижным. Прилагательное «реляционное» (*relation*), напротив, означает нечто подвижное, изменяемое: пространство имеет смысл лишь в отношении с заполняющими его объектами. Таким образом, можно говорить о «сцене», на которой разыгрываются события, а можно учитывать и факт формирования событиями данного пространства, данной «сцены» (И. К. Шалаев, А. А. Веряев).

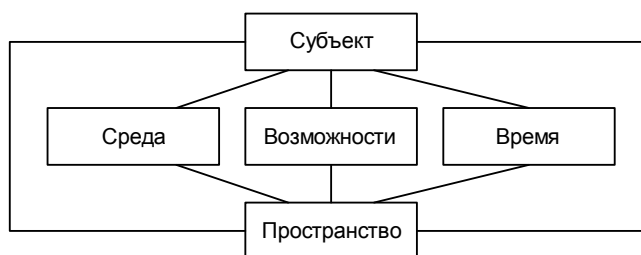
Термин «образовательное пространство» объединяет образование и пространство. Образование связано с формированием, развитием и изменением внутреннего образа субъекта. Пространство предполагает трехмерность, некоторую сферичность, в которой радиус-вектор постоянно меняет свое направление и длину.

К образовательному пространству (как и к любому другому) применимы характеристики абсолютности и относительности, конечности и бесконечности, прерывности и непрерывности, гомогенности и гетерогенности. Кроме того, образовательное пространство существует в двух плоскостях: *объективной и субъективной*. Для профессиональных педагогов характерна и приемлема реляционная точка зрения как в понимании реального (объективного, физического) образовательного пространства, так и в понимании пространства субъективного, перцептуального, или психологически воспринимаемого. В данной статье «пространство» рассматривается именно с этих позиций (субъективное и реляционное).

Ключевыми понятиям образовательного пространства являются *событие, явление, отношение, связь*. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, совокупность явлений и отношений,

их связь; оно есть пространство событий, образующих единый кластер. Субъективное образовательное пространство базируется не только на реальных, но и на потенциальных, виртуальных или мысленно проигрываемых событиях, явлениях или отношениях. От того, в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом окружающий мир, зависят величина, объем и форма субъективного образовательного пространства.

Анализируя приведенные выше определения понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», можно сделать заключение: образовательное пространство есть педагогически преобразованная и адаптированная среда (преобразованная или освоенная, прежде всего, субъективно). Радиус-вектор освоения среды и превращение его в субъективное образовательное пространство определяется как существующими или создаваемыми внешними условиями, факторами, так и внутренними (возможности личности). Внешние и внутренние факторы и условия взаимообусловлены и взаимодополняемы; они определяются также и временными рамками (рисунок).



Субъективное образовательное пространство личности

Нашим представлениям о пространстве наиболее близки понятия «единое образовательное пространство» С. В. Кривых и «образовательное пространство субъекта» И. Г. Шендрика [1; 5]. В своем исследовании мы продолжаем и развиваем подходы данных ученых, а также идею С. Г. Вершловского, который ввел понятие «социально-образовательный процесс» и показал его особенности [3].

Изучение закономерностей социогенеза, социального развития личности в образовательном процессе и его закономерностей позволило нам говорить о «социально-образовательном пространстве». При этом под *социально-образовательным пространством* мы понимаем педагогическую реальность, меру бытийного объема и характера, которая обуславливает социальное развитие личности. Это «территория» (И. А. Колесникова), где существуют источники социального развития, порождаются его факторы, действуют противоречия, механизмы, закономерности и принципы, возможны со-деятель-

ность, со-бытие субъектов, цель которых – социальное развитие личности обучаемого. Можно сказать, что это пространство возможных социально-образовательных действий субъекта образования, которое создает педагог, претендующий на решение задачи социального развития личности.

Пространство воспитания имеет такие характеристики, как парадигмальная принадлежность теоретико-методологических посылок, масштаб или протяженность, исходное местоположение воспитательных целей относительно субъектов – участников воспитательного процесса, «картографию или топографию внутреннего пространства», качество, время и ритм организации процессов воспитания (С. Г. Грофф, Дж. Лилли, М. К. Мамардашвили и др.). Дадим характеристику социально-образовательного пространства подготовки будущего учителя с данных позиций.

«Величина» территории, на которой задаются и разрешаются коллизии социального развития личности будущего учителя, должна соотноситься с пространством окружающего мира, Вселенной, космическим пространством, пространством вневременных, ноосферных, общечеловеческих ценностей, пространством души человека. Социальное развитие можно рассматривать в данном контексте как постоянное «приближение к полноте осуществления через постоянный выход за свои актуальные пределы в надличностный уровень бытия» [2, с. 163].

Пространство социального развития личности возникает и изнутри, формируясь на уровне субъективной реальности, а также задается социумом из объективной реальности. Источники развивающего влияния могут проявляться в межсубъектном пространстве в ходе взаимодействия и диалога или возникать на пересечении объективной и субъективной реальностей.

Мы рассматриваем социально-образовательное пространство как многомерное, иерархически построенное системное образование, характеризующееся определенными свойствами и параметрами. Условием эффективного социального развития личности, формирования социально зрелой личности будущего учителя является достаточный развивающий и воспитывающий потенциал социально-образовательного пространства педагогического вуза или, по-другому, его *качество*. Это необходимо для перенесения «содержательно-целевых доминант воспитания из объективного пространства в пространство субъективное, где даже в самых неблагоприятных внешних условиях может идти глубокая внутренняя работа человека над собой» [2, с. 171].

Качество социально-образовательного пространства определяется, на наш взгляд, следующими **условиями**:

- *единство* социально-образовательного пространства: взаимосвязь, взаимодействие, непротиворечивость различных дополняющих и взаимно

компенсирующих друг друга уровней, на которых протекает жизнедеятельность обучаемого;

- единый *континуум* социально-образовательного пространства: связь времен в организации жизнедеятельности субъектов пространства (пространственно-временной хронотоп); представленность в нем различных языков, видов знаний; уважительное отношение к прошлому, опора на настоящее, проектирование будущего в виде целей и программ деятельности;

- относительная *стабильность* социально-образовательного пространства и в то же время его *динамичность*; развивающийся, «пульсирующий» характер, постоянное расширение и свертывание;

- *управляемость* социально-образовательным пространством со стороны его субъектов: управление спонтанно сложившимся многообразием отношений и взаимодействий между субъектами (тактическая цель) и управление самим процессом возникновения данного многообразия и форм организации образовательной деятельности (стратегическая цель);

- *открытость* социально-образовательного пространства в наличных социокультурных условиях; переход социально-образовательного пространства в социокультурное, их непротиворечивость, единство, взаимодополняемость, слияние. Психолого-педагогическое воздействие открытой системы формирует соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который оказывает, в свою очередь, влияние на его самостоятельный выбор внешних связей и отношений [4, с. 26];

- *диалогический характер* социально-образовательного пространства как общение равных партнеров, равных субъектов развития; возможность развития как особое единство свойств социально-образовательного пространства и самого субъекта (Дж. Гибсон);

- *побудительный, а не запрещающий характер регламентации* жизнедеятельности; проживаемость, присвоенность, осмысленность, рефлексивность всех видов активности, в которые включаются субъекты социально-образовательного процесса;

- *посредническая, модераторская, фасилитаторская функция педагога* в процессе взаимодействия между социально-образовательным пространством и обучающимся с целью максимального раскрытия потенциала как пространства, так и ученика;

- *наличие методических средств и педагогического инструментария*, повышающих качество социально-образовательного пространства, влияющих на уровень социального развития личности обучаемого;

- достаточно четкая *упорядоченность и структурированность пространства*. Включенность обучаемого в социально-образовательное простран-



ство (активность, эмоциональное проживание, переживание) как условие формирования личностного социального опыта;

- «творимость» пространства обучаемым как условие его самореализации, воплощения себя во внешнем мире; «погруженность» обучаемого в процессуально различные виды деятельности; адекватность возможностей социально-образовательного пространства и личности в ходе их взаимодействия, создание ситуаций успеха обучающегося в выбранном виде деятельности;

- *избыточные возможности*, достаточное богатство пространства, разнообразие его элементов, побуждающих субъекта учения постоянно делать *выбор* и дающих ему возможность найти свою «нишу». «Избыток недостатка и избыток возможностей» как условие развития личности;

- фиксация этапов роста и развития личности путем *изменения «картографии и топографии» пространств*; *опережающий характер* данных изменений, что способствует динамическому развитию личности;

- *расширение объективного и субъективного* социально-образовательного пространства.

Названные условия определены нами в ходе исследования, а также на основании анализа и обобщения личного опыта образовательной деятельности. Помимо условий установлены также *принципы*, которые мы рассматриваем как основные руководящие положения, требующие определенной последовательности действий и задающие направленность деятельности на решение поставленной цели. В нашем исследовании и образовательной практике приоритетной целью являлось социальное развитие личности будущего учителя. В соответствии с этим **основными принципами** могут быть названы следующие:

- *личностная направленность* – ориентация на личностное развитие будущего педагога, артикуляция социального развития как основного содержания развития личности;

- *аксиологичность, ценностно-смысловое наполнение социально-образовательного пространства* – ориентация социально-образовательного процесса на общечеловеческие (ноосферные) идеи и ценности;

- *свобода самовыражения* – обеспечение возможности каждому субъекту социально-образовательного пространства строить свой, индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от интересов, склонностей, приоритетности ценностно-смысловой, мотивационной, эмоциональной сферы личности, интеллектуальных и социальных предпочтений;

- *развивающиеся коммуникации и диалогизация* – обеспечение развития и расширения коммуникаций субъектов социально-образовательного пространства с окружающим миром, носящих характер диалога, в котором каждый участник может высказаться и может быть услышан;

• *прогрессирующий самоконтроль, самовоспитание, саморазвитие* – постоянное повышение ответственности обучающегося за результаты своей образовательной деятельности, результаты собственных принятых решений, их последствия; обеспечение самоактуализации личности будущего педагога в его профессиональном становлении и социальном развитии;

• *герменевтическая конструктивность* – обеспечение понимания и взаимопонимания участников социально-образовательного пространства, умения находить общие интересы и точки соприкосновения, способствующие оптимальному решению учебных, личностных, педагогических задач;

• *целостность знания* – стремление к достижению «живого знания» как результата образовательной деятельности, представляющего единство интеллектуального, эмоционального и волевого; комплементарность всех видов знания, сочетание знаний по всем дисциплинам, необходимых для успешного решения социально-педагогических задач в работе учителя;

• *креативность* – понимание социального развития личности как творческого процесса, создание соответствующего социально-образовательного пространства, способствующего формированию ноосферного мышления будущего педагога;

• *расширяющаяся социальная активность* – обеспечение постоянной социальной активности субъектов социально-образовательного пространства во всех сферах жизнедеятельности, расширение данной активности от микро- до мегапространства;

• *социальная адекватность и успешность* – соответствие содержания, характера социальной активности уровню социального развития личности студентов и их личностному опыту, что позволяет успешно решать социально-образовательные и социально-педагогические задачи;

• *событийность и субъективирование* – ориентация на учебную ситуацию как структурную единицу социально-образовательного пространства, обеспечивающую обретение будущим учителем личностного опыта в результате переживания, проживания и субъективирования реально складывающихся ситуаций;

• *сотрудничество и кооперация* – обеспечение активного субъект-субъектного, фасилитаторского, модераторского, сопровождающего взаимодействия участников социально-образовательного пространства, направленного на командное решение социально-образовательных и социально-педагогических задач;

• *открытость и незавершенность* – обеспечение открытости социально-образовательного пространства, открытой и незавершенной познавательной позиции его субъектов; подход к развитию личности будущего педагога,

в том числе и к ее социальному развитию как к незавершенному и никогда не завершающемуся процессу;

- *социальное закаливание* – обеспечение возможности субъекту социально-образовательного пространства приобретать опыт решения социальных проблем путем включения в реальные социальные ситуации;

- *социальные предпочтения* – обеспечение возможности субъекту социально-образовательного пространства реализоваться в наиболее привлекательной для него социальной и социально-педагогической деятельности.

Подчеркнем, что главным методологическим принципом при этом является *соответствие социально-образовательного пространства как условия и фактора уровню и закономерностям социального развития личности.*

### Литература

1. Гинецинский В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.

2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность. Опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.

3. Личность, семья, школа: Проблемы социализации учащихся / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: СПбГУПМ, 1996. – 220 с.

4. Тарасов С. В. Образовательная среда школы: Проблемы и перспективы развития. – СПб.: Образование и культура, 2001. – 152 с.

5. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 156 с.

**А. А. Фролов,  
Ю. Н. Фролова**

## **СООТНОШЕНИЕ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ЭВРИСТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И ТРАНСЛЯЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

В работе показано, что эвристика на основе представлений о законах продуктивного мышления организует процесс творческого мышления, включая в себя направляющее системное алгоритмическое структурирование этого процесса. Соотношение алгоритмизации и эвристики продемонстрировано на примере реализации алгоритма научного продуктивного мышления (научной познавательной деятельности). Развитое в статье представление о соотношении алгоритмизации и эвристики в процессах формирования и трансляции научного знания в принципе может лечь в основу стандартизации современных методов преподавания, а также экспертизы и оценки качества знаний.

This work shows, that algorithm can be defined as exact description of a sequence of basic (elemental) operations related in between by essential considerable resistant and replicable cause-effect relations that system-defined provide reaching of the goal. The heuristics is based on definitions of creative thinking including system-defined algorithmic constructing of that process. The correlation between algorithmization and heuristics is shown by the example of implementation of the algorithm of the scientific productive thinking (the scientific research activity). The concept about the correlation between algorithmization and heuristics in the process of forming and transmitting of the scientific knowledge can be set as the base of the standardization of actual methods of teaching and expertise and knowledge quality assessment.

Употребление термина «алгоритм» настолько прочно вошло в лексику субъектов организованных форм деятельности, что перечислять частные примеры не имеет смысла. В основном представление об алгоритмизации деятельности распространяется на *работу по решению* разного рода задач – учебных, образовательных, управленческих и т. д. [1; 10]. При этом сложилось представление о множественности частных алгоритмов решения отдельных классов задач. Происхождение этих алгоритмов, как правило, достаточно туманно и носит характер субъективных предписаний. Последнее приводит к тому, что деятельность в соответствии с алгоритмом воспринимается как исполнительская и репродуктивная. Чаще всего алгоритм решения задачи реализуется в скрытом виде, без упоминания процедуры алгоритмизации и указания четкой последовательности и содержания шагов соответствующего алгоритма (например: [2; 7; 8; 13; 15]). Это сообщает работам прецедентный характер и принципиально затрудняет трансляцию результата даже на сходные проблемные ситуации либо требует дополнительных усилий, направленных на формирование его алгоритма. Именно так были представлены результаты указанных работ при их анализе [14]. Чрезвычайно важным является то обстоятельство, что в процессе трансляции знаний при обучении и образовании алгоритмизированные подходы не входят в число стандартизированных и устойчивых методических приемов, отраженных в общепринятых дидактических материалах, а проявляются в рамках личной инициативы отдельных педагогов и преподавателей [10]. Это указывает на недостаточность и неопределенность представлений о роли алгоритмического подхода к формированию и трансляции знаний и умений.

Наряду со сказанным чрезвычайно распространены рассуждения об эвристике как способе *поиска и нахождения решения* задач. Дж. Пойа называл эвристику «наукой о том, как делать открытия». Поскольку предполагается, что центральным элементом творчества является озарение (инсайт), то эвристический поиск решений ассоциируется с творчеством. Это породило

эвристическую педагогику, декларирующую творческий подход к решению задач [3, с. 613].

Эвристический подход традиционно противопоставляется алгоритмическому. Такое противопоставление весьма спорно хотя бы потому, что «перебор всех вариантов построения решения без наличия какой-либо направляющей, принципиально важной идеи», характерный для модели «чисто эвристического подхода», чрезвычайно непродуктивен и чреват пагубными последствиями как для решения задачи, так и для его субъекта [3, с. 612]. Последовательное представление развития «направляющей, принципиально важной идеи» есть алгоритмизированная операция, обеспечивающая необходимый «скелет» эвристической деятельности [Там же]. Отсюда следует, что алгоритмические и эвристические мыслительные операции, направленные на решение конкретной творческой задачи, неразрывно связаны между собой. Однако совершенно непонятно, как именно они соотносятся на самом деле, как ими пользоваться в процессе формирования и трансляции знания. По-видимому, данную задачу можно существенно упростить, ограничив рассмотрение частным случаем профессионального научного мышления, являющегося наиболее простой предельной моделью продуктивного мышления.

В соответствии с вышесказанным задачей настоящей работы является рассмотрение связи алгоритмического и эвристического компонентов профессионального научного мышления и роли этой связи в формировании и трансляции научного знания.

Прежде всего необходимо обратиться к существующим представлениям об алгоритме. Согласно «Логическому словарю-справочнику» Н. И. Кондакова, алгоритм – «однозначное пошаговое описание (предписание, инструкция, правило, рецепт) чисто механически (в отвлечении от содержательного контроля) выполняемого шаг за шагом, единообразного и опирающегося на конечное множество правил решения любой конкретной задачи данного определенного типа» [9]. Л. Н. Ланда под алгоритмом понимает «точное общепринятое описание о выполнении определенной (в каждом конкретном случае) последовательности элементарных операций (из некоторой системы таких операций) для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу)» [10, с. 41]. Приведенные определения понятия «алгоритм» отражают важнейшие особенности современных представлений о нем. Очевидные достоинства таких представлений заключаются:

- в единообразности, дающей возможность любому субъекту этой деятельности решить задачу, что особенно важно при обучении и трансляции знания вообще;

- в пошаговости, отражающей структуру рассматриваемой деятельности и обеспечивающей возможность ее последовательной, непрерывной, постепенной реализации;

- в однозначном понимании содержания шага, а также достижения результата реализации этого шага и алгоритма в целом.

Однако некоторые составляющие представлений об алгоритме принципиально искажают его сущность.

1. Определение алгоритма как предписания (инструкции, правила, рецепта) указывает на произвольность и субъективизм в его происхождении.

2. Представление о чисто механическом исполнении алгоритма без осознания и содержательного контроля его шагов приводит к *исключающей творчество* ритуальности соответствующей деятельности, к отрыву ее от действительности и демотивации субъекта в отношении этой деятельности.

3. Множественность алгоритмов для решения задач различных типов, во-первых, еще раз указывает на непонятность происхождения и выбора алгоритма, а во-вторых, лишает его перечисленных выше достоинств в процессе формирования и трансляции знания.

По А. Р. Лурии, операция продуктивного мышления сводится к тому, чтобы усвоить логическую систему, заключенную в речевом сообщении или в силлогизме, и чтобы сделать научный логический вывод исходя из сформулированных в силлогизме отношений. Этот вывод «однозначно определяется алгоритмом (системой операций), заключенным в силлогизме». Однако А. Р. Лурия указывает, что «далеко не во всех случаях ход мышления однозначно определяется готовым алгоритмом, заключенным в логическом условии. Подавляющее число мыслительных операций не определяется однозначным алгоритмом, и человек, поставленный перед сложной задачей, *сам должен найти путь ее решения*, отбросив неправильные логические ходы и выделив правильные. Такой характер носит творческое мышление, необходимость в котором возникает при решении любых сложных задач». Если это понимать так, что творческое, или **познавательное**, мышление не носит алгоритмического характера, то с таким положением трудно согласиться. С одной стороны, автор приведенного высказывания уходит от проблемы общего алгоритма познавательной деятельности, сводя его к алгоритму решения задач. При этом опускаются само возникновение задач и их постановка, а также появление основы решения задачи в виде закона, который к моменту возникновения задачи не обязательно известен. С другой стороны, подчеркивается единство алгоритмической ориентировочной основы интеллектуального действия, обеспечивающей детерминированность основной задачи, и творческого поиска, состоящего в отбрасывании непра-

вильных логических ходов и выделении правильных. Последнее выражается в том, что, «определив стратегию, решающий задачу может обратиться к выделению частных операций, которые всегда должны оставаться в пределах общей стратегии и последовательность которых он должен строго соблюдать» [11, с. 310]. Это надо понимать как реализацию в рамках основного, «стратегического» алгоритма «дочерних» алгоритмов творческого исполнения его отдельных шагов.

Упомянутые выше искажения сущности алгоритма в существующих его определениях указывают на необходимость введения более адекватного определения, универсально отражающего роль алгоритма в построении стратегии решения задания. Здесь под решением задания следует понимать последовательную реализацию осознанных, целенаправленных, логически взаимосвязанных действий, направленных на достижение поставленной цели. Реальная, эффективная стратегия возможна только в том случае, если связь между последовательными действиями носит в явном виде причинно-следственный характер. При этом такая связь должна быть необходимой, то есть каждое последующее действие должно быть естественным следствием предыдущего. В свою очередь, необходимость причинно-следственной связи может быть явно выражена только в модельном случае, то есть если эта связь между последовательными действиями существенна. Единообразность алгоритмизированной деятельности обеспечивается устойчивостью рассматриваемой причинно-следственной связи. Смысл алгоритмизации деятельности состоит в ее воспроизводимости. Таким образом, причинно-следственная связь между последовательными действиями, направленными на достижение осознанно поставленной цели, должна быть необходимой, существенной, устойчивой и воспроизводимой.

Закон традиционно определяется как «внутренняя и необходимая, всеобщая и существенная связь предметов и явлений объективной действительности; прочное, остающееся и повторяющееся, не так часто меняющееся, идентичное в явлении; одна из ступеней познания человеком единства и взаимосвязи явлений» [9]. В этом определении, на наш взгляд, есть смысловые неточности («не так часто меняющееся», «повторяющееся», «идентичное в явлении») и понятийные неопределенности («прочное», «остающееся»), поэтому определение закона лучше сформулировать следующим образом: **законом называется необходимая, существенная, устойчивая и воспроизводимая причинно-следственная связь между явлениями.** Это определение справедливо и для явлений окружающего мира, и для явлений внутреннего мира человека. В таком случае становится очевидной взаимосвязь алгоритма и закона, позволяющая дать определение алгоритма

(в отличие от определений деятельностного шаблона, представляющего собой «предписание алгоритмического типа» [9; 10]). **Алгоритмом называется точное описание последовательности элементарных операций, связанных между собой необходимыми, существенными, устойчивыми и воспроизводимыми причинно-следственными связями, системно обеспечивающими неотвратимое достижение к поставленной цели.** В таком случае алгоритм предполагает осознание последовательности шагов и ее природы, а также деятельности в пределах каждого конкретного шага.

С приведенным понятием алгоритма тесно связано фреймовое представление знаний как в плане их формирования, так и в плане трансляции [5]. В первоначальном толковании фрейм – это «структуры данных для представления стереотипной ситуации зрительного восприятия» [5, с. 9]. В нашем случае можно определить фрейм как системное представление структуры действий, отражающих и определяющих некоторую стереотипную ситуацию. В связи с этим алгоритм удобно представлять в виде фреймовой схемы – каркаса (фрейма), который применяется в неизменном виде к любой единице осознанной деятельности. Этот каркас имеет свободные пространства («емкости»), в которых разворачивается индивидуальная творческая деятельность в заданном каркасом направлении. В дальнейшем мы будем пользоваться схематическим фреймовым представлением алгоритма.

На основании ряда работ, посвященных продуктивному мышлению как явлению и как инструменту организации адекватной практической деятельности субъекта [2; 7; 8; 11; 13; 15], мы статьи синтезировали полный общий алгоритм такого мышления (рис. 1).

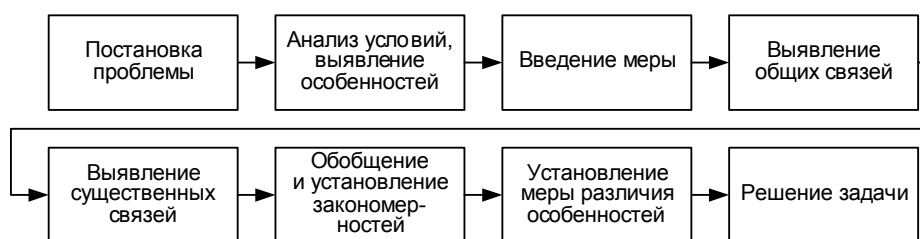


Рис. 1. Фреймовое представление алгоритма продуктивного мышления

Содержание шагов этого алгоритма может трактоваться слишком широко, поскольку не оговорены «дочерние» алгоритмы соответствующих шагов. Тем не менее, на крупноблочном уровне данный алгоритм поддерживает основное направление научной познавательной деятельности.



Примером наиболее структурированного и в то же время наиболее общего алгоритма может служить алгоритм научной познавательной деятельности (и соответственно научного продуктивного мышления [14, 17]) (рис. 2).

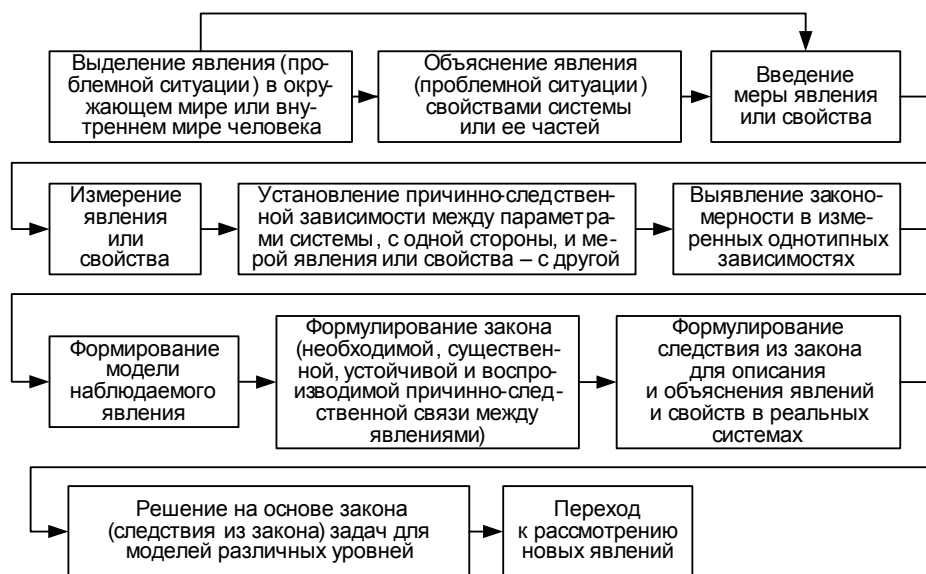


Рис. 2. Алгоритм научной познавательной деятельности

Этот алгоритм сформирован на основе рассмотрения множества конкретных прецедентов, имеющих на уровне практического использования актов научной познавательной деятельности в различных ее областях. Предварительные результаты нашего исследования структуры профессионального мышления докторов наук (в рамках пилотной выборки) показали, что большинство из них либо осознанно реализует близкую к приведенной структуре деятельности (мышления), либо распознает эту структуру в предъявлениях, выражая согласие с ней.

Что касается конкретного исполнения шагов приведенного алгоритма, то подавляющее большинство научных работников указывает на эвристический характер этого исполнения, опирающийся на личностные особенности исследователя, в том числе на индивидуальные особенности его мышления. Поэтому необходимо рассмотреть основные особенности эвристического подхода и его место в реализации алгоритма (на примере алгоритма научной познавательной деятельности).

Согласно «Логическому словарю-справочнику» Н. И. Кондакова, «эвристика – это наука, изучающая закономерности и методику процессов поиска

и нахождения такого решения той или иной задачи, которое сводит к минимуму или в какой-то мере ограничивает перебор возможного множества решений этой задачи, сокращает время на решение по сравнению с существующими известными в исследовательской деятельности методами (например, метод слепого перебора)» [9]. В «Большом психологическом словаре» читаем: «В современном понимании эвристика представляет собой науку о продуктивном мышлении, или, другими словами, науку о закономерностях организации творческого мышления» [3]. Если следовать логике этих определений, а также нашему представлению об алгоритме, сформулированному выше, то объектом эвристики должна быть, прежде всего, алгоритмизированная структура научного продуктивного мышления и основанной на нем познавательной деятельности. Вариант такой структуры приведен выше.

Однако, как уже было отмечено, осознанное исполнение каждого конкретного шага алгоритма, отражающего закон или систему взаимосвязанных законов (например, систему законов продуктивного мышления), носит индивидуально-личностный характер. Прежде всего, это обусловлено, по-видимому, личностной спецификой мотивационных процессов в отношении общей и локальной направленности познавательных действий (в первую очередь – мыслительных) [6]. Затем на эту основу накладываются преимущественные тип и способы мышления, индивидуально-личностный опыт и т. д. В итоге в рамках шага алгоритма формируется доступный пониманию в сущности, но неповторимый в своих смысловых оттенках глубоко личностный результат.

Процесс достижения этого результата может быть неосознанным, основанным на переборе возможных решений в рамках шага алгоритма, но может быть и направляемым другим, осознанным алгоритмом «второго порядка», «дочерним» по отношению к данному шагу основного алгоритма, отражающего закон продуктивного мышления. В последнем случае индивидуально-личностные особенности мышления реализуются в пределах каждого конкретного шага «вторичных» алгоритмов (алгоритмов введения определений понятий, установления законов, решения задач), наличие и структура которых описаны в работах [14; 17]. Процесс алгоритмического направления индивидуально-личностного поиска решений в шагах алгоритмов последующих порядков практически неисчерпаем, и именно он является основой осознанного, транслируемого творчества, особенно научного. Его можно представить в виде бесконечного ряда «матрешек», вложенных друг в друга, но имеющих ярко выраженную индивидуальность.

Творчество в психологии понимается как «всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по край-

ней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [3]. В таком случае, по определению, эвристика, на основе представлений о законах продуктивного мышления, организует процесс творческого мышления описанным выше способом. При этом в качестве базовой своей части эвристика включает в себя направляющее системное структурирование процесса творческого мышления на основе описанных в настоящей статье представлений об алгоритме и осознанном системном эвристическом его использовании в познавательной деятельности.

Все вышесказанное можно проиллюстрировать на примере описанного здесь алгоритма научной познавательной деятельности (научного продуктивного мышления). Первый шаг этого алгоритма, как следует из его фреймового представления – «выделение явления (проблемной ситуации) из окружающего мира или внутреннего мира человека». Неразрывная связь мышления с речью на уровне профессионального научного мышления требует понятийного оформления этого выделения [4]. Алгоритм введения определения понятия, основанный на таксономическом подходе, предложен в работе и показан на рис. 3 [12; 14].



Рис. 3. Алгоритм введения определения понятия

Теперь процедура выделения явления из мира уже не носит характер неосознанной поисковой деятельности, а представляет собой введение определение понятия, соответствующего денотату, в рамках предложенного алгоритма, отражающего определенный психолингвистический закон [3].

Из пяти шагов фреймовой цепочки третий – «отнесение денотата к классу (денотатов)» – вызывает наибольшие затруднения у субъектов введения определений понятий. Это было выяснено в результате специального эксперимента и, по данным опроса испытуемых, связано с размытостью представлений о классах денотатов и с недостаточной определенностью направления поиска конкретного класса, приводящей, в частности, к «слепому перебору».

Предположим, что возможен алгоритм таксономического происхождения (то есть алгоритм, отражающий классификационный закон), направляющий, упрощающий и оптимизирующий поиск класса денотатов, соответст-

вующего рассматриваемому денотату. Тогда третий шаг алгоритма введения определения понятия будет выглядеть так, как показано на рис. 4.

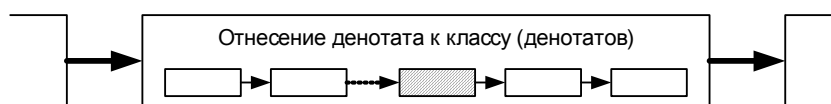


Рис. 4. Алгоритм выбора класса денотатов, соответствующего рассматриваемому денотату

Возможные трудности при творческой реализации конкретного шага «алгоритма третьего поколения (уровня)» (например, обозначенного заливкой) могут быть разрешены при помощи «алгоритма четвертого поколения». Знание носит уровневый характер ввиду уровневости модельных представлений человека о конкретном явлении. Поэтому глубина (число) уровней алгоритмического обеспечения эвристического решения определяется заданием требуемого уровня знания.

Алгоритм в том смысле, в котором он рассмотрен в настоящей статье, принципиально отличается от шаблона тем, что представляет собой основу стандартизации чего-либо – знания, процесса, продукта и т. д. Следовательно, описанный выше подход к научному познавательному мышлению и к научной познавательной деятельности вообще может быть стандартизирован и использован при трансляции научного знания в процессе образования. Это будет способствовать более адекватной экспертизе и оценке качества дидактических материалов, преподавания, обучения, усвоения.

Итак, мы можем сделать следующие выводы.

1. Алгоритм можно определить как точное описание последовательности элементарных операций, связанных между собой необходимыми, существенными, устойчивыми и воспроизводимыми причинно-следственными связями, системно обеспечивающими неотвратимое достижение поставленной цели.

2. Эвристика на основе представлений о законах продуктивного мышления организует процесс творческого мышления, включая в себя его направляющее системное алгоритмическое структурирование.

3. Изложенное в статье представление о соотношении алгоритмизации и эвристики в процессах формирования и трансляции научного знания в принципе может лечь в основу стандартизации современных методов преподавания, а также экспертизы и оценки качества знаний.

### Литература

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. – М.: Моск. рабочий, 1973. – 296 с.
2. Атаханов Р. Соотношение общих закономерностей мышления и математического мышления // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 41–50.

3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, – 1996.
5. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний: Монография. – М.: Нар. образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 458 с.: ил. (Сер. «Мастера психологии»).
7. Карпов А. В. Процессы принятия решений в структуре управленческой деятельности // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 63–77.
8. Карпов А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. – М., 1991.
9. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – 2-е изд. – М., 1975. – 720 с.
10. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Под общ. ред. Б. В. Гнеденко, Б. В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 524 с.
11. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.: ил. (Сер. «Мастера психологии»).
12. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 685 с.: ил.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
14. Непрерывное образование: региональный аспект: Коллективная монография / Науч. ред. Н. П. Косарев; Отв. за вып. М. Б. Носырев. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2006. – 373 с.
15. Славская К. А. Функциональный механизм. – М.: Политиздат, 1975.
16. Фролов А. А. Давайте подумаем. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2003. – 80 с.
17. Фролов А. А. Язык, закон, задача в курсе физики средней школы. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. – 96 с.

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

О. И. Майкова

## ГУМАНИТАРНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ: НЕДОСТАТОК ИЛИ ПРЕИМУЩЕСТВО ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТОЧНЫХ НАУК

В статье показано влияние гуманитарного стиля мышления на освоение математики. На основании опыта преподавания математики в гуманитарных классах и вузах автор предлагает направление, в котором может осуществляться деятельность педагога. Цель такого обучения – преодоление противоречия между гуманитарным и математическим стилями мышления.

The article considers the influence of the way of the thinking to the students focusing in the field of the humanities, who are studying mathematics. The author of the article suggests the method that helps to eliminate the contradiction between humanitarian way of thinking and the demands to reasoning in mathematics.

Существование человека в среде, где все большее значение приобретают технологии, основанные на достижениях точных и естественных наук, приводит к необходимости подробно и глубоко изучать эти науки, независимо от сферы деятельности. Даже будучи просто потребителем наукоемких технологий, человек может пользоваться всем спектром их возможностей, только если понимает, хотя бы в общих чертах, основную идею. Каждый человек, независимо от своих склонностей и предпочтений, изучает математику, другие точные и естественные науки, в соответствии с государственными образовательными программами. Естественно, предрасположенность мышления человека к точным наукам и математике является безусловным преимуществом при их изучении. Но так ли фатально гуманитарный стиль мышления препятствует изучению точных наук, как это принято считать?

В данной статье мы попытаемся показать, что гуманитарный стиль мышления имеет такие резервы, которые в определенных обстоятельствах делают изучение точных наук и математики продуктивным. Какие особенности гуманитарного стиля мышления можно отметить? В философских исследованиях понятие «стиль» трактуется как некая интегрирующая схема, учитывающая неоднозначные и противоречивые процессы, происходящие во время познания. Стиль помогает сделать образовательную и познавательную деятельность планомерной, предписывает ей общую программу исследования. Стиль научного мышления (а математическое мышление, очевидно, является

научным мышлением) позволяет задавать образцы, принципы самой деятельности и оценивать конечный результат. Он определяет неявную систему доминант и предпочтений, возможностей и средств исследования. Стиль мышления объединяет мыслительные процессы в единый поток, который согласуется со стилевыми канонами, детерминированными во многом социально-культурным контекстом эпохи. Стиль организует деятельность, позволяет ей стать конструктивной и продуктивной. Посредством его становится возможным оформление самого процесса деятельности и ее продуктов. Он играет и регулятивную роль: следование стилю позволяет отсекалть целые районы поиска, тем самым сокращается количество неудачных проб и ошибок [1; 3; 7].

Гуманитарный стиль мышления также проявляется во всех аспектах познавательной деятельности, в высокой степени эмоциональной вовлеченности гуманитария в любой процесс познания и освоения действительности. Кроме того, для гуманитария характерен особый язык общения, образный, метафоричный, избыточный аналогиями и сравнениями, а также специфические отношения с объектом познания, которые предполагают максимальное проникновение и в которых сам познающий не устраняется, как это происходит в естественных науках, а максимально присутствует. Понятия, которые используют гуманитарии, могут существовать на уровне внутреннего, бессловесного понимания, а потому являются несколько «размытыми». Поэтому при гуманитарном стиле в поле мышления удерживается множество оттенков смысла исследуемого понятия, достижение поставленных целей допускает большую вариативность пути продвижения к ним. Сами цели зачастую изначально субъективны, лично значимы, поэтому не обязательно строго формализованы.

Несомненно, существуют особенности в самом мышлении гуманитария, которое в большой степени опирается на мифологическое сознание, обеспечивающее целостность, непротиворечивость и полноту процесса мышления. Именно мифологическое сознание и мышление снимают проблему логических противоречий. Например, при соотношении части и целого определение некоего предмета через часть, которая принадлежит этому предмету, невозможно в формальной логике, но возможно в мифологическом мышлении. Это позволяет не делить содержание мышления на логически непротиворечивые части, а рассматривать его целостно и во всей полноте.

Особенности гуманитарного познания, которое базируется на гуманитарном стиле мышления, исследовали в своих работах Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман, Г. Д. Гачев и др. Все они в основном сравнивают естественнонаучный и гуманитарный подходы к исследованию. Д. С. Лихачев пишет о двух типах науки: объясняющей и «открывающей непосредственную дан-

ность». Первый тип не ставит целью уловить мир в его движении, развитии, потенциях – это констатирующее познание. Второй – сродни искусству, в котором огромную роль играет сам познающий. Естественные науки пытаются освободиться от познающего, чтобы стать объективными. Однако философские исследования последних десятилетий показали, что это принципиально невозможно сделать. Д. С. Лихачев указывает, что и в объясняющих науках нельзя обойтись без раскрытия первоначального осмысления «непосредственной данности». «Укладка» непосредственной данности во все представления, в том числе и представления точных наук, начинается с создания мифа. Миф, продолжает Д. С. Лихачев, это схемы и представления, окружающие непосредственную данность, которая не может быть воспринята на уровне науки без предварительной мифологизации. «Миф обусловлен не только стремлением ввести новое, непривычное в уже существующую систему представлений, в привычное, но и создать известное удобство в обращении со сложными данностями. В этом отношении он близок к тому, что можно назвать в языке «концептами» [5].

Гуманитарный способ мышления предполагает сохранение сильного и плодотворного мифологического восприятия мира. Внешне это может проявляться как образность, необходимость ощутить целостность и гармонию. Именно эта особенность гуманитарного стиля мышления и будет основным предметом рассмотрения в данной статье.

Направленность гуманитария и естествоиспытателя принципиально разная. Г. Д. Гачев пишет: «Естествознание экстравертно, открыто в бытие и живет кровью мира, Целого, им дышит и воспринимает. Гуманитарность интравертна, отвернута от бытия, замкнута на человеческом, в себезнании» [2]. Очевидно, что такая направленность гуманитария не может не сказаться на субъективных критериях понимания. Он черпает их в своих собственных ощущениях, ему важнее внутренняя убежденность, чем формальная доказанность, ему в большей степени присуще образное, а не логическое мышление, его язык изобилует метафорами и в минимальной степени использует логические конструкции («если... то...», «... – это» и пр.).

Говоря о мифе или мифологизме как феномене сознания, Ю. М. Лотман различает мифологическое и дескриптивное описание мира. При мифологическом описании существует изоморфизм между описываемым миром и системой описания, который происходит через «язык – объект», первопредмет, праобраз предмета; в этом случае имеется ссылка на метатекст, причем и объект описания, и метатекст принадлежат одному языку. Понимание в таком мифологическом описании связано с отождествлением, узнаванием и, можно считать, – с образностью, так характерной для гуманитарного мышле-



ния. Сознание, порождающее мифологические описания, Ю. М. Лотман называет «мифологическим». Дескриптивное же описание использует метаязык как иной язык. В этом случае принципиально отсутствует изоморфизм, имеется ссылка на некоторый абстрактный язык описания, абстрактный конструкт, который не имеет значения вне этого языка. Понимание при таком описании связано с процессом перевода на абстрактный язык, а не просто с узнаванием. Дескриптивное описание опирается на логическое мышление, которое является основой точных наук.

Мифологическое мышление часто считается стоящим на более низком уровне, чем логическое. Однако Ю. М. Лотман пишет: «Мифологическое мышление, с нашей точки зрения, может рассматриваться как парадоксальное, но никоим образом не как примитивное, поскольку оно успешно справляется с классификационными задачами» [6]. Мифологическое мышление существует наряду с логическим, и его нельзя считать подготовительным этапом к освоению логического мышления – оно самоценно.

При мифологическом описании мира, как пишет Ю. М. Лотман, мы имеем «нерасчлененность уровней непосредственного наблюдения и логического конструирования, при которой собственные имена (индивидуальные вещи), оставаясь собой, повышались в ранге, заменяя наши абстрактные понятия». Такая нерасчлененность «оказывалась весьма благоприятной для мышления, построенного на непосредственно воспринимаемом моделировании» [6].

Очевидно, что именно мифологическое мышление отвечает за уникальную, индивидуальную сторону описания мира, в отличие от дескриптивного мышления, которое связано с переводом на унифицированный, формальный, отчужденный от конкретного человека язык. Мифологическое описание включает в себя все разнообразие жизненного опыта человека, а не только опыта, основного на жесткой структуре логического описания. Именно поэтому блокировка мифологического мышления при изучении точных наук приводит к формальному знанию, не встроенному во внутренний мир человека, а это не позволяет творчески его использовать. Для достижения успеха в освоении точных наук необходим некий синтез двух подходов к изучению: личный опыт, который начинается с мифологического описания мира, и формальное универсальное дескриптивное описание, которое в итоге позволяет приобрести именно научное знание.

Обратим внимание на то, что кажущаяся несовместимость мифологического, образного, метафорического мышления со строго логическим строением математики, естественных и точных наук исчезает, как только мы обращаемся к философским и культурным основаниям этих наук. Говоря о современной науке, В. Депперт прямо указывает, что в ее основании лежат ми-

фогенные идеи, а мифические формы присущи и современному научному мышлению. Более того, нормативный универсализм современного естествознания основан на программе космоизации, инициированной именно мифическим мышлением. А остановить регресс научного обоснования (то есть найти те понятия и аксиомы, на основании которых может логически выстроиться все здание точной науки) возможно только с помощью абстрактно-теоретических соображений с использованием мифогенных идей [4].

Даже в такой абстрактной, максимально формализованной точной науке, как математика, неизбежно возникают различные стили, основанные на фундаментальных понятиях науки. В свою очередь, эти фундаментальные понятия корнями уходят в интуитивные представления, а различные системы аксиом, предлагаемые как основания для логических выводов, опираются на внутренние убедительные представления человека об устройстве мира. Все это поднимает в итоге математическое знание до уровня математической культуры, соизмеримой с культурой в целом. Именно об этом писал О. Шпенглер, указывая, что «каждая культура имеет свою математику» [9]. Он рассматривал европейскую математику в различные культурные эпохи, выявляя в каждой эпохе именно то, что обуславливает вектор развития этой науки в данный период, включая присущие ей ценности и смыслы. О. Шпенглер показал, что в каждый момент своего существования математическая культура представляет собой целостность, сообразную общей культуре данной исторической эпохи.

Исходя из этого можно утверждать, что гуманитарии в той же степени имеют собственные представления о фундаментальных понятиях, как и специалисты естественных наук. Другое дело, что они не могут самостоятельно «перекинуть мостик» между своими представлениями и предложенной им системой математического знания, ограниченного определенной программой, учебником и стилем мышления конкретного учителя. Таким образом, можно сказать, что гуманитарное мышление не только не противоречит структуре точных наук, но лежит в их основании. Тем не менее проблемы обучения гуманитариев математике и другим точным наукам остаются нерешенными.

Фундаментальное противоречие между гуманитарным складом ума некоторых учащихся и требованиями к мышлению при освоении точных наук в современной школе разрешается либо за счет снижения критериев успешного освоения гуманитариями точных наук, либо за счет максимально возможного сокращения содержания образования, либо за счет некоторого пренебрежения глубинным пониманием материала. По мнению автора, искать пути разрешения этой проблемы следует через осмысление того факта, что математика не ограничивается математическим знанием как таковым, по-

скольку оно может оказаться (и чаще всего оказывается) ненужным человеку. Действительно, кто из нас в повседневной жизни решал квадратные уравнения, которым столько времени отводится в школьной программе? Математика в школьном образовании должна быть расширена до уровня математической культуры, которая включает в себя не только знания и умения, но и ценности, а потому позволяет приобретать человеку опыт творчества и выстраивать эмоционально-ценностные отношения с математическим знанием.

Культура, в отличие от утилитарного знания, соразмерна человеку, именно поэтому каждый имеет потенциальную возможность приобщиться к ней. Для этого не следует «рассекать» внутренний мир на «способствующие» и «мешающие» приобщению к культуре сферы. Человек должен включаться в творческую деятельность целиком. Блокировка же мифологической сферы мышления представляет собой изоляцию важнейшего направления в процессе освоения математики. Если учесть, что у настоящего гуманитария функции мифологического мышления хорошо развиты и являются ведущими в познании и вообще в любом творчестве, то не приходится ожидать, что, отказываясь от их возможностей, отсекая эту часть своего внутреннего мира, он сможет испытать радость понимания, изучая точные науки и математику.

Все вышесказанное можно назвать объяснительной моделью тех трудностей, с которыми сталкивается гуманитарное мышление при изучении математики. Далее приведем конкретные примеры того, как эта схема может использоваться в практике обучения. Объем данной статьи не позволяет показать большое количество таких примеров. Прежде всего, это связано с тем, что в каждом случае необходимо подробно описывать множество нюансов, которые имеются в образовательной ситуации и влияют на понимание, способствуя или препятствуя ему. Создание среды, которая активизирует мифологическое мышление, требует пристального внимания к самым различным аспектам образовательного процесса, поскольку это мышление базируется на целостном видении ситуации и влияние на него могут оказать совершенно неожиданные ее компоненты.

Возьмем в качестве показательного примера обучение решению текстовых задач. Это очень важная часть математического курса, поскольку через решение текстовых задач реализуется одна из основополагающих идей математики – абстрактное моделирование действительности. Текстовые задачи начинают решать уже в начальной школе, однако слишком ранняя схематизация и обобщения в этой области (разбиение задач на типы, выделение формальных частей задачи и прочее) активизируют именно дескриптивное описание мира и логическое мышление, одновременно ограничивая возможности мифологического мышления. Опыт показывает, что формальное отношение к текстовым

задачам приводит к тому, что в дальнейшем ученики успешно решают только «узнаваемые», типовые задачи, а любая нестандартная формулировка ставит ребенка в тупик, творческий процесс решения не запускается.

Опытно-поисковая работа автора привела к глубокому убеждению в абсолютной необходимости активизировать другой аспект мышления. Это можно сделать, если помочь ребенку включиться в ситуацию задачи всем существом, в некотором смысле поместить себя внутрь нее. Для того чтобы добиться этой цели, нужно предложить ученику прибегнуть к своей фантазии и представить ситуацию задачи не с математической, а с чисто практической, «житейской» позиции. Понятно, что вербального предложения «включить воображение» недостаточно. Нужен механизм запуска этого воображения. Он может быть, например, таким. Учитель предлагает прочитать текст задачи с предварительной установкой не запоминать его, не фиксировать особого внимания на численных данных. Требуется всего лишь представить себе, как развивалась ситуация, описанная в задаче, в пространстве и во времени. Затем книгу обязательно нужно закрыть и попросить ребенка как можно более полно рассказать об этом.

Обратим внимание на важность требования закрыть книгу. Практика показывает, что при наличии возможности снова и снова обращаться к тексту ребенок не может отвлечься от числовых данных, а значит, полно и объемно представить ситуацию. Численные данные притягивают к себе все его внимание, и ситуация для ребенка начинает ограничиваться только ими. А нам важно именно качественное, но полное описание ситуации. Например, имеется задача: «Бригада лесорубов должна заготовить за несколько дней 216 м<sup>3</sup> древесины. Первые три дня бригада выполняла норму, а затем стала заготавливать на 8 м<sup>3</sup> в день больше и уже за день до срока изготовила 256 м<sup>3</sup> древесины. Сколько дней работала бригада?» В конечном счете нужно добиться от ребенка (с помощью уточняющих вопросов) примерно следующего описания: «Бригада лесорубов получила задание заготовить какое-то количество древесины за несколько дней. Сначала они несколько дней работали так, как было предписано, а потом стали работать лучше и сделали даже больше и раньше, чем требовалось». Для еще более полного проникновения в ситуацию можно предложить ребенку представить себя или бригадиром, или лесорубом, или даже начальником предприятия, который раздает всем задания.

Это проникновение внутрь ситуации нужно для успешного прохождения следующего основного этапа решения задачи – непосредственного моделирования. Ребенок должен увидеть, какими числовыми параметрами можно описать эту ситуацию. Их обычно бывает много, некоторые из них связаны

условиями задачи, другие в данной конкретной задаче не участвуют. Практика показывает, что дети с большим трудом могут назвать несколько параметров, причем их обычно недостаточно для того, чтобы установить все связи, необходимые в задаче, а значит, задача не может быть решена. Традиционное решение этой проблемы состоит в том, что учитель просто выдает необходимый список параметров для решения задачи каждого конкретного типа, а ребенок должен его запомнить и впоследствии в нужный момент воспроизвести. Понятно, для этого требуется, чтобы ребенок четко мог определить, когда наступает тот самый «нужный момент», то есть отнести новую задачу к определенному типу. И тут начинаются проблемы: ребенок неверно определил тип, поскольку формулировка задачи оказалась нетрадиционной; ребенок получил задачу того типа, который ему незнаком; количество различных типов задач со временем становится неоправданно большим и т. д.

При подобном подходе память ребенка все больше и больше заполняется различными системами параметров, а способность самому увидеть различные числовые характеристики для того, чтобы иметь возможность творчески решать нетиповые задачи, совершенно не развивается. Проникновение же внутрь ситуации, подключение мифологического мышления позволяют увидеть достаточное количество параметров и «прочувствовать» связи между ними. Приведем показательный пример. Учащимся первых и четвертых классов была дана ситуация: «Ученики сажают деревья в парке». Нужно было задать как можно больше вопросов, начинающихся со слова «сколько», которые бы имели смысл в этих обстоятельствах. Например: «Сколько было учеников?»; «Сколько ям выкопали?»; «Сколько времени работали?» и т. д. Учащиеся первых классов смогли включиться в ситуацию и задали в среднем 12,2 вопроса (максимум 21), а учащиеся четвертого класса задали в среднем 4,1 вопроса (максимум 9). Среди вопросов, заданных учащимися первого класса, был, например, такой: «Какой высоты были саженцы?» Причем, хотя вопрос и не начинался со слова «сколько», но ребенку было понятно, что он «правильный». Учитель помог ему переформулировать этот вопрос. Отметим, что подобного рода переформулировки утверждений в разные, заранее заданные формы без искажения смысла – важнейшее умение, необходимое в математике, но это тема отдельного разговора.

Очевидно, что, чем больше различных числовых параметров ребенок видит в ситуации и чем лучше понимает сущность связей между ними, тем большее количество разных типов задач он сможет решить, не руководствуясь формальными признаками типа. Наоборот, типизация задач для него становится вторичным этапом. Встречая вновь и вновь схожие параметры и связи между ними, ребенок рано или поздно начинает типизировать зада-

чи. Обычно критерием успешно проведенной типизации служит возглас: «Да сколько можно решать одну и ту же задачу!»

Отметим, что в ситуации, когда ребенок самостоятельно вычленяет числовые параметры, которые описывают ситуацию задачи, наряду с необходимым минимумом параметров он может указать и «лишние». Причем на этом этапе он не может сразу оценить, какие параметры нужны, а какие – нет. В этом нет никакой проблемы. Дело в том, что на следующих этапах решения задачи (выявление известных в задаче параметров и описание связей между параметрами с помощью математических действий) «лишние» параметры не станут непреодолимой преградой, а всего лишь окажутся «дополнительными» и несущественными в данной задаче. В этом ребенок убедится по ходу решения сам. Но в другой задаче именно эти «лишние» параметры могут стать необходимыми. Таким образом, решая одну задачу, ребенок одновременно создает базу для решения других типов задач. Схожую идею можно увидеть в укрупненных дидактических единицах при решении задач у П. М. Эрдниева. Разница состоит в том, что в нашем случае укрупнение идет не по линии одновременного решения прямых и обратных задач, а по линии расширения описания ситуации через максимальное количество параметров, которые можно в дальнейшем, по мере необходимости, использовать в любой нужной комбинации для моделирования ситуации задачи с помощью уравнений, неравенств, систем, функций, векторов и т. д.

Еще раз обратим внимание на тот факт, что проникновение ребенка внутрь ситуации не только разбудит его фантазию, но и разблокирует его мифологическое мышление, которое базируется не на логических законах, а на ассоциациях и аналогиях. Внутренний мир ребенка при этом не делится на области, относящиеся к математике и не относящиеся к ней, что позволяет подключать всю целостность его личностной сферы к творческой работе над математической задачей. Приведем пример такого «подключения». Была дана задача (для данного ребенка она не была к этому моменту «типовой»): «В соревнованиях в беге на длинные дистанции первый спортсмен пробежал один круг на 2 секунды быстрее другого, поэтому через минуту он обогнал его на круг. За сколько секунд каждый спортсмен пробежал круг?» Узнав задачу на движение, ребенок сразу указал следующие параметры: «скорость первого спортсмена», «скорость второго спортсмена», «расстояние, которое пробежал первый спортсмен», «расстояние, которое пробежал второй спортсмен», «время, которое бежал первый спортсмен», «время, которое бежал второй спортсмен», «время, за которое первый спортсмен пробежал один круг», «время, за которое второй спортсмен пробежал один круг». Решив, что параметров вполне достаточно, ребенок стал пытаться установить между ними связи (это сле-

дующий этап в предложенной автором процедуре, которая «подталкивает» мышление при решении текстовой задачи). Оказалось, что либо не хватает данных, либо упущены какие-то параметры. Учитель предложил ученику представить, что он, например, сам участвует в соревнованиях или наблюдает за ними. Через некоторое время ученик назвал необходимые для решения еще два параметра: «количество кругов, которые пробежал первый спортсмен»; «количество кругов, которые пробежал второй спортсмен».

Интересно отметить, какое событие привело ученика к этому пониманию. Он рассказал, что по телевизору смотрел документальный фильм о соревнованиях по бегу. В нем рассказывалось о драматической и казусной ситуации, когда один из спортсменов просчитался в количестве пройденных кругов и на предпоследнем круге выложился как на последнем. Был первым на предпоследнем круге, а когда понял, что ошибся и нужно бежать еще один круг, то сошел с дистанции, так как у него не осталось сил. Обратим внимание: в тексте задачи идет речь об этом параметре (хотя он и не задан числом). Однако то, что ребенок много раз читал текст и ему даже было сказано о наличии в нем указания на нужный параметр, никак не помогало его увидеть. Конечно, учителю было бы быстрее указать на нужный параметр, что зачастую оправдано (нельзя каждый раз изобретать велосипед), но следует давать ребенку возможность самостоятельного поиска. При этом важно не просто «хранить тайну», чтобы он догадался сам. Задача учителя – помочь ему отладить внутренний механизм повышения продуктивности такого поиска. В данном случае таким механизмом служит умение ребенка на время отказаться от формального мышления и разблокировать возможности мифологического мышления. А это умение нужно постоянно тренировать. Трудность заключается в том, что данное умение невозможно продемонстрировать, даже если оно есть у учителя. Искусство последнего и заключается в том, чтобы создать среду общения и деятельности ребенка, которая повышает вероятность спонтанного возникновения зачатков этого умения, в которой оно совершенствуется, а не угасает.

Следующие этапы работы над текстовой задачей позволяют уже в большей степени пользоваться формальным логическим мышлением, хотя, например, на этапе установки связей между параметрами формализм (запоминание этих связей) тоже ведет к проблемам в творческом решении нетиповых задач. Так, распространенная проблема связи трех параметров «скорости», «времени» и «расстояния» часто бывает связана с тем, что житейское понимание скорости, которое идет у ребенка из нашей культуры, входит в противоречие с пониманием скорости в физике и математике. Анекдот о даме, которая ехала с недозволенной скоростью в 80 км в ЧАС и возразила автоин-

спектору, что этого не может быть, так как она всего ДЕСЯТЬ МИНУТ как выехала из гаража, – не просто забавная история.

Может сложиться впечатление, что подобная работа по разблокировке мифологического мышления и подключению его функций к процессу освоения математики требует сугубо индивидуальной работы с ребенком. Однако опытно-поисковая работа автора в данном направлении позволяет сделать вывод: и групповая, и коллективная, и самостоятельная работа предоставляют уникальную возможность разблокировать мифологическое мышление и стимулировать творчество. Их правильное сочетание позволяет при необходимости активизировать разные стороны личности и внутреннего мира ребенка, а значит, включать его в процесс освоения математики целостно. Для развития возможностей мифологического мышления могут быть использованы не только известные технологии обучения, учебные пособия, методики и само содержание образования, но и различные способы увеличения продуктивности мышления, например обращение к «правдоподобным рассуждениям», как предлагает Д. Пойа [8].

Очевидно, что творческое мышление не может быть только нормативным мышлением, в то время как математика, конечно, ассоциируется с логичностью, формальностью, нормами. Необходимо сместить акцент в преподавании с попыток нормировать само мышление, в частности «исправляя» мышление гуманитария, которое не подчиняется формальной логике, на нормирование результатов этого мышления. Действительно, вполне возможно научить гуманитария освоить нормы математического языка, на котором должны формулироваться постановка задач и результаты (например, формальное доказательство или алгоритм решения). Однако нормы должны не заучиваться, а действительно *осваиваться*, гуманитарий должен научиться делать некий перевод математического текста на свой внутренний (возможно, бессловесный) язык.

Взгляд на математику с позиции математической культуры, а на гуманитарное мышление как на мышление с хорошо развитыми функциями мифологического описания мира (что совершенно необходимо для творчества в любой сфере деятельности) позволяет создать для ученика-гуманитария такую среду обучения, в которой его личностные особенности станут главными факторами успешного освоения точных наук и математики.

### Литература

1. Андрюхина Л. М. Стиль науки: культурно-историческая природа. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1992.
2. Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. – М.: Педагогика, 1991.



3. Гуторович О. В. Стиль мышления в научном познании. – Саратов, 2002.
4. Дешперт В. Мифические формы мышления в науке на примере понятий пространства, времени и закона природы // Математика в образовании и воспитании / Сост. Б. В. Филиппов. – М.: Фазис, 2000.
5. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 1999.
6. Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин, 1992.
7. Парахонский Б. А. Язык культуры и генезис знания. Киев: Наук. думка, 1988.
8. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения: Пер с англ./ Под ред. С. А. Яновской. – М.: Наука, 1975.
9. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность / Пер. с нем., вступ. статья и примеч. К. А. Свасьяна. – М.: Мысль, 1993.

**О. Д. Опарина**

## **ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ БИБЛИОТЕКИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

В статье анализируется социокультурный контекст современной университетской библиотеки, рассматриваются проблемы ее инновационного развития в информационно-образовательной среде классического университета. Приводятся результаты социологического исследования использования ресурсов и услуг научной библиотеки Уральского государственного университета.

In the paper social and cultural context of the modern university library is analyzed, problems of its innovative development in the information-educational environment of classical university are considered. Results of sociological research of resource and service usage in the Ural State University scientific library are performed.

Глобальные социокультурные изменения, происходящие в настоящее время, лавинообразный поток информации, которая довольно быстро увеличивается и обновляется, оказывают воздействие на всех субъектов высшего образования, формируя потребность в развитии новых образовательных технологий, методологий и областей исследований. Высшее образование становится все более открытым, не замкнутым в стенах учреждений. Изменяется сама философия образования – от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни». Стимулируется и поддерживается самостоятель-

ное получение студентами знаний с использованием различных информационных ресурсов.

В этих условиях современная система высшего образования в качестве социального заказа выдвигает университетской библиотеке требование, чтобы она стала не только фасилитатором обучения, шлюзом к информации, но и средой интеллектуального взаимодействия.

Сегодня университетская библиотека является элементом информационно-образовательной среды, функционирующим на пересечении научно-исследовательских интересов, образовательных технологий, управленческих и социализирующих стратегий, реализуемых в университете [5].

Следовательно, социокультурные изменения, инновации в библиотеке оказывают воздействие на развитие как университетской информационной системы, так и университета в целом. С внедрением новых информационно-коммуникационных технологий это воздействие только возрастает, приводя участников всего университетского сообщества к пониманию библиотеки как информационно-образовательного пространства, интегрирующего знания и образовательные технологии.

В практике зарубежного высшего образования эта интеграция сегодня проявляется в процессе организационно-технологического слияния библиотеки и информационно-технологических служб. По данным А. Патерсона, около 50% британских университетов формируют «конвергентные» структуры, объединяющей идеей которых является эффективное предоставление информации пользователю [7]. Именно в рамках таких структур видится реализация концепций «электронного университета», «виртуальной библиотеки» и «*e-learning*». В американских образовательных стандартах также отмечается прямая корреляция между уровнями развития библиотеки и учебной среды университета.

Исходя из зарубежного опыта, любая концепция современного университета может быть реализована лишь в том случае, если она включает создание «новой» библиотеки. Новой во всех смыслах: концептуальном, технологическом, содержательном.

Современная университетская библиотека представляет собой сложную социокультурную систему, использующую новые информационно-коммуникационные технологии в организации информационного пространства вуза. Именно библиотека в условиях информатизации социокультурной среды является не только информационным центром, навигатором в информационном пространстве, но и гарантом предоставления научной, следует читать – достоверной информации.

Технологии доступа к информации развиваются очень быстро, что требует большей мобильности и гибкости в деятельности университетской

библиотеки. Соответственно, особое значение приобретает принимаемая библиотекой стратегия развития, которая должна основываться на исследованиях социокультурных изменений в университетском контексте, ставя целью управление этими изменениями. Поэтому стратегическое планирование деятельности библиотеки приобретает принципиальное значение как с точки зрения перспектив информационно-ресурсного обеспечения обучения и исследований, так и с точки зрения перспектив развития самого университета.

Объективной потребностью становится стратегическое планирование инновационного развития библиотеки для создания в университете гибкой, функциональной, высокотехнологичной, толерантной библиотечной среды, интегрирующей информационные ресурсы и сервисы для максимальной поддержки научных исследований и процесса обучения.

В классическом университете актуальность стратегического планирования библиотеки обусловлена еще и особенностями традиционного высшего образования, такими, как интеграция с фундаментальными научными исследованиями, открытость в мировом масштабе, универсальность и др.

Требования, предъявляемые к стратегическому планированию библиотеки, как и других университетских структур, включают в себя научную обоснованность, гармонизацию с общей стратегией развития университета, инновационность и мобильность в условиях изменений социокультурной среды.

В зарубежных университетских библиотеках инструментами стратегического планирования выступают общепринятые системы SWOT-анализа, TQM (Total Quality Management) и др., а также специфические библиотечные инструменты (например, система оценки качества библиотечного обслуживания LibQUAL+™).

Разработка стратегических направлений развития библиотеки с применением любых существующих систем планирования и анализа предполагает использование различных параметров деятельности университетской библиотеки – как количественных, так и качественных.

Количественными параметрами являются показатели деятельности, которые получают с помощью сбора статистических данных, постоянно осуществляющегося библиотекой (объем библиотечного фонда, количество пользователей и др.). Эти данные предоставляют необходимую аналитическую информацию для реализации управленческих задач не только в масштабе библиотеки, но и университета в целом. Например, на основании данных об информационно-ресурсной обеспеченности учебных дисциплин принимаются решения об аккредитации направлений и специальностей в университете; количественные данные о наличии компьютеров, о зарегистрированных поль-

зователях и обращениях к электронным ресурсам служат основанием для реализации тех или иных стратегий доступа к удаленным информационным ресурсам и т. п.

Не менее важными являются получение и анализ качественных параметров, позволяющих судить об эффективности деятельности библиотеки и ее соответствии задачам и миссии университета. Такими параметрами могут быть: удовлетворенность пользователей информационными ресурсами и сервисами, степень технологической интеграции библиотеки в университетскую информационную систему и др. [1]. Измерение качественных параметров возможно путем сопоставления статистических данных с оценкой пользовательской реакции, получаемой преимущественно путем проведения эмпирических социологических исследований (опросов, экспертных оценок и др.).

В России университетские библиотеки, как правило, используют стандартный набор статистических данных за определенный период (обычно за 3 года), делая на этом основании выводы о результативности и перспективах своей деятельности.

Нельзя не отметить, что в среде университетских библиотек растет понимание значимости социологических исследований в оценке собственной деятельности. Проводимые библиотеками исследования использования собственных ресурсов и услуг, конфигурации библиотечного пространства, отношения пользователей к библиотеке, доступности информации способствуют совершенствованию работы современной университетской библиотеки [2–4; 6]. Однако вряд ли можно утверждать, что такие исследования являются инструментом при выработке инновационных стратегий развития библиотек. В большинстве случаев полученная социологическая информация применяется для решения частных задач: мониторинга деятельности библиотеки, выявления недостатков и «узких мест», повышения качества библиотечного обслуживания и т. п.

В научной библиотеке Уральского государственного университета им. А. М. Горького опросы пользователей начали проводиться с 1990-х гг., но результаты этих опросов использовались, как правило, лишь с целью мониторинга качества библиотечного обслуживания.

При переходе к стратегии проектного развития, внедрению библиотечных инноваций библиотеке требуется применение более широкого круга компетенций: знание основ инноватики, умение ставить и решать проблемы, увязывая их с общеуниверситетскими задачами, определение приоритетных направлений деятельности, оценка эффективности различных реализуемых ею проектов.

В 2002–2004 гг. в рамках проекта «Интеграция информационных ресурсов для образования: новая модель университетской библиотеки для классиче-

ского университета», осуществленного в рамках национального «Инновационного проекта развития образования», в научной библиотеке УрГУ была проведена технологическая и структурная реорганизация, результатом которой стало создание нового комплексного отдела – «Гуманитарного информационного центра» с открытым доступом к фонду новых поступлений, выделением компьютерной зоны с возможностью работы в сети Интернет, организацией справочно-консультационной поддержки и предоставлением информационных сервисов.

Доступ к электронным информационным ресурсам обеспечивается сегодня практически во всех университетах через систему компьютерных классов, залов Интернет, электронных читальных залов и т. п. Новизна проекта библиотеки УрГУ в том, что наиболее активная часть гуманитарного библиотечного фонда была физически максимально приближена к пользователю, одновременно при этом были созданы условия для интенсификации использования всего комплекса информационных ресурсов и сервисов. Другого подобного проекта в вузовских библиотеках сегодня в России не существует.

Итогом трехлетней работы Гуманитарного информационного центра стал значительный рост использования библиотечно-информационных ресурсов по всем показателям, причем, если рост пользования традиционными документами (за 3 года в четыре раза) примерно соответствует росту посещаемости центра, то предоставление информационных сервисов возросло за этот же период почти в 8 раз.

Таким образом, статистическими данными подтверждается эффективность найденного библиотекой инновационного решения создания активной информационно-образовательной среды, обеспечивающей библиотечное обслуживание пользователей на основе открытого доступа к фонду, информационное обслуживание с использованием электронных информационных ресурсов, воспитание информационной культуры пользователей, а также развитие информационных сервисов с использованием технических средств.

Тем не менее, оценить успешность и перспективность проекта можно, только получив его оценку со стороны пользователей, для чего в 2006 г. было проведено социологическое исследование использования ресурсов и услуг библиотеки УрГУ.

Целями данного исследования являлись:

- оценка пользователями внедренных за последние 3 года библиотечных инноваций;
- выявление проблем, требующих оперативного решения;
- определение пользовательских приоритетов при обращении к библиотечным ресурсам и сервисам.

В качестве метода социологического исследования был использован опрос, который осуществлялся как традиционно – путем заполнения бумажного

варианта анкеты, так и рассылкой по университетским адресам ее электронной версии с возможностью ответа по электронной почте.

Несмотря на случайность выборки, состав респондентов оказался естественно стратифицированным по таким признакам, как статус, пол, возраст и др.

В выборке представлены все основные категории пользователей библиотеки: студенты, аспиранты, преподаватели, сотрудники университета. Общее число респондентов составило 418 чел. Все респонденты были разделены на две группы, поскольку библиотека территориально расположена в двух корпусах, в одном из которых сосредоточены гуманитарные факультеты, в другом – естественнонаучные. Количество опрошенных на гуманитарных и естественнонаучных факультетах (254 чел. и 164 чел.) пропорционально общей численности обучающихся и работающих на этих факультетах.

На гуманитарных факультетах большую часть опрошенных составили женщины (80,7%), на естественнонаучных – мужчины и женщины разделились приблизительно поровну (46,6 и 53,4%), что соответствует естественной гендерной пропорции на соответствующих факультетах университета. Преобладающей возрастной группой стала группа респондентов в возрасте от 18 до 24 лет (81,5%), определяющая основной контингент любой университетской библиотеки, самыми активными пользователями которой являются студенты и аспиранты. Таким образом, валидность выборки была обеспечена по всем основным признакам.

Из полученных данных следует, что библиотека активно задействована в учебном и исследовательском процессах (75,5% респондентов указали на это как на цель ее посещения).

Наиболее востребованными электронными ресурсами, по мнению пользователей, являются электронный каталог (указали 35,6% респондентов), интернет-ресурсы свободного доступа (35,3%) и электронные библиотеки (9,9%). Количество обращающихся к полнотекстовым базам данных, оплачиваемым университетом, явно недостаточно (7,6%). С интернет-ресурсами знакомы практически все, но далеко не все имеют представление о *научных* интернет-ресурсах, и еще меньшее количество респондентов (около 30%) использует их в работе.

Из дополнительных информационных сервисов в настоящее время пользователи предпочитают запись на съемные носители (40,8%), ксерокопирование (33,4%) и распечатку материалов на принтере (16%). Ответы о знании сервисных возможностей библиотеки показывают, что лишь очень небольшая часть респондентов (9%) имеет представление о современных информационных сервисах, таких, как виртуальная справочная служба, электронная доставка документов и др.

Незначительная часть пользователей (10,6%) обращается за справочно-консультационной поддержкой к библиотекарям, большинство – предпочитает самостоятельный поиск. При этом в ответах на вопросы анкеты об используемых информационных ресурсах и сервисах заметны в целом слабое знание возможностей библиотеки, недостаточность информационной грамотности и информационной культуры.

Таким образом, наблюдается несоответствие между уровнем технологического развития библиотеки и готовностью университетского сообщества к использованию ее информационных ресурсов.

Высоко были оценены пользователями комфортность условий, квалификация библиотечного персонала и качество обслуживания (4,3–4,5 по пятибалльной шкале Ликерта).

Данные опроса позволили проверить и некоторые достаточно широко обсуждаемые теоретические высказывания. В частности, не нашло своего подтверждения предположение об исключительном предпочтении молодежью электронных ресурсов: в действительности оказалось, что большинство опрошенных (65,7%) предпочитает использовать оба вида ресурсов – печатные и электронные.

Результаты социологического исследования позволили получить «срез» социальных процессов, происходящих в научной библиотеке УрГУ. При этом, несмотря на объективный рост статистических показателей использования ресурсов и услуг библиотеки, был выявлен ряд проблем, требующих решения: психологические барьеры при поиске и использовании информационных ресурсов, нехватка информационной грамотности пользователей, слабая организация рекламной деятельности библиотеки, недостаточное знание библиотечными работниками информационных потребностей пользователей и т. п.

Процесс формирования стратегического плана библиотеки, начавшийся в 2006 г., включил SWOT-анализ библиотечной ситуации с оценкой того, насколько адекватно библиотека способна реагировать на возникающие внутренние проблемы, а также определять перспективные точки роста, которые могут стать основой ее позитивного продвижения в рамках общей стратегии развития университета.

Полученные из проведенного социологического исследования данные о пользовательских потребностях и приоритетах, отраженные в SWOT-анализе библиотечной деятельности, послужили основанием для актуализации в стратегическом плане таких направлений развития библиотеки, как создание многоуровневой системы обучения пользователей, новой концепции

Web-сайта библиотеки, совершенствование рекламной деятельности, повышение квалификации библиотечных кадров и др.

Из всего вышесказанного следует, что в настоящее время анализ социокультурного контекста становится крайне актуальным как для решения задач текущей библиотечной деятельности, так и при разработке стратегии инновационного развития университетской библиотеки.

Особенно важно учитывать социокультурные аспекты функционирования библиотеки в процессе ее интеграции в информационно-образовательную среду университета, включающем создание университетского электронного архива, образовательного портала и т. п.

Современная университетская библиотека вынуждена переосмысливать свою роль, место и значение в высшем образовании, а также методологию своей деятельности. Чтобы планировать развитие библиотеки, необходимо создание новой концепции информационно-образовательного пространства университета. В этих условиях степень удовлетворенности информационных потребностей пользователей библиотеки, являющихся основной частью всего университетского сообщества, может выступать одним из основных критериев достижения целей при стратегическом планировании инновационного развития библиотеки и университета в целом.

Как показывает практика, стратегическое планирование будет продуктивным лишь в том случае, если в нем не только обозначены направления для продвижения вперед, но и имеется реалистичная оценка собственных ресурсов университета, дающая представление о его внутренних возможностях и о тех активах, которые должны привлекаться извне.

Социологическое исследование как неотъемлемая часть научного обеспечения менеджмента является «краеугольным камнем» стратегического планирования библиотеки, предполагающего конструктивное управление социокультурными изменениями в ней. Именно «субъективные» данные социологических исследований, в первую очередь, мнения пользователей, в дополнение к «объективным» статистическим показателям связывают все полученные результаты с целями библиотеки.

Новые направления научных исследований и обучения, растущие ожидания университетского сообщества заставляют библиотеку проявлять активность в удовлетворении информационных потребностей пользователей, привлекая информационные ресурсы и создавая сервисы, отвечающие их реальным потребностям и одновременно содействующие новым формам коммуникаций.

Инновационная стратегия развития библиотеки, базирующаяся на использовании различных научных методов, не только не позволит университет-



ской библиотеке «растворится» в системе научных коммуникаций и оказаться в стороне от инновационных образовательных процессов, а наоборот, станет исчерпывающим решением организации информационного пространства в образовательных концепциях XXI века.

### **Литература**

1. Измерение качества работы: Международное руководство по измерению эффективности работы университетских и других научных библиотек / Р. Полл, П. Бокхорст те, Р. А. Хиралдо и др.: пер. с англ. – М.: Логос, 2001. – 152 с.
2. Кожевникова Е. С. Студент у компьютера // Библиотека. – 2003. – № 3. – С. 23–24.
3. Куракова Е. В. Библиотечные ресурсы и услуги: социологическое исследование // Новая библиотека. – 2006. – № 2. – С. 28–35.
4. Маркова В. Н. Изучение социокультурного пространства библиотеки // Научные и технические библиотеки. – 2006. – № 5. – С. 43–47.
5. Опарина О. Д. Университетская библиотека и профессиональная социализация личности // Библиотеки в обществе, построенном на знаниях: сб. материалов 2-й Международной конференции «Библиотеки и образование». – Ярославль, 2006. – С. 108–110.
6. Свергунова Н. В зеркале социологического анализа. Библиотека глазами студента // Библиотечное дело. – 2005. – № 8. – С. 11–13.
7. Paterson A. The merger of library and IT-services: a new approach to effective service delivery for the 21<sup>st</sup> century // Библиотеки в обществе, построенном на знаниях: сб. материалов 2-й Международной конференции «Библиотеки и образование». – Ярославль, 2006. – С. 115–119.

**Н. А. Шубина**

## **МЕСТО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Статья посвящена проблеме выбора педагогической парадигмы, позволяющей отразить всю полноту задач, стоящих сегодня перед отечественным образованием. Опираясь на многочисленные источники, автор доказывает, что наиболее полно современному этапу соответствует культурологическая парадигма.

Equally with education system, education space serves as an effective mechanism of personality upbringing. Conception of education space can not be determined in a simple notion. In this article, there is an analysis of forms, characteristics, creation technologies and operation features of education systems, and role of education space in work of a high school.

Глобальные изменения, стремительно происходящие в мире, преобразующие облик цивилизации в целом, затрагивают и образование, вынуждая пересмотреть приоритеты и найти ответ на вопрос, каким ему быть в новом тысячелетии.

Однако образованию до сих пор не удалось преодолеть кризисное состояние, в котором оно оказалось в конце прошлого века. Как отмечает Жак Делор, кризис в образовании есть проявление общего социального кризиса, сопровождающегося моральным, которому сопутствуют рост насилия и преступности, увеличение числа межэтнических конфликтов и общее понижение культурного фона жизни человечества [4].

В связи с этим все более востребованным является пересмотр этических и культурных аспектов образования. С этой точки зрения представляет интерес анализ современного состояния системы образования («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»), выявивший необходимость ее существенных изменений:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического, социального и профессионального выбора обуславливает повышение уровня готовности людей к такому выбору;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия актуализируют факторы коммуникативности и толерантности;
- возникновение и рост проблем, которые могут быть решены в результате сотрудничества международного сообщества, требуют формирования современного мышления у молодого поколения;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости определяют постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- сложность решения проблем, стоящих перед человечеством, создание огромных транснациональных компаний свидетельствуют о необходимости умений работать в команде, сотрудничать и развивать лидерские качества;
- возрастание роли человеческого капитала, составляющего в развитых странах 70–80% национального богатства, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

В условиях мирового кризиса образования и культуры вызревает новая парадигма образования, в основе которой – представление о гуманистическом типе личности. Человеческий фактор выходит на передний план не только в процессах производства, но и во всех сферах жизнедеятельности. Все

более верной становится формула Протагора «Человек – мера всех вещей». В ходе развития цивилизации, формулирует свой прогноз А. А. Вербицкий, «производство» самого человека будет неуклонно подчинять себе все сферы материального и духовного производства. Это означает кардинальную смену типа социально-культурного наследования, при котором обеспечивается «преобладание изменения над сохранением, создание нового над копированием старого. Другими словами, он находит свое выражение в идее опережающего развития человека» [2].

В ответ на эти изменения в зарубежном и отечественном образовании все явственнее становятся тенденции, позволяющие говорить о переходе его в новое качественное состояние. К таким тенденциям обычно относят постепенный отказ от передачи подрастающему поколению проверенных «истин» как панацеи образовательной системы и усиление самостоятельной культуро-созидающей функции образования, его открытости инновациям, связи с динамично меняющимся социумом, с планетарной экологической ситуацией, поскольку, создавая условия для самосозидания личности, нельзя замыкаться в рамках только информационного подхода к образованию. Личность создается личностью, социумом, жизнью, собственной жизнедеятельностью, житнетворчеством [3]. Образование становится достоянием личности, принадлежит ее индивидуальной культуре, формируется в общении с другими, в процессе личного опыта познания мира и людей.

Как отмечает ряд исследователей (А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский и др.), новый этап развития российской системы образования характеризуется следующими тенденциями:

- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- трансформируется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т. п., становится системообразующим началом педагогического процесса;
- подвергается пересмотру отношение к ученику как объекту педагогических воздействий и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития и осознания им субъективного опыта, индивидуально-личностных способностей, свойств, педагогическая подоплека индивидуальности рассматриваются как главные цели образования;

• в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований психологических механизмов развития личности.

Многие исследователи состояния и проблем современного образования проводят анализ педагогических парадигм различных образовательных моделей, выделение и рассмотрение которых позволяет ученым констатировать, что ведущей тенденцией современного образования и в целом педагогического сознания общества XXI столетия является переход к новой гуманистической антропоцентрической парадигме образования [1; 6].

В мировой и отечественной практике парадигмы образования складывались и разрабатывались на протяжении веков, причем каждая: знаниевая и культурологическая, технократическая и гуманистическая, социетарная и человеко-ориентированная, педоцентристская и детоцентристская – формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена.

В европейской культуре знаниевая парадигма имеет самую длительную историю. Она влияла на определение образовательных задач во взаимодействии со становящимся практическим и теоретическим опытом человека.

Педоцентристская парадигма в процессе воспитания, обучения и развития ребенка основную роль отводит педагогу. Методика, новаторство и творчество педагога являются определяющими, при этом личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка учитываются недостаточно.

Детоцентристская парадигма ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов.

В качестве эталона социетарной парадигмы выступают принципы государственного управления обществом. Последние определяют характер и цели воспитания и образования.

В рамках человеко-ориентированной (хронологической) непреходящей ценностью является человек. Поэтому в процессе воспитания и образования учитываются интересы и индивидуальные особенности как ребенка и родителей ученика, так и педагога.

Сущность технократической парадигмы проявляется в своеобразном мировоззрении, основной чертой которого является примат средств над целью, задач образования – над смыслом, технологии цивилизации – над общечеловеческими интересами, техники – над ценностями. Альтернативной технократическому вызову, превращающему человека в объект манипуляций, стала гуманистическая парадигма.

Нельзя не согласиться с А. И. Субетто, который считает, что на смену парадигме образования как просвещения, как индустрии образовательных

услуг приходит человекоцентристская – парадигма образования как «образовательно-педагогического производства», ориентированного на формирование самосозидающей и самоизменяющейся личности, живущей в «мире изменений» [9]. Эта парадигма не нова, в ее основе положения ведущих педагогов прошлого (К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева), которые на современном этапе наиболее полно эксплицированы в гуманистической психологии.

Анализ педагогической парадигматики в целом свидетельствует о том, что на настоящем этапе нельзя обходиться только одной парадигмой, которая неизменно будет замыкаться на определенных подходах и не сможет отразить всю полноту задач, стоящих перед образованием.

Наиболее полно именно современному этапу может соответствовать культурологическая парадигма в образовании, которая в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры, обучения, поведения, общения. В связи с развитием культуры и общества спектр элементов, включаемых в образование, постоянно расширяется, в него добавляются и овладение основами физической и эстетической культуры, экологии и экономики, культуры труда и быта и др. Следовательно, культурологическая парадигма в своей основе должна содержать, прежде всего, гуманистическую концепцию воспитания и образования. Однако в данной концепции исследователи по-разному расставляют акценты, и анализ их может дать дополнительные импульсы к наполнению образования и воспитания культурологическим смыслом.

С точки зрения А. Маслоу, гуманистическая концепция утверждает, что функция и цель образования и воспитания – сущностная, человеческая, гуманистическая – это, в конечном счете, «самоактуализация» личности, достижение полной человечности, овладение наибольшей высотой, доступной для человеческого рода или для данного индивида [7].

Согласно его трактовке, самоактуализирующиеся люди значительно выходят за границы ценностей их культуры. Они способны объективно относиться к обществу, к которому принадлежат, одобряя одни его стороны и не принимая другие. И если конечная цель образования, по А. Маслоу, самоактуализация, то образование в гуманистическом идеале должно помочь людям выйти за пределы своей культуры и стать гражданами мира. Другая цель, которую должны преследовать наши школы и учителя, состоит в открытии призвания, судьбы каждого.

Слишком часто образовательный процесс подавляет интуицию и творчество, вместо того чтобы развивать их, утверждает А. Маслоу. Процесс образования должен быть в меньшей степени сосредоточен на средствах и в боль-

шей – на результатах: развитии понимания, способности к рассуждению, хорошего вкуса, общей культуры, знания того, как жить.

Цель гуманистически направленного образования, как отмечено в Законе РФ «Об образовании», состоит в развитии человека, его гражданском, нравственном воспитании, общекультурном становлении личности.

В то же время широкое распространение получила философия плюрализма как основная тенденция развития общественного сознания и современной культуры, включая науку. Суть ее в том, что от поисков единственно верного и истинного представления о мире и утверждения его за счет игнорирования или подавления всех прочих происходит переход к признанию возможности множественности истин, их своеобразия и ценности, к поиску диалога и взаимопонимания. Философия плюрализма приводит к мысли, что общество и культура никогда не станут однородными, всегда будут представлять собой смешение, конгломерат различных культур и субкультур, и именно здесь, на границах культур, по линиям их взаимодействия возможно проявление творческой, относительно независимой личности, являющейся носителем энергии взаимодействия и обеспечивающей его продуктивность. В сфере образования этой тенденции соответствует отказ от единой модели культурного, образованного человека, признание множественности целей образования, предоставление личности права выбора и самостоятельного определения своего идеала и культурного образца. Сфера образования должна представлять все многообразие мира, культур и культурных образцов или, по крайней мере, способствовать ознакомлению с ними. Трудно не согласиться с В. И. Загвязинским, который утверждает, что приблизиться к действенному, активному, реальному гуманизму в образовательной сфере в настоящее время можно на основе консенсуса разнообразных духовных ценностей как целей образования [5].

Еще одно методологическое основание культурологической парадигмы видится в особой «педагогике личности» (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. С. Ильин, М. В. Кларин, С. В. Кульневич). Личностный подход рассматривается В. В. Сериковым как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида. В то же время он считает, что личностный подход, как и сама личность, сложный, трудноуловимый предмет многих наук и не может быть сведен к единственному способу его понимания. Вследствие этого необходима не конкуренция идей, а иная методология, ориентированная на полипарадигмальное видение проблемы, на многомерное пространство идей личностно ориентированного образования, которое не является способом формирования личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников [6].

### Литература

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
4. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Предисловие к докладу международной комиссии по образованию // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 26–35.
5. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования современном этапе // Образование и наука. – 1999. – № 1. – С. 32–40.
6. Корнетов Г. Б. Общая педагогика: Учеб. пособие. – М., 2003. – 191 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
9. Субетто А. И. Социогенетика: системогенетика; общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. – М., 1994. – 168 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. В. Кубасов,  
Е. Е. Аюпова

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРМСКОГО КРАЯ

В статье рассказывается об организации методической помощи педагогам, работающим с детьми, имеющими отклонения в развитии. Современный педагог должен быть источником целевых, процессуальных и содержательных характеристик обучения, так как очевидно, что прогресс невозможно обеспечить только техническими факторами без человеческой составляющей, актуализации творческого ресурса, повышения мотивации к труду.

The article deals with the organisation of methodological assistance to teachers, working with physically and mentally challenged children. New approaches to special education lead the author to a different vision of the teacher's position in this educational environment. The authors also presents new evaluation criteria of the efficiency of the teacher's work.

Пермский краевой институт повышения квалификации работников образования (ПКИПКРО) существует с 1938 г. В течение 35 лет его работа сводилась в основном к периодической переподготовке учителей и руководителей школ для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эта система строилась на относительной стабильности содержания и методов учебного процесса. Сравнительно медленные темпы обновления методов и организации учебного процесса, а также достаточное количество квалифицированных педагогических кадров привели к тому, что основными функциями института стали консультативные.

Возросшая динамичность социально-экономической, политической и культурной жизни общества начиная с конца 1980-х гг. оказала глубокое влияние на всю деятельность специальной школы. Резко возросла необходимость в усилении и всестороннем совершенствовании научно-теоретической подготовки педагогов системы специального образования. Особенно остро эта проблема встала в связи с обновлением содержания специального образования в 1991 г. [1, с. 51].

Переход на новые программы и учебники сам по себе не может обеспечить повышения качества знаний учащихся, поэтому задача ИПК состояла в том, чтобы каждый учитель подготовился к работе по новым программам на более высоком уровне. В этих условиях решающее значение приобретало на-



личие высококвалифицированных дефектологических кадров, способных осуществлять не только консультативные функции, но и владеющих необходимыми научно-теоретическими знаниями и практическими навыками, способных на качественно новом уровне работать с педагогами системы специального образования, которые в большинстве не имели дефектологического образования. Только 6% педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений (С (К)ОУ) имели к началу 1990-х гг. высшее дефектологическое образование [6, с. 79]. Поэтому Главное управление образования администрации Пермской области приняло решение создать совместно с Уральским государственным педагогическим университетом лабораторию специального образования (ЛСО) на базе Пермского областного института повышения квалификации работников образования. Перед лабораторией была поставлена задача восполнить пробелы в подготовке и обучении педагогических кадров системы специального образования Пермской области. Такая лаборатория была открыта первого февраля 1995 г. (приказ ГУО № 17 «Об открытии лаборатории специального образования в ОбИПКРО»), возглавил ее профессор УрГПУ Анатолий Прокопьевич Чудинов. Лаборатория специального образования разработала методику преподавания, которая развивала активность учащихся, побуждала их к овладению современными знаниями, приучала самостоятельно добывать эти знания и применять их на практике. Со всей остротой встала проблема индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения и воспитания, существенно возросли роль и значение самообразования учителей и руководителей С (К)ОУ.

Содержание работы всех звеньев и участков системы повышения квалификации педагогических кадров является ключевой проблемой. Определяя это содержание, коллектив ЛСО исходил из задачи – помочь каждому учителю стать полноценным специалистом, соответствующим современным требованиям. Ориентиром в учебе должны были служить те требования, которые предъявляет сегодняшняя действительность к специалисту, работающему в коррекционной школе. Это должен быть человек, хорошо владеющий основами специальной педагогики и психологии, имеющий широкую научную и практическую подготовку, в совершенстве знающий свою специальность. Проведенные исследования подтверждают, что, с одной стороны, именно содержание обучения кадров отражает и реализует новейшие научные, психолого-педагогические, программно-методические требования, предъявляемые к современному учебно-воспитательному процессу; с другой стороны, содержание обучения, включающее в себя и целевую установку, выступает как главный системообразующий фактор, вызывающий те или иные модификации форм занятий, их методик, общей организации коррекционно-развивающего процесса.

Акцентировать внимание на совершенствовании содержания занятий с педагогами в условиях, характерных для данного этапа развития системы специального образования, требовала масштабность задач, поставленных перед образовательной системой в целом, С (К)ОУ, учителем. Необходимо было выработать такую структуру учебных планов, найти такие приемы их разработки, которые позволили бы системе повышения квалификации своевременно реагировать на требования, которые жизнь предъявляет к С (К)ОУ. Следует иметь в виду также и то обстоятельство, что объем и характер знаний, опыт и навыки самообразования, которыми располагали педагоги системы специального образования Пермского края, не всегда соответствовали задачам, поставленным перед С (К)ОУ. Так, во время обсуждения проектов новых программ для начальной школы, в котором участвовали наиболее опытные педагоги, правильное понимание смысла и необходимости обновления содержания образования обнаружили лишь 56% учителей; необходимость концентрированного и поэтапного изучения программного материала осознавали только 27% учителей; о том, как важно прививать учащимся навыки наблюдательности, умения замечать зависимость между явлениями, сравнивать и сопоставлять их, делать доступные их возрасту выводы и обобщения, заявили только 6% респондентов. Вместе с тем на необходимости многократного повторения однотипных действий как главного метода обучения настаивали 79% учителей.

Введение новых программ требует иного подхода к процессу обучения учащихся. Во главу угла ставятся не овладение суммой необходимых знаний (важность чего никто не ставит под сомнение), а коррекция и развитие мышления, когнитивной сферы учащихся, которая закладывается в начальных классах школы. Развить и скорректировать мышление и другие познавательные процессы ребенка несравненно труднее, чем вооружить его необходимыми знаниями по разным отраслям науки [2, с. 18].

Одним из самых сложных элементов в работе по повышению квалификации учителей стало преодоление сложившихся стереотипов, консервативности мышления, целевой установки на сохранение «инерционного пути» собственного развития. Потребовалось немало усилий для того, чтобы педагоги осознали необходимость научно-теоретической, психологической и методической подготовки к работе на качественно новом уровне [4, с. 57].

При определении содержания работы создатели концепции переподготовки учителей ставили стратегически важную задачу преодолеть существующий разрыв между методической и общетеоретической подготовкой учителей. Опыт центра специального образования подтвердил, что в современных условиях непрерывного и все ускоряющегося обновления, углубления и обогащения фонда основных научных знаний необходимо исходить из

принципа неразрывного единства научной и методической подготовки. Только при соблюдении этого условия можно быть уверенным в том, что новые научные знания будут включаться учителями в учебный процесс. Такое единство стимулирует самостоятельную творческую активность учителей, их стремление к непрерывному самообразованию. Оно обеспечивает правильный выбор методических приемов, вытекающих из нового содержания образования. Наконец, единство общетеоретической и методической подготовки обеспечивает стабильность и гибкость системы повышения квалификации. Для этого, как показывает опыт, необходимы следующие условия:

- комплексный подход к повышению квалификации педагогических кадров; связь и взаимопроникновение основных направлений их подготовки – научно-теоретической, политехнической, психолого-педагогической, которые должны быть взаимосвязанными элементами единой системы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров;

- раскрытие методологического содержания и значения новейших достижений науки и техники, оценка их с позиций современных достижений в педагогической практике, наконец, само содержание новых программ – все, что способствует научному, философскому осмыслению нового содержания образования.

В программу наших занятий были включены следующие спецкурсы: «Актуальные проблемы развития специального образования в Пермской области», «Проблемы внедрения новых информационных технологий в учебно-воспитательный и коррекционно-развивающий процесс С (К)ОУ», «Возрастные роли С (К)ОУ в социальной адаптации и реабилитации детей с ОВЗ», «Структура современного урока в С (К)ОУ», «Традиционные и нетрадиционные методы арттерапии в современном учебно-воспитательном процессе С (К)ОУ».

Общие методологические проблемы были дополнены специальными для каждого предмета. Так, учителям чтения и русского языка были предложены современные технологии, используемые при изучении различных текстов детьми с ОВЗ; учителя естествознания были сориентированы на изучение современных аспектов глобальной проблемы взаимоотношений человека, общества и природы; учителя математики – на особенности решения задач детьми с ОВЗ; учителя истории – на эффективные методики, связанные с особенностями усвоения учащимися временных понятий, и т. д. Рассмотрение этих и других актуальных проблем позволило изменить вектор образовательно-педагогических устремлений педагогов, заставило их по-новому взглянуть на свою практику, внести необходимые коррективы в методику преподавания своей дисциплины.

Важнейшей составной частью подготовки кадров в системе повышения квалификации педагогов системы специального образования является изуче-

ние теоретического наследия методологов специальной педагогики и психологии (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ф. А. Рау, Р. Е. Левина, С. Л. Рубинштейн, С. С. Певзнер и др.). Изучение их трудов позволило педагогам на новом уровне осмыслить свои эмпирические знания по частным проблемам коррекционной педагогики или методики преподавания какой-либо дисциплины.

Научная подготовка, наряду с методической и методологической, была призвана решить следующие задачи:

- систематически информировать учителей о важнейших направлениях развития современной науки, ее перспективах и наиболее существенных достижениях;
- раскрывать систему фундаментальных идей, понятий и закономерностей, лежащих в основе современной науки, показывать, какие изменения происходят в системе понятий, образующих структуру того или иного школьного курса, под влиянием научно-технического прогресса;
- приобщать слушателей в доступной для них форме к современной научной методологии, знакомить с современными приемами, методами исследований;
- раскрывать возможности и технологию применения новейших достижений науки в практической деятельности педагогов;
- систематически знакомить учителей с исследованиями и достижениями отечественной и мировой педагогики и психологии; всемерно способствовать скорейшему внедрению результатов педагогических и психологических исследований в практику преподавания.

Новое содержание учебных программ С (К)ОУ потребовало серьезно углубить научную подготовку учителей и с этой целью обеспечить их взаимодействие с учеными г. Екатеринбурга. ЛСО установила систематические контакты с вузами и научно-исследовательскими организациями. Ведется постоянное сотрудничество с Институтом специального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), с кафедрой специальной педагогики и психологии факультета дошкольного образования Пермского государственного педагогического университета, с Московским городским педагогическим университетом и др.

В процессе работы важно было правильно определить характер занятий, проводимых учеными. Ведь учителям нужно не повторение полученных в свое время в вузе знаний, а информация о новейших достижениях науки, развитии ее приоритетных линий, взаимодействии разных наук [3, с. 349]. Ученые показывают, как модифицируется система научных понятий, относящихся к данному школьному курсу, помогают по-новому взглянуть на межпредметные связи, что имеет огромное научно-теоретическое, методическое

значение. Представители науки помогают разрабатывать программы повышения квалификации педагогов, ведут с ними теоретические и практические занятия как на базе института, так и в своих лабораториях, участвуют в экспериментальной работе и обобщении передового опыта. Были разработаны программы творческих семинаров и практикумов, циклы лекций по принципиальным направлениям, характеризующим современную науку.

Эффективность работы системы повышения квалификации педагогических кадров обеспечивается двумя основными направлениями: содержанием – повышением профессионального уровня слушателей; организацией работы – созданием оптимального комплекса форм и методов, обеспечивающих реализацию этого содержания.

Каждый вид деятельности заканчивается каким-то результатом, по которому оценивается проделанная работа. Одним из важнейших критериев оценки результата является эффективность. Методическая работа тоже дает те или иные результаты. В зависимости от рода деятельности эффективность определяется по-разному: в одном случае это соотношение результатов и затрат, в другом – степень реализации духовно-нравственных ценностей. Чтобы сформулировать собственные критерии эффективности, необходимо вычленить главные ее составляющие любого рода – это цель, результат, затраты, общепринятая норма или идеал. Основными здесь, несомненно, являются цель и результат. Они представляют собой начальный и конечный пункты деятельности. Их соотношение и дает представление об ее эффективности, которая есть суть степени реализации цели [5, с. 86]. Конечным выражением этой степени служит результат: он совпадает с целью в большей или меньшей степени. Эффективность методической работы в наиболее общем виде рассматривается как отношение полученных результатов к ранее выдвигаемым целям – она фиксирует степень соответствия тому, что предполагалось достичь.

Практика исследований показывает, что единого подхода к определению структуры критериев и показателей, годных на все случаи оценки эффективности, быть не может. Особенность оценочных задач в каждом конкретном случае обязательно должна устанавливаться исследователем и получать специфическое отражение в структуре критериев.

Повышение эффективности методической работы является стержневой проблемой не только научных сотрудников, но и практиков-управленцев, руководителей и специалистов.

Выделим принципы, на которых основывается эффективность методической работы с педагогами системы специального образования:

- 1) умение точно сформулировать проблему педагога;
- 2) анализ факторов, вызвавших проблему и/или препятствующих ее благоприятному разрешению;

- 3) оценка разрешимости проблемы;
- 4) разработка плана действий;
- 5) вовлечение педагога в процесс решения проблемы;
- 6) оценка изменений, достигнутых в статусе педагога.

Критерии могут применяться на макроуровне (государство), мезоуровне (республика, край), микроуровне (учреждение, педагог).

Таким образом, эффективность методической работы системы специального образования, в частности Пермского края, зависит от уровня организации и контроля учебно-воспитательного процесса в коррекционном учреждении, а также от структуры и содержания самой системы повышения квалификации педагогов.

### Литература

1. Белявский Б. В. Об опыте работы некоторых вспомогательных школ России // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 48–53.
2. Богомолова Н. Н., Фоломеева Т. В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. – М., 1997. – 72 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1963. – 519 с.
4. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в Пермском регионе // Вестник ПОИПКРО. – Пермь, 2002. – № 4. – С. 55–60.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 273 с.
6. Назарова Н. М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 78–84.

С. П. Романов

## ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предлагается новый подход к организации системы инженерно-педагогического образования, построенный на единых методологических, онтологических и технологических основаниях.

A new approach to the system's organization of the engineering-pedagogical education, constructed on the uniform methodological, ontological and technological bases is offered in the article.

Термины «дуализм», «дуальный», «дуальность», «дуалистический» выражают одно абстрактное общеметодологическое понятие (от лат. *dualis* – двойственный) и достаточно широко применяются в различных областях знания.

Как философская категория в онтологическом аспекте дуализм содержательно выражает такие представления, согласно которым материальная и духовная субстанции (материя и дух, материальное и идеальное) являются равноправными, не сводимыми друг к другу началами. Сам термин «дуализм» в таком его значении был введен в XVIII в. немецким философом Х. Вольфом, хотя основоположником и крупнейшим представителем этого философского учения был Декарт – один из родоначальников «новой философии» и новой науки. Проблему взаимоотношения двух основополагающих субстанций бытия – мыслящей (дух) и протяженной (материя) – Декарт решал с позиций психофизического параллелизма, согласно которому психические и физиологические процессы не зависят друг от друга.

Для философии нового времени более характерны формы гносеологического дуализма, который в отличие от онтологического исходит не из противопоставления субстанций, а из противоположения познающего субъекта познаваемому объекту. При этом независимость сознания от познаваемой реальности трактовалась разными философами по-разному. У Локка и Юма сознание выступает как совокупность единичных восприятий, чувств, мыслей, не имеющих объединяющей субстанциональной основы. Кант рассматривал сознание как деятельность, упорядочивающую данные опыта по своим собственным, независимым от внешнего мира законам – в соответствии с априорными формами чувств, созерцания и рассудка.

В социально-политическом контексте дуализм представляет собой такую систему административного управления многонациональным государством, когда при сохранении господствующей власти одной национальности получает значительную самостоятельность какая-либо другая национально-территориальная общность, в результате чего образуется, по сути, двуединое государство. Так, дуализм имел место в Австро-Венгрии в 1867–1918 гг.

Экономическое понятие «дуализм» используется для характеристики такого состояния экономики какой-либо страны либо региона, когда в ней сосуществуют два различных, стесняющих друг друга способа производства, потребления, рынка трудовых ресурсов или даже различных видов денежного обращения.

Как дуальная характеризуется также одна из древнейших форм экзогамной (запрещающей браки внутри одного рода) общинно-родовой организации, при которой первичные роды попарно объединяются на основе взаимных браков.

В истории развития химии дуалистическая система представляет собой воззрение, в основе которого лежало предположение о двойственности (дуализме) состава химических соединений. В дальнейшем, по мере развития знаний, эти представления были скорректированы.

В педагогике понятие «дуальная система» впервые было использовано в ФРГ в середине 1960-х гг. для обозначения новой формы организации профессионального обучения, которая в дальнейшем получила распространение и в ряде других немецко-говорящих стран (Австрия, Швейцария).

В Германии дуальная система профессионального обучения подразумевает взаимодействие двух самостоятельных в организационном и правовом отношениях носителей образования в рамках официально признанного, т. е. осуществляемого в соответствии с законодательством профессионального обучения. Эта система включает две различные учебно-производственные среды – частное предприятие и государственную профессиональную школу, которые действуют сообща во имя общей цели – профессиональной подготовки обучаемых.

При разработке теоретических оснований построения дуальной системы отечественного инженерно-педагогического образования в вузе мы исходили из того, что они должны обеспечивать *адекватность*

- образовательных целей социально-производственным потребностям;
- организационных подходов социально-философским, мировоззренческим основаниям образовательной деятельности;
- дидактических оснований методологической специфике инженерно-педагогического образования.

Выявление основополагающих, концептуально-значимых идей, отвечающих данным требованиям, осуществлялось в русле тех тенденций «внутреннего», феноменологического и методологического, а также «внешнего», социально-педагогического характера, которые оказывают определяющее влияние на развитие инженерно-педагогического образования как специфической интегративной отрасли профессионального образования.

*Первое направление* исследовательских поисков было связано с анализом и обобщением всего многообразного спектра научно-теоретических и праксиологических аспектов формирования системы непрерывного образования в нашей стране. Следует отметить, что в российской педагогике в настоящее время продолжается интенсивное изучение проблем непрерывного образования. В то же время, несмотря на усилия отдельных ученых (В. Н. Гурченко, В. А. Горохов, Л. А. Коханова, Е. В. Ткаченко и др.) дает о себе знать недостаточная методологическая и теоретическая разработанность данной проблематики.

Успешнее обстоит дело с изучением функционирования отдельных звеньев формирующейся системы непрерывного образования, а также с выработкой практических рекомендаций (О. С. Абасова, А. М. Никитина, Т. Г. Калачева, В. А. Федоров и др.). Но и здесь работы носят зачастую разоб-



щенный, случайный характер и нередко еще находятся на уровне развития концепции.

Существует множество точек зрения на наиболее вероятную, или оптимальную, структуру системы непрерывного профессионального образования. Появилось немало вариантов региональных и отраслевых систем, все многообразие которых можно свести к трем видам:

- организационно-функциональная структура непрерывного профессионального образования;
- системное непрерывное профессиональное содержание;
- человек – саморазвивающаяся система.

Перестройка системы образования включает в себя планомерное преобразование его содержания, средств, форм и методов в целях развития человека. Это не единовременный акт смены одного способа образования другим, а непрерывный процесс обоснованных принципиальных изменений системы.

Рядом ученых [1; 3; 4] ставится вопрос о роли личности в системе образования. Как главное выделяют активность самой личности в учении, познавательной деятельности, системе отношений с другими людьми, необходимость научить учиться, привить интерес к познанию у каждого человека. Меняется, по мнению авторов, и функция педагога: он выступает как организатор развивающей среды, преобразователь познавательной деятельности обучающихся, которые становятся ядром образовательного процесса.

В центр образовательной системы должен быть поставлен человек: не обучающийся – для системы образования, а система образования – для обучающегося. Это означает, что основополагающими принципами системы должны быть гуманизация, индивидуализация, дифференциация, демократизация, интеграция.

Не исключая того конструктивного, что присуще традиционной системе профессионального образования, ориентированной на подготовку специалиста, напомним, что в условиях жесткого регламентирования содержания профессионального образования к минимуму сводились возможности формирования самодостаточной личности, способной к принятию ответственных самостоятельных решений. Развивающийся рынок труда диктует свои требования к подготовке специалистов. Профессионально значимыми качествами в современных условиях выступают самостоятельность в суждениях и действиях, уровень развития рефлексивных способностей, нравственных качеств, прежде всего ответственности, чувства долга и т. д. (Д. А. Белухин, Ю. Н. Петров, А. Я. Найн, Г. Н. Сериков).

В соответствии с вышеизложенным принципиальным направлением, избранным нами в исследовательской работе, было следование тенденции

развития непрерывной образовательной системы, в которой получают развитие гуманистические начала и вместе с тем учитывается интерес реформирующегося общества и обновляющегося на основе рыночных механизмов производства, остро нуждающегося в новых специалистах, самостоятельно принимающих ответственные решения и реализующих их в практической деятельности, способных к самоутверждению в меняющемся социуме. Другими словами, концептуальное значение для построения дуальной системы инженерно-педагогического образования в вузе имеет положение о том, что **непрерывное инженерно-педагогическое образование должно оптимально сочетать гуманистические принципы с потребностями производственной сферы и общества.**

*Второе направление* теоретического исследования связано с осмыслением изменения «идеологии» инженерной профессии в современном мире, выявлением социально-философских, мировоззренческих оснований, которые должны обуславливать подходы к организации инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении.

Анализ педагогической литературы и образовательной практики показывает, что, несмотря на многие позитивные тенденции, а также неплохие в целом традиции преподавания в учебных заведениях технического профиля, отечественное инженерно-техническое образование пока еще не отвечает современным требованиям и реалиям.

Одна из проблем – узкая подготовка и специализация инженеров – известна давно. Еще в начале XX в. один из основоположников инженерного проектирования профессор А. Ридлер писал: «Задача высшей технической школы заключается не в том, чтобы готовить только химиков, электриков, машиностроителей и т. д., т. е. таких специалистов, которые никогда бы не покидали своей тесно ограниченной области, но чтобы давать инженеру многостороннее образование, предоставляя ему возможность проникать и в соседние области. В качестве руководителей хозяйственного труда, связанного с социальными и государственными установлениями, инженеры нуждаются сверх специальных познаний еще и в глубоком объеме образования, которое управляет, т. е. глядит вперед и своевременно выясняет задачи, выдвигаемые как настоящим, так и будущим, а не заставляет себя только тянуть и толкать вперед без крайней нужды». К сожалению, реформа инженерного образования, как ее понимал А. Ридлер, в России не осуществлена до сих пор.

Следующая проблема: наши вузы, готовя будущего инженера, по сути, ориентируются на образ специалиста второй половины XIX – первой половины XX столетия, тогда как современная инженерная деятельность кардинально отличается от прошлой по своим качественным характеристикам.

Во второй половине XX в. изменяется не только объект инженерной деятельности (вместо отдельного технического устройства, механизма, машины и т. п. объектом становится сложная человеко-машинная система), но и сама инженерная деятельность, которая весьма усложнилась и требует специальных методов организации и управления. Сегодня в ее рамках все чаще решаются нетрадиционные технологические задачи, требующие нового инженерного мышления. Для нетрадиционных видов инженерной деятельности и мышления характерен ряд особенностей.

1. Инженерная деятельность тесно связана с социальными, экономическими и экологическими аспектами. Все чаще специалист вынужден разрабатывать (проектировать и изготавливать) не просто технические изделия (машины, механизмы, сооружения), а сложные системы, включающие помимо технических подсистем и нетехнические, разработка которых предполагает обращение к таким отраслям знания, как инженерная психология, дизайн, инженерная экономика, прикладная экология и социология и т. д.

2. Возникла необходимость моделировать и рассчитывать не только основные процессы проектируемого инженерного объекта, но и возможные последствия его функционирования, особенно отрицательные.

3. Новый характер инженерного мышления предполагает более высокую профессиональную культуру инженера, достаточно развитую рефлексию собственной деятельности, использование в работе представлений и методов современной методологии и прикладных гуманитарных наук.

Еще одна проблема – преодоление ориентации инженерного корпуса на идеалы естественнонаучного мышления, или только на техническую культуру.

Оппозиция технической и гуманитарной культур хорошо известна. В современной цивилизации техническая культура, безусловно, является наиболее массовой, ведущей (она на наших глазах буквально меняет облик нашей планеты), гуманитарная культура находится отчасти на периферии. Гуманитарно ориентированный человек отказывается признавать научно-инженерную обусловленность и причинность, конечно, не вообще, не тотально, а в отношении жизни самого человека, общества или природы. Он убежден, что и человек, и природа – суть духовные образования, к которым нельзя подходить с мерками технической культуры. Для него все это – живые субъекты, их важно понять, услышать, с ними можно говорить (отсюда роль языка), но ими нельзя манипулировать, их нельзя превращать в средства. Такой человек ценит прошлое, полноценно живет в нем, для него другие люди и общение не социально-психологические феномены, а стихия его жизни, окружающий его мир и явления не объективны и «прозрачны», а загадочны, пронизаны тайной духа.

Глубокие специализация и социализация в гуманитарной и технической культурах, в конечном счете, приводят к тому, что, действительно, формируются два разных типа людей, с разным видением, образом жизни. Для инженера гуманитарий нередко выглядит и ведет себя как марсианин, поскольку, живя в мире технической цивилизации, он не хочет признавать этот мир. Для гуманитария же технически ориентированный человек не менее странен, так как он и его технический мир напоминают рациональное устройство, устрашающую или, напротив, удобную машину. Преодолеть указанное противостояние двух культур, как известно, призваны **гуманизация и гуманитаризация технического образования**, формирование **целостной гуманитарно-технической личности**.

Эта идея на сегодняшний день является одним из общепризнанных принципов отечественного профессионального образования. Однако предлагаемые подходы к ее реализации в образовательной практике весьма различны. Одна позиция выражается в том, что в технических вузах нужно преподавать философию, социологию, теорию и историю культуры, психологию и другие дисциплины гуманитарного цикла. Другая состоит в убеждении, что гуманитарное образование – не столько изучение гуманитарных дисциплин, сколько особый подход к действительности, особый способ мышления, особое мировоззрение.

Это позволяет сформулировать второе определяющее концептуальное положение: **системообразующим фактором взаимодействия образовательной и производственной сфер в процессе инженерно-педагогического образования выступает единая «идеология» замены технократического подхода новым гуманистически-технологическим подходом**.

*Третье направление* исследовательского поиска было ориентировано на выявление дидактических оснований дуальной системы, адекватных методологической специфике инженерно-педагогического образования, которая выражается в следующем:

- данное образование носит дважды интегративный характер, обеспечивая подготовку к двум разным видам профессиональной деятельности (отраслевой и педагогической) двух разных уровней образования (начального и среднего либо высшего);
- методологическим фундаментом подготовки является ее психолого-педагогическая составляющая, в том смысле что она призвана обеспечить качественно иной уровень владения профессией, связанный с ее целостным осмыслением, постоянной рефлексией относительно путей и способов достижения профессионального мастерства.

Иными словами, в процессе инженерно-педагогического образования

- инженерно-техническая профессия осваивается не просто на уровне ознакомления с ее основами, а на уровне *готовности к профессиональной деятельности* в рамках данной специальности;

- психолого-педагогическая подготовка пронизывает инженерно-техническую составляющую подготовки как методологический каркас, обеспечивая ее новое, гуманистически и гуманитарно-ориентированное качество. Механизмом такой интеграции содержательно различных составляющих подготовки является сущностное *преобразование инженерной деятельности в педагогическую* при сохранении единых философско-методологических («идеологических», ценностных) оснований.

На основе дидактических возможностей традиционного когнитивно-ориентированного образования достичь такого преобразования инженерно-технической деятельности в педагогическую в процессе профессиональной подготовки чрезвычайно сложно. Знания по инженерно-технической специальности и психолого-педагогические знания чаще всего формируются как две содержательно независимые составляющие подготовки. Их реальная интеграция происходит (как показывает практика, чаще не происходит) в зависимости от индивидуальных качеств, способностей, возможностей обучающегося.

Исследования современного состояния сферы деятельности инженерно-педагогических кадров, включающей все уровни профессионального образования (начального, среднего, высшего), показывают, что в массовой практике профессиональной школы глубоко укоренилось ошибочное представление, согласно которому любой хороший специалист-производитель может быть хорошим педагогом. Отсюда критерием педагогической деятельности преподавателя общетехнических и специальных дисциплин, мастера производственного обучения стала почти исключительно его производственная деятельность и только в последнюю очередь, как малосущественное, педагогическая компетентность.

С этим заблуждением во многом связано то крайне неудовлетворительное и в количественном, и, главное, в качественном отношении состояние проблемы кадрового обеспечения сферы инженерно-педагогической деятельности, которое отмечается учеными. Образовательные учреждения начального профессионального образования в основном укомплектованы отраслевыми специалистами (инженерами, техниками, технологами и т. п.), не имеющими специальной психолого-педагогической подготовки, необходимой для профессионального обучения молодежи. Это, в свою очередь, приводит к недостаточному уровню подготовки рабочих, который наблюдается уже многие годы. Поэтому реальность состоит в том, что преподаватели профессиональной

школы (которые учат так, как учили их) в основном из года в год производят один и тот же педагогический брак – пассивного, беспомощного, безответственного, некомпетентного, слабо ориентирующегося в жизни человека. Отдельным педагогам удастся достичь значительных успехов в своей деятельности, но эти успехи скорее исключение, чем общее правило системы профессионального обучения.

Особую значимость имеет педагогическое повышение квалификации, которое направлено на перестройку сознания руководителей и инженерно-педагогических кадров, ориентацию их на новое профессиональное мышление, а также решает конкретные проблемы слушателей по овладению педагогическим мастерством. Содержание повышения квалификации педагогической направленности должно включать такие составляющие, как развитие креативно-аналитического мышления с аксиологической направленностью, формирование потребностей и развитие способностей самообразования, развитие эмоциональной устойчивости, профессиональной компетентности, общей эрудиции, укрепление гражданской позиции и т. д.

Однако, как показывает анализ практики, сегодня в учреждениях, осуществляющих повышение квалификации инженерно-педагогических кадров, обучение слушателей, как правило, строится по традиционной, «закостенелой» модели и носит преимущественно просветительно-предметный характер. Попытки вводить в учебный процесс отдельные новшества – деловые, ролевые игры, другие активные методы обучения – только «латают» систему, но не меняют ее качественно. В результате повышение квалификации не дает ничего принципиально нового для практической деятельности слушателей и развития их профессиональных способностей. А главное – такое обучение не способствует формированию устойчивой профессиональной позиции педагогических работников, расшатывает их профессиональное мировоззрение и не позволяет выстроить системное управление обучением.

Это и ставит проблему поиска таких дидактических оснований построения инженерно-педагогического образования, которые позволили бы на системной основе обеспечивать реальное преобразование системы деятельности в процессе профессиональной подготовки, независимо от ее конкретных организационных форм.

Дуальная система инженерно-педагогического образования, построенная на основе согласованного взаимодействия двух сфер – производственной и образовательной, обеспечивает оптимальные условия для взаимного преобразования инженерной и педагогической деятельности.

Соответственно, третья концептуально-значимая идея, обеспечивающая адекватность дидактических оснований построения дуальной системы

инженерно-педагогического образования в вузе его методологической специфике, может быть сформулирована следующим образом: **дуальное преобразование системы деятельности в процессе профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров обеспечивает интегративность инженерно-педагогического образования как проявление его системной целостности.**

### Литература

1. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.
2. Горохов В. Г. Первые философы техники // Философия техники: история и современность. – М., 1986. – С. 23–27.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 245 с.
4. Ляудис В. Я. Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 183 с.
5. Петров Ю. Н. Модель непрерывного профессионального образования. – Н. Новгород, 1994. – 352 с.
6. Романцев Г. М., Ларионов В. Н., Ткаченко Е. В. Интеграция науки и образования: фундаментальные знания в подготовке профессионально-педагогических кадров // Образование и наука. Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 1. – С. 77–95.
7. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: Монография. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2001. – 336 с.

Т. Н. Шамало,  
Н. В. Александрова

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Информационная компетенция во многом характеризует качество подготовки студентов и является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности учителя. В статье уточняются понятия «компетентность», «профессиональная компетентность учителя» и «информационная компетенция», определяются уровни и этапы формирования информационной компетенции, рассматриваются особенности подготовки студентов к созданию и применению в учебном процессе электронного учебно-методического комплекса.

Informational competence determines the quality of students' knowledge and skills which are the result of the learning process; it is one of the most important components of the teacher's professional components. The author of the article defines such notions as the

competence, teacher's professional competence and informational competence, singles out levels and stages of forming informational competence, analyses the specificity of training students to create and use electronic educational-and-methodological complex in the learning process.

На современном этапе развития общества повышение качества подготовки специалистов – приоритетная цель реформирования образования. Э. Ф. Зеер отмечает, что в качестве основы профессионального образования наиболее приемлемым является компетентностный подход, который представляет собой ориентацию на такие цели-векторы образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [3].

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с понятием «компетентность», сущность которого определяется как наличие высшего, обобщенного уровня знаний, ценностных ориентаций личности, ее способности взять на себя ответственность за результаты собственной деятельности и выполнять свои функции с учетом собственных возможностей [2]. Для характеристики результатов подготовки специалиста в определенной области используется понятие «профессиональная компетентность».

В. В. Введенский считает, что профессиональная компетентность часто рассматривается как право принадлежать к определенной группе работников, признаваемое социальной системой в целом и представителями этой профессиональной группы, а также и других групп [1].

В. Д. Симоненко под профессиональной компетентностью понимал форму исполнения деятельности, обусловленную глубокими знаниями свойств преобразуемых предметов, свободным владением содержанием своего труда, соответствующим уровнем самооценки [5].

Н. В. Радионова под профессиональной компетентностью (имея в виду, прежде всего, педагогическую деятельность) подразумевает интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4].

Э. Ф. Зеер определяет профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, квалификаций [3].

Проанализировав работы авторов, посвященные исследованию понятия «профессиональная компетентность», мы обнаружили, что одни исследователи (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, С. И. Тарасова) рассматривают профессиональную компетентность как комплексную характеристику личности, представляющую собой совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, квалификаций, другие авторы (В. Д. Симоненко, Н. В. Радионова, В. В. Вве-



денский) – как некоторую общую способность. Однако все авторы связывают профессиональную компетентность с готовностью к конкретной деятельности на основе глубоких теоретических знаний, практических умений в определенной области и наличия определенных качеств личности, необходимых для решения профессиональных проблем и задач, которые возникают в процессе деятельности.

Проведенный нами контент-анализ определений понятия «профессиональная компетентность» позволил сделать следующий вывод: профессиональная компетентность выпускника является характеристикой качества подготовки студентов. Далее под термином «профессиональная компетентность учителя» будем понимать ***интегральную характеристику, отражающую мотивационно-ценностные свойства личности, наличие способностей решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях в процессе профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний в различных сферах и профессиональной области, умений осуществлять самообразование, а также профессионального и жизненного опыта.***

Эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя зависит от наличия у него знаний и умений в общекультурной, социально-трудовой, информационно-технологической и коммуникативной сферах, знаний и умений в области педагогики, психологии, специальности; мотивационно-ценностных качеств личности, умений анализировать собственную деятельность, выявлять в ней ошибки и планировать коррекционную работу по их исправлению.

В условиях интенсивного развития науки и постоянного совершенствования информационных технологий одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности учителя является наличие умений квалифицированно и эффективно применять информационные и коммуникационные технологии.

Подготовка в области данных технологий необходима, прежде всего, для адаптации будущего учителя к единому информационному пространству. Требования усилить информационную подготовку студентов педвузов обусловлены

- развитием сети Интернет, формированием единого информационного пространства;
- появлением новой формы обучения – дистанционной;
- расширением возможностей предоставления учебной информации с помощью персонального компьютера (ПК): графики, звука, видео;
- ростом требований к программно-методическому обеспечению учебного процесса.

Для характеристики результатов подготовки будущего учителя с применением информационных технологий воспользуемся понятием «информационная компетенция», под которым мы подразумеваем **интегральную характеристику, отражающую наличие умений решать различные проблемы и задачи, возникающие при использовании информационных технологий в педагогической деятельности, с использованием знаний, умений, осуществлять рефлексию и самообразование на основе опыта деятельности.**

Выделим четыре уровня формирования информационной компетенции: начальный, базовый, практико-ориентированный и профессиональный. Каждый уровень характеризуется определенными требованиями: знаниями, умениями и итоговым показателем – готовностью студента к переходу на следующий, более высокий уровень и потребностью в дальнейшем самосовершенствовании.

**Требования к начальному уровню (школа):**

- *знание* основ информатики на уровне Федерального компонента государственного стандарта общего образования (полное общее образование);
- *умение* применять технические и программные средства для поиска, хранения и обработки различных видов информации;
- *итоговый показатель начального уровня:* готовность к дальнейшему изучению информатики.

**Требования к базовому уровню (1–2-й курс):**

- *знания:*
  - основ информатики как науки в соответствии с требованиями к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускника согласно Государственному стандарту высшего профессионального образования (ГОС ВПО);
  - перспектив развития информатики как науки для решения задач системы образования;
  - *умение* использовать технические и программные средства для поиска, хранения и обработки различных видов информации в учебном процессе;
  - *итоговый показатель базового уровня:* готовность к использованию технических и программных средств для решения задач учебного процесса (построение графиков и диаграмм успеваемости, форматирование и редактирование текстов рефератов, дипломов, использование сети Интернет для поиска необходимой информации).

**Требования к практико-ориентированному уровню (3-й курс):**

- *знания:*
  - основ общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности;

- основ педагогики, психологии (знание индивидуальных особенностей личности, методов педагогических исследований и т. д.);
- основ учебных дисциплин профильной подготовки;
- основ теории и методики обучения (знание форм, методов и средств обучения);

- *умения:*

- анализировать, структурировать и классифицировать полученную информацию;
- применять технические и программные средства с учетом целей учебного процесса;
- создавать отдельные элементы автоматизации учебного процесса, в том числе и по дисциплине профильной специальности (разработка с помощью различных программных средств тестов, игр, презентационных материалов, электронных лекций и т. д.);
- использовать информационные технологии для реализации активных методов обучения и самостоятельной деятельности учащихся;

- *итоговый показатель практико-ориентированного уровня:* готовность к созданию и использованию педагогических программных средств в учебной работе.

**Требования к профессиональному уровню (5-й курс):**

- *знания:*

- основ общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения различных задач профессиональной деятельности;
- основных направлений и перспектив развития образования и педагогической науки;
- особенностей будущей педагогической деятельности, полученные в результате прохождения педагогической практики;

- *умения:*

- оценивать и отбирать необходимую информацию, адекватную задачам исследования;
- реализовывать образовательные и учебные программы базовых и элективных курсов с использованием различных методов, форм и информационных технологий;
- создавать элементы электронного учебно-методического комплекса для конкретной образовательной ступени;
- использовать информационные технологии для реализации активных методов обучения и самостоятельной деятельности учащихся;
- организовывать познавательную деятельность учащихся с помощью информационных технологий;

– самостоятельно планировать, проводить, контролировать и корректировать урочную и внеурочную деятельность обучающихся с помощью информационных технологий;

– выявлять, анализировать и преодолевать собственные педагогические затруднения при использовании информационных технологий в учебном процессе;

– творчески решать различные задачи педагогической деятельности с использованием технических и программных средств;

– осуществлять дистанционную поддержку программ различного уровня в педагогическом процессе;

– применять информационные технологии для организации научно-исследовательской работы в области педагогических наук;

● *итоговый показатель профессионального уровня*: готовность к разработке и применению информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Достижение каждого из уровней позволяет выделить три этапа информационной подготовки студентов в педагогическом вузе: базовый, практико-ориентированный и профессиональный, а также определить содержание деятельности субъектов обучения. Целью базового этапа (1–2-й курс) является формирование у студентов умений применять информационные и коммуникационные технологии для решения различных задач, в том числе в педагогической деятельности (разработка электронного журнала, электронных лекций, публикаций и т. д.). На практико-ориентированном этапе (3–4-й курс) студенты создают элементы электронных учебников (электронные дидактические материалы для объяснения темы или курса, тесты и т. д.) и учатся применять их в учебной работе. Профессиональный этап (5-й курс) включает в себя формирование у студентов умений разрабатывать и применять в будущей деятельности элементы учебно-методических комплексов.

Е. Н. Геворкян подчеркивает, что учебно-методический комплекс (УМК) содержит следующие компоненты: рабочая учебная программа дисциплины и материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций (в соответствии с требованиями к итоговой аттестации, установленными ГОС ВПО) [6].

Мы считаем, что учебно-методический комплекс различных дисциплин наиболее эффективно создавать на электронных носителях, поскольку в этом случае он обладает следующими дополнительными возможностями:

● организация, хранение, передача и представление в удобном, компактном виде больших объемов информации;

● использование материалов при дистанционной форме обучения;

● осуществление автоматизированного контроля;

- внесение изменений и дополнений в электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) в соответствии с требованиями, которые предъявляются на данном этапе развития системы образования;
- представление разных видов информации: графической, видео-, звуковой и т. д.

Создание и эффективное применение в учебном процессе ЭУМК является одной из важнейших задач в процессе формирования информационной компетенции будущего учителя. Ее решению способствуют включение в процесс обучения практических и предметных задач по информатике, использование активных методов обучения, проведение студентами уроков с привлечением различных программных средств (в том числе ЭУМК) во время прохождения педагогической практики, а также оформление ЭУМК по результатам исследования курсовых и выпускных квалификационных работ. Результатом информационной подготовки будущих учителей должно стать формирование высшего уровня информационной компетенции, а именно знаний, умений, ценностных качеств личности, которые необходимы будущим учителям для проектирования и эффективной реализации содержания, форм и методов обучения с использованием информационных технологий (в том числе ЭУМК), соответствующих целям, задачам учебного процесса и сущности педагогической деятельности.

### Литература

1. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 4. – С. 21–35.
2. Горовая В. И., Тарасова С. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания. – М.: Илекса, 2005. – С. 128.
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход // *Образование и наука*. – 2001. – № 3. – С. 83–87.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
5. Основы профессиональной культуры/ Под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск: БГПУ, 1997. – 307 с.
6. Письмо Минобразования России от 17. 04. 2006 № 02–55–77 ин/ак.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. А. Ларина

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье говорится об особенностях речевой сферы детей с общим недоразвитием речи. Понятия «просодика», «интонация» рассматриваются с психолингвистической точки зрения. Описываются основные положения формирования интонационной выразительности речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

The peculiarities of speech sphere of children with general speech undevelopment. Psycholinguistic point of view on such definitions as «prosody» and «intonation». The basic circumstances of enhancement of intonation expressive speech of primary school age children with general speech undevelopment.

Контингент общеобразовательной школы за последние годы претерпел значительные изменения. С каждым годом среди учащихся, поступающих в начальные классы, увеличивается число неуспевающих детей с различными отклонениями в развитии. Сложные речевые расстройства, при которых у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование всех звуковых и смысловых компонентов речевой системы, было определено Р. Е. Левиной как *общее недоразвитие речи (ОНР)*. Она же предложила трехуровневую периодизацию ОНР:

- I уровень характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения при более благополучном пассивном словаре, по сравнению с активным;
- II уровень сопровождается возрастанием речевых возможностей, в частности появлением фраз, однако словарь остается бедным, а фонетическое и грамматическое оформление речи искаженным;
- III уровень отличается достаточно развернутой обиходной речью, которая тем не менее по всем показателям отстает от нормы [5].

Особенности речевой сферы детей с ОНР: дефекты звуко-слоговой структуры речи с преобладанием ошибок фонематического характера, ограниченность словарного запаса, использование слов без учета контекстуальных

связей, устойчивые аграмматизмы, бедность и стереотипность синтаксического оформления, интонационные нарушения – глубоко и подробно исследованы в логопедии (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова).

*Искаженное развитие интонационной стороны речи младших школьников с ОНР* проявляется в следующих мелодико-интонационных ошибках: недостаточная громкость и узкий динамический диапазон, несоответствие высоты голоса и невыраженность модуляций, изменение тембра голоса в виде глухости, осиплости, монотонность, невыразительность, обедненность и однообразие интонаций. Существуют трудности в восприятии и воспроизведении различных интонационных конструкций, расстановке логических ударений, восприимчивости ударно-безударной позиции и пауз ритмического рисунка, синтагматическом членении и выделении интонационного центра, в понимании и выражении эмоционально-смыслового высказывания. Происходят потеря целостности сообщения, нарушение тема-рематических отношений.

Недостаточная сформированность интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР приводит к трудностям организации коммуникативной деятельности: снижению потребности и эффективности речевого взаимодействия, ограничению коммуникативного потенциала, а на письме – к синтаксическим недочетам и стойким специфическим пунктуационным ошибкам, связанным с нарушением фиксации фонологических особенностей интонации. Это обуславливает целесообразность мероприятий по формированию интонационной выразительности речи в комплексе логопедических мероприятий. Однако в существующей системе школьного образования и логопедической помощи в формировании интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР не уделяется должного внимания.

Для теории и методики формирования суперсегментного уровня языка у младших школьников с ОНР имеет немаловажное значение решение проблем психолингвистического определения «интонации», места интонационной программы в модели порождения речи, формирования механизмов восприятия и воспроизведения интонации.

В психолингвистике общепринятой является концепция И. А. Зимней, Р. М. Фрумкиной, Л. С. Цветковой, согласно которой язык рассматривается как одна из знаковых систем. В процессе коммуникации используются «мета-языковые» невербальные знаки, в том числе и *интонация*, по поводу определения которой в психолингвистике нет единого мнения. Т. М. Дридзе, И. С. Торопцев относят интонацию к знакам только с учетом функции уточнения или корректировки смыслового содержания речевого высказывания.

Однако большинство психолингвистов-исследователей рассматривают интонационное оформление высказывания как отдельный самостоятельный знак, который накладывается на структуру речевого высказывания, «присоединяется» к каждому составляющему семантическому языковому элементу. В. П. Глухов считает, что целесообразно рассматривать интонацию как уникальный знак человеческой культуры, обладающий унификацией, максимальной степенью обобщения обозначаемого и универсальностью [1]. С точки зрения И. А. Зимней, *просодика* определяется как «общезыковая традиционная организация звуковой последовательности», а интонация и фразовое ударение – как основа для осуществления конкретного коммуникативного намерения, где словесное ударение выполняет вспомогательное для этого процесса средство [3]. По мнению Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, интонация представляет собой многофункциональное языковое явление и многокомпонентное единство, состоящее из мелодики, громкости, темпа и ритма, тембра, паузы и ударения [4]. Интонация является средством формирования коммуникативных единиц – синтагмы, предложения и текста – в соответствии со смыслом передаваемого сообщения.

В большинстве моделей порождения речи (Т. В. Ахутина, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия) *интонационная программа оформления звучащей речи* занимает определенное место. Обычно выделяют следующие ее уровни:

- 1) возникновение мотива;
- 2) формирование замысла высказывания;
- 3) смысловое структурирование замысла;
- 4) семантическое синтаксирование, преобразующее продукт смыслового синтаксирования в форму, которая подчинена правилам глубинной грамматики;
- 5) поверхностное синтаксирование, представляющее собой процедуру преобразования высказывания в структуру, организованную по правилам конкретного языка с использованием языковых операций фонологического, артикуляторного, просодического, синтагматического, парадигматического типа;
- 6) фонологическое и моторное программирование высказывания, предусматривающее сегментарный и супraseгментарный уровни (ритмико-мелодическая и мелодико-интонационная организация речи).

Данный процесс осуществляется на базе фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки (А. А. Леонтьев, Д. Слобин, Дж. Грин, Е. М. Верещагин). Таким образом, место интонационной программы оформления зву-



чащей речи в зависимости от содержания выполняемых преобразований находится на этапах поверхностного синтаксирования, фонологического и моторного программирования. По операциональному обеспечению оно различается, имеет определенную степень автономии, в том числе и в онтогенетическом аспекте.

В «просодическом поле» каждого языка существуют универсальные «просодические эталоны контуров» основных типов предложений – *доминанты просодической системы языка*, которые приобретаются в процессе языкового опыта и хранятся в памяти человека. Выбор для речевой реализации «просодических контуров» зависит от коммуникативного мотива высказывания, ситуации и средств общения. Различные типы предложения выполняют основные семантико-синтаксические функции и могут соединять части текста, т. е. являться средством межфразовой связи. В начале предложения «просодические контуры» оказываются грамматическим и смысловым центром семантико-синтаксического целого, в конце имеют результативно-следственное или причинно-следственное значение и одновременно создают условия для плавного перехода к изложению новой микротемы. Расположенные внутри текстового фрагмента «просодические контуры» находятся в определенных смысловых отношениях с предшествующей частью текста и вместе с тем «открывают» последующее повествование [1].

В процессе восприятия и понимания речевого высказывания, по теории Н. Г. Морозовой, А. А. Брудного, существует «план значения» и «план смысла», последний выражается через особое стилистическое построение языковых средств и их интонационную и мимическую окраску. По Л. С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет разные уровни: сенсомоторный (в частности, включающий анализ пауз, ритмико-слоговой и мелодической организации речи), лингвистический (опознание звукокомплекса и сравнение с хранящимся в памяти эталоном, анализ ритмико-слоговой структуры, осуществление морфемного анализа) и психологический (обеспечение понимания «глубинного смысла», подтекста посредством интонационного и стилистического анализа, мимических компонентов) [7]. Большинство исследователей (Т. В. Ахутина, В. П. Белянин, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. Г. Фомиченко, Р. М. Фрумкина, Н. Н. Шахнарович) признают смысловозначительную функцию супrasegmentных единиц и выделяют последовательные стадии первичного синтеза интонации, анализа, вторичного синтеза – сопоставления с результатом звучания. При этом «внутреннее» проговаривание воспринимаемой интонации позволяет регулировать и контролировать ее механизм восприятия и воспроизведения.

В свете существующих психолингвистических концепций представляется возможным тезисно обозначить основные методические положения формирования интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР:

1. Усвоение системы языка предполагает усвоение обучающимися основных языковых, в том числе «метаязыковых», единиц как «универсальных» знаков, знакомство с их основными функциями и подсистемами, формирование навыков адекватного оперирования ими в речевой деятельности.

2. Формирование навыка интонационного оформления речи должно осуществляться одновременно в двух взаимозависимых направлениях – развитие восприятия и воспроизведения интонационных компонентов.

3. Речепроизводительные навыки внешней реализации высказываний включают в свой состав продуцирование слогов, слов, адекватное интонационное и темпо-ритмическое оформление, смысловое паузирование, акцентное выделение слов и словосочетаний. Формирование данных сложных речевых навыков у детей с ОНР требуют организованной речевой практики и специального обучения.

4. Обучение верному продуцированию различных типов предложений формирует навык построения связных развернутых высказываний у младших школьников с ОНР и организует структурно-семантическую целостность и связность текста.

5. При организации логопедического воздействия необходимо обращать внимание на тщательный отбор обучающих текстов, которые служат для создания ориентиров и выработки стереотипной программы в разных формах речевой деятельности (А. Р. Лурия) [6]. Обучающие тексты формируют внешнюю, перцептивную наглядность в процессе изучения интонации и внутреннюю, абстрактно-логическую связь с интонированием высказываний, в методическом отношении представляют собой эталон реализации основных контуров предложений.

6. При обучении восприятию интонационных подсистем следует целенаправленно связывать понимание речевого высказывания с усвоением значимых «метаязыковых» знаков речи.

Подводя итог сказанному, хочется еще раз отметить, что формирование интонационной стороны речи у младших школьников с ОНР должно быть целенаправленным и организованным, поскольку «интонационный синтез не может возникнуть сам собой, а, требует определенных систематических воздействий и подкреплений» [2]. В работе коррекционным педагогам необходимо учитывать основные тенденции развития отечественной логопедии, одной из которых является совершенствование ее методики на основе использования «арсенала» научных знаний психолингвистики.

### Литература

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики: Учеб. пособие для студентов педвузов. – М., 2005. – 351 с.
2. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб. статей / Сост. В. Я. Коровина. – М., 1966.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001. – 432 с.
4. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: Учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М., 2000. – 197 с.
5. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961. – 310 с.
6. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: «Академия», 2002. – 352 с. – С. 191.
7. Цветкова Л. С., Торчуа Н. Г. Афазия и восприятие. – М.; Воронеж, 1997. – 176 с.

**В. А. Метаева**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Тенденции развития современного общества требуют от профессионала способностей к самостоятельному принятию решения, к ответственным поступкам, самореализации, обладанию необходимыми компетенциями в профессиональной сфере деятельности. Адекватным механизмом обеспечения требуемой компетентности является профессиональная рефлексия, развитие которой должно достигать уровня самоорганизации. Рефлексивная самоорганизация профессионала способствует его личностно-профессиональному развитию, актуализирует значимость человековедческой компетентности, что в целом обеспечивает инновационные процессы в последипломном образовании управленческих кадров.

The tendencies of modern society development, which are defining by globalization process, integration, internationalization, expect from professional, living and working in world of changes, capabilities for self-finding and self-taking decisions, self-realisation, responsibility, necessary competence in professional sphere. The most adequate mechanism of providing necessary competence is professional reflexion, which level has to be the same as level of self-organisation. Reflexive self-organisation of professional favours to personal and professional development, make more actual meaning of study of human nature competence, which in overall provide innovation process in post-degree education for manager personnel.

Управленческая деятельность в эпоху глобализации, интеграции, нанотехнологий требует от ее субъекта стратегического мышления, на становление которого решающее влияние оказывают способность к эффективной коммуникации, инновационный потенциал личности, аналитические и прогностические способности, а также способность к культурно организованной рефлексивной деятельности. Ей придается особое значение, так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю успешно осуществлять свою деятельность.

Рефлексия рассматривается нами как форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и убеждений, являющейся основанием его мышления и деятельности и состоящей из трех этапов: анализ деятельности с затруднением, ее субъективная критическая реконструкция и обращение к новой норме деятельности.

Рефлексия в истории науки предстает как сложный феномен, требующий многоаспектного рассмотрения. В философии рефлексия исследована как гносеологическое (Р. Декарт, Дж. Локк), аксиологическое (Г. Гегель, Ф. Шеллинг), методологическое (И. Кант, И. Фихте) понятие, что позволяет говорить об ее онтологическом статусе и выделить ее как важную дефиницию современного социально-гуманитарного образования, в котором развитие мышления выступает одним из основных содержаний.

Методологические аспекты рефлексии были разработаны Н. Г. Алексеевым, О. С. Анисимовым, М. М. Бахтиным, И. С. Ладенко, В. А. Лефевром, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицким и др. Благодаря их работам было сформировано направление, именуемое в отечественной науке рефлексивным движением. В их трудах дано методологическое и инструментальное обоснование рефлексии, позволившее впоследствии рассматривать ее на уровне междисциплинарных исследований на стыке философии, психологии, социологии, педагогики и т. д.

Рефлексия как психологическое понятие глубоко раскрыта в работах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. В. Брушлинского, С. А. Рубинштейна. Ученые определяют ее как сложное интегративное качество, обусловленное социальными, индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, а также интеллектуальными способностями человека. Эти исследования дали импульс развитию акмеологии, в которой рефлексия представляет одну из основных дефиниций (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Е. И. Степанова).

Ряд ученых (В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская и др.) рассматривали рефлексию как педагогическую дефиницию: она описана как профессиональная способность,

связана с профессиональной компетентностью, многоаспектно исследована как условие успешности в деятельности. Рефлексия представлена в рефлексивной психологии (А. Я. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), в психологии профессионализма (К. А. Абульханова-Славская, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова) как сложный комплекс, обеспечивающий развитие и саморазвитие личности и способствующий достижению максимальной эффективности в профессиональной деятельности. В рефлексивной психологии методологическая суть данного явления рассматривается через процессы осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания сознаний и форм своего опыта, отражающих событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождающих действенное отношение личности как целостного «я» к собственному поведению, общению, осуществляемой деятельности.

В истории психологии сложилась традиция рассматривать рефлексия как высший уровень личностных проявлений человека в виде, например, рефлексивных черт характера, которые завершают становление его структуры и обеспечивают его целостность. Отмечается, что они наиболее прочно связаны с целями жизни и деятельности и способствуют образованию и стабилизации единства личности. Понятие рефлексии использовалось в качестве объяснительного принципа при рассмотрении проблем становления самосознания, при исследовании характера, при изучении процессов мышления, общения и познания личностью другой личности.

Для развития управленческого мышления, помимо указанных выше проблем, важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося процесса созидания. В рамках этого процесса широко используется термин «профессиональная рефлексия», который в ряду различных определений рефлексии представляет особый интерес как наиболее распространенный в теоретических и прикладных работах, появившихся в последние годы. Анализ показывает, что термин «профессиональная рефлексия» в настоящее время, в особенности в прикладных исследованиях, используется как не требующий доказательств и дополнительных объяснений. В прикладных работах отсутствует строгое определение сущностной и формальной сторон профессиональной рефлексии. Но косвенные признаки указывают на то, что в большинстве работ под профессиональной рефлексией понимается рефлексия профессиональной деятельности во всем ее многообразии, и на этом основании она носит определение, синонимичное деятельности. Действительно, в этой логике связь деятельности и профессиональной рефлексии очевидна, однако носит характер соподчинения: профессиональная является составной частью деятельности, так как профессиональная

деятельность входит в систему общей жизнедеятельности человека. Поэтому формальная сторона профессиональной рефлексии заключается в ее предмете, которым являются различные содержания и ситуации профессиональной деятельности управленца, представленные в ее функциях.

Основные функции управленческой деятельности традиционно сводятся к обеспечению, коррекции и контролю. Обеспечение деятельности исполнителей необходимыми условиями, средствами, материалами и иными ресурсами для выполнения заказа – первичная функция управленца для возникновения деятельности исполнителя, выполнение которой побуждает первого к рефлексии. Имеющаяся норма в его изначальном представлении требует сравнения с той, которая получается в воспроизводимой исполнителями деятельности, – в результате идет рефлексивный процесс анализа деятельности, сравнения полученных результатов и нормы, что соотносится с функцией контроля в управленческой деятельности. Далее неизбежно возникает необходимость критического осмысления полученных результатов, что порождает функцию коррекции исполнительской деятельности. Таким образом, уже первичные управленческие функции рефлексивны по своей природе, поскольку существуют благодаря механизму рефлексии, а именно: анализу (контролю), критике (коррекции) и нормированию (обеспечению).

Заметим, что управленческая деятельность, будучи рефлексивной по отношению к исполнительской, обеспечивает устойчивое воспроизводство деятельности, получение стабильных результатов, иными словами, обеспечивает функционирование. При этом важно отметить, что управление – самостоятельная деятельность, а значит, в ней есть свои затруднения, преодоление которых в самостоятельном рефлексивном процессе определяет качество управленческой деятельности и ее развитие. Управленческая рефлексия, обеспечивающая развитие деятельности, по сути сохраняет свои этапы, но на них в рефлексии актуализируются иные аспекты. Так, на этапе анализа актуализируется исследовательская деятельность управленца, что требует от него теоретического мышления и навыков исследования; на этапе критики – проблематизирующая деятельность, требующая навыка постановки проблем, способности взять затруднение на себя и обратить критику на собственные действия; и, наконец, на этапе нормирования – способность к выработке стратегических решений, к волевому и ответственному принятию решений.

В управленческой деятельности профессиональная рефлексия проявляется не только через процессы, но и через отношения, что требует сформированности такого вида рефлексии, как личностная. Управление осуществляется через взаимодействия людей, имеющих свои индивидуально-личностные особенности, которые они приносят в деятельность. Поэтому руководителю

необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. Это означает, что психическая деятельность управленца на стадиях анализа, принятия решения, корректировки и оценки результатов действия требует рефлексивного осознания. В этих случаях мобилизуется его личностный потенциал, а именно: решительность, сильная воля, уверенность в себе, активность и целеустремленность, эмоционально-волевая устойчивость, экстравертированность, способность быть равным и поддерживать стабильные отношения со всеми, добывать и анализировать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения и т. д.

Таким образом, сущность профессиональной рефлексии управленца заключается в ее данности, необходимости и даже неизбежности для огромного пласта человеческой жизни и деятельности, связанного с профессией. Эту особенность рефлексии и ее универсализм отмечает О. С. Анисимов: «Профессионал не может избежать рефлексии. И чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована, когда все упорядочено и достаточно собранно. Но саму рефлексивность еще следует обеспечить средствами языковой культуры и соответствующей культурой мышления... Становится общепризнанным: если не осуществится своего рода культурная революция в самой управленческой деятельности, то у нас не будет ни хороших и оптимальных стратегий, ни просто упорядоченной иерархии управленческой деятельности, а дальше – и деятельности общества в целом. Как бы мы ни осознавали: вот сама живая практика рефлексии с такой сложной, многопозиционной и многопредметной организацией, которая зародилась на нашей почве и шла, сохраняя ряд традиций (идуших от Фихте, Гегеля и т. д.), – вот это все привело к радикальной проблематизации самого построения всего профессионально-деятельностного процесса» [1, с. 28].

Сущностное в рефлексии проявляется в закономерности ее протекания как акта мыслительной деятельности. Процедура рефлексии, как отмечалось выше, включает в себя три основных этапа: анализ предшествующей деятельности, содержащей затруднение, критику собственной деятельности на основе анализа и поиск нового образца, или нормы, деятельности. Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность. Эти общие представления о процедуре рефлексии преломляются при описании управленческой рефлексии. При включении в профессионализм управленца таких компонентов, как свойства личности, психодинамика, профессиональные знания и умения, профессиональный опыт, она осуществляется,

в первую очередь, по отношению к профессиональному опыту, вбирающему в себя и достижения, и просчеты в результатах деятельности. Для профессионала рефлексия чаще всего начинается с рефлексии деятельности, которая инициирует интеллектуальную и личностную рефлексии, впоследствии определяющие профессиональное поведение человека, так как мышление, деятельность и личностно-эмоциональная сфера составляют неделимое целое.

Рефлексию можно определить как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, к творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. Это особенно значимо для сферы «человек – человек», имеющей исследовательский, нерегламентированный характер и требующей повышенной рефлексии в познании человеком самого себя и обостренного чувства ответственности за другого человека. Рефлексия в данном случае представляет собой сложный психологический феномен, проявляющийся в способности занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности.

Под профессиональной рефлексией понимается соотнесение себя, возможностей своего «я» с тем, чего требует избранная профессия с существующими о ней представлениями, с особенностями собственного опыта. Причем она не столько «констатирует наличие или отсутствие профессиональных качеств, сколько стимулирует их развитие, обогащение, усиление» [4, с. 72].

Профессиональная рефлексия отождествляется с самоанализом, структура которого сходна с процедурой рефлексии и который состоит из этапов определения причинно-следственных связей, обобщения полученной информации и формирования выводов, используемых на практике.

Приведенные примеры позволяют утверждать, что такая полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего профессионализм мышления и эффективность управленческой деятельности, а также детерминирует уровень личностного и индивидуально-психологического развития субъекта. Ее различные виды следует считать компонентами одного процесса, присущего человеку. Ведь чем гармоничнее сочетаются эти виды рефлексии в едином процессе, тем свободнее чувствует себя человек в мире, тем более обогащается его профессиональный и жизненный опыт, что является показателем высокой профессиональной культуры.

Благодаря профессиональной рефлексии, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и лич-



ностного опыта. Способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяют сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Работа по формированию рефлексивного мышления управленца должна носить системный характер, сопровождаться рефлексией опыта, связываться с развитием личности. Тем самым будет осуществляться подготовка нового поколения управленческой элиты как условия развития и процветания России.

### **Литература**

1. Анисимов О. С. Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
2. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: Учеб. пособие. – М.: РАГС, 1995.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: Пер. с англ. / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999.
4. Вульф Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление. – М.: Магистр, 1985. – № 1. – С. 71–79.
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадокс наследия, векторы образования. – СПб.; М.: Эгвес, 2000.
6. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: В 4 т. – СПб.: Изд-во Ин-та образов. взросл. РАО. – Т. 1. – Кн. 1.
7. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1. – № 1.

**С. А. Минюрова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ**

В статье представлены теоретическое обоснование и эмпирическая проверка модели проявления стратегий личностно-профессионального саморазвития как особого вида внутренней деятельности, который направлен на порождение и осуществление ценностно-осмысленного опыта профессионализации.

The article produces the theoretical substantiation and empirical examination of the model of manifestation of strategic of person's professional self-developing as a special type inside human activity, that directed at the out-come and realization of value-intelligent experience of person's professional developing.

Высокий темп изменений в мире профессий требует изучения стратегий, которые позволяют человеку гибко и эффективно трансформировать представления о самом себе как о профессионале, способном меняться адекватно профессии и развивающемуся обществу, и воплощать эти представления в реальность.

Стратегии личностно-профессионального саморазвития следует рассматривать в контексте более широкой проблемы жизненных стратегий как способы конструирования человеком собственной жизни, выбора ее направления на основе определенных ценностных ориентаций [1; 10]. В зарубежной психологии при изучении человека в профессии акцент делается на стратегиях построения карьеры через выделение определенных типов, стилей поведения в профессиональной сфере, карьерных ориентаций [16]. В отечественной психологии представлены отдельные исследования по изучению стратегий поведения человека в ходе профессионализации, которые в целом можно разделить на две группы. В первую входят работы по изучению стратегий, отражающих направленность человека на собственный успех в профессии: стратегии конкурентоспособности, стратегии самоутверждения человека в профессии, стратегии карьеры, стратегии профессионального развития человека [5; 6; 11; 12]. Во вторую группу входят исследования стратегий, которые отражают направленность человека на адаптацию в условиях профессии: стратегии самосохранения, стратегии совладания с кризисными ситуациями в ходе профессиональной деятельности [3; 4; 13; 14].

Для изучения заявленной проблемы нами вводится понятие «стратегии личностно-профессионального саморазвития». Это особый вид внутренней деятельности, который направлен на порождение и осуществление ценностно-осмысленного опыта профессионализации. В соответствии с традициями отечественной теории деятельности в структуре личностно-профессионального саморазвития выделяют три основы [8]:

- *мотивационную*, которую составляют мотивирующие тенденции, ориентированные на содержание выполняемой работы и повышающие удовлетворение от профессиональной деятельности, по сравнению с материальными или гигиеническими тенденциями, связанными с организацией рабочей среды, но не определяющими содержание деятельности и удовлетворенность профессией [15];
- *целевую*, отражающую становление во внутреннем мире развивающегося профессионала субъектных качеств и ключевых квалификаций, обеспечивающих его направленность на постоянные позитивные самоизменения;
- *инструментальную*, включающую в себя психологические механизмы саморегуляции, которые обеспечивают преобразование внутреннего мира человека и определяют специфику его профессиональной самореализации.

Психологические характеристики, которые входят в состав выделенных основ, образуют личностно-профессиональную диспозицию как предрасположенность человека к устойчивому типу поведения в различных ситуациях профессионализации. Центральным образованием содержательного аспекта диспозиции является *ценность профессиональной самореализации*, которая становится своеобразным стержнем, организующим структуру ценностных ориентаций, мотивов, субъектных качеств, ключевых квалификаций специалиста. Динамический аспект отражает способы реализации данного опыта в профессии и представлен характеристиками инструментальной основы: устойчивыми механизмами личностной саморегуляции по типу «ориентации на действие» и «ориентации на состояние» [17]. Первый тип предполагает, что регуляция действия основана на полноценном намерении, которое управляется как бы само по себе, не требует постоянного контроля со стороны сознания, произвольно воплощается в реальность. Второй тип проявляется в случае, если действие основано на неполноценном намерении.

Уровневое строение личностно-профессионального саморазвития как внутренней деятельности может быть рассмотрено исходя из категории самоорганизации [9]. При оценке уровня процессов самоорганизации личностно-профессионального саморазвития мы опираемся на принцип заимствования [7]. Согласно данному принципу возможно извлечь из системы элемент, который используется ею в качестве «образца», а затем сквозь его призму рассматривать другие элементы, построив специальную меру диссонанса (уклонения) системы от собственного проекта. При определении «образца» и меры диссонанса процессов самоорганизации личностно-профессионального саморазвития мы руководствовались показателем «степень сформированности ценности профессиональной самореализации», в основе которого соотношение уровня ее значимости и уровня удовлетворенности ею. Нами выделено несколько вариантов указанного соотношения.

Первый вариант – высокий уровень значимости профессиональной самореализации и удовлетворенности ею – рассматривается нами в качестве «образца» и определяется как уровень самоорганизации личностно-профессионального саморазвития. В данном случае представлены процессы, которые связаны с совершенствованием способности человека к постоянному самообучению и ценностному осмыслению приобретаемого в ходе профессионализации опыта. Второй и третий варианты, когда наблюдается противоречивое соотношение между уровнем значимости и уровнем удовлетворенности, отражают меру диссонанса процессов самоорганизации, характеризуют переходное состояние развивающегося профессионала и обозначаются как уровень преобразования личностно-профессионального само-

развития. Благодаря этим процессам человек стремится к саморазвитию при изменении внешних или внутренних условий за счет перестройки личностно-профессиональной диспозиции. Четвертый вариант, когда представлены низкие уровни значимости и удовлетворенности профессиональной самореализацией, характеризуется как уровень неопределенности личностно-профессионального саморазвития.

Личностно-профессиональное саморазвитие осуществляется посредством определенных стратегий, которые рассматриваются нами как способ преобразования человеком собственного внутреннего мира, направленный на порождение и осуществление опыта профессионализации, основанного на ценности самореализации в профессии. Мы предлагаем следующую модель проявления стратегий личностно-профессионального саморазвития.

Порождение опыта профессионализации проявляется через формирование во внутреннем мире человека системы взаимосвязей между его ценностными ориентациями, мотивами, личностными и субъектными свойствами, которая обретает статус интегральной характеристики личностно-профессиональной диспозиции. Она является психологическим образованием, в котором заложен ряд возможных вариантов профессионализации. Выбор того или иного варианта обусловлен спецификой позиционирования ценности профессиональной самореализации в структуре интегральной характеристики. Мы выделяем два основания для анализа этого позиционирования. Первое – характер взаимосвязи ценности профессиональной самореализации с показателями мотивационной основы, который рассматривается через проявление тенденций в континууме «мотивирующие – гигиенические». Второе основание – характер взаимосвязи ценности профессиональной самореализации с показателями целевой основы личностно-профессионального саморазвития в континууме «амплификация – симплификация». Под амплификацией понимается способность человека к обогащению собственного опыта профессионализации [2]. Это обеспечивается через установление тесных многообразных взаимосвязей между ценностью профессиональной самореализации и карьерными ориентациями на разнообразие, новизну деятельности, управление собственным взаимодействием с другими людьми, профессиональную компетентность и т. п. Симплификация предполагает обеднение этого опыта, что обнаруживается через противоречивые взаимосвязи, которые указывают на взаимное отталкивание ценности профессиональной самореализации и других характеристик целевой основы личностно-профессиональной диспозиции. Смещение взаимосвязей ценности профессиональной самореализации к одному их полюсов выделенных континуумов определяет специфику побуждений и целей человека, которые лежат в основе личностно-профессионального са-

саморазвития. Реализация выбранного варианта проявления человеком себя в профессии имеет особенности в зависимости от личностной саморегуляции при «ориентации на действие» по типу «самовоплощение» или при «ориентации на состояние» по типу «самопостижение».

Таким образом, разработанная нами модель проявления стратегий личностно-профессионального саморазвития человека создает основу для изучения их вариативности через анализ содержания ключевых вариантов и анализ специфики позиционирования ценности профессиональной самореализации в континуумах «мотивирующие – гигиенические», «амплификация – симплификация» в зависимости от личностной саморегуляции по типу «самовоплощение» или «самопостижение».

Для апробации предложенной модели нами выполнен первый этап эмпирического исследования, который направлен на обнаружение интегральных характеристик личностно-профессиональной диспозиции на разных уровнях личностно-профессионального саморазвития и на проверку гипотезы о представленности в их структуре вариантов проявления человеком себя в профессии. Исследование проведено на трех выборках. Одну из них составили рабочие-сборщики оборонного предприятия ( $N = 427$ ), для которых характерен репродуктивный тип деятельности, основанный на общем и ясном стандарте. В другую выборку вошли педагоги средних школ ( $N = 470$ ), деятельность которых относится к продуктивному типу, что акцентирует значимость индивидуализированной основы труда и нормативное требование высокого уровня личного мастерства. Третью составили студенты педагогического вуза – будущие педагоги ( $N = 470$ ). Такой подход к формированию выборки позволяет обнаружить общее и особенное в стратегиях личностно-профессионального саморазвития у людей, которые различаются либо по типу профессиональной деятельности, либо по стадии профессионализации. Для выявления характеристик личностно-профессиональной диспозиции на всех этапах исследования использовались методика «Ценностные ориентации персонала» (Е. Б. Фанталова), опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн в адаптации В. Э. Винокурова, В. А. Чикер), «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц в адаптации А. А. Рукавишниковой), методика «Шкала контроля за действием» (Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина).

Для обнаружения уровней личностно-профессионального саморазвития каждая выборка была разбита на четыре группы на основании представленности показателей значимости профессиональной самореализации и удовлетворенности ею, полученных с помощью методики «Ценностные ориентации персонала». Различия между образованными группами подтверждены с помощью  $U$ -критерия Манна-Уитни ( $p < 0,001$ ). Наиболее пред-

ставлена группа, которая находится на уровне преобразования (42% всей выборки), за ней следует группа, находящаяся на уровне неопределенности личностно-профессионального саморазвития (40% от всей выборки), самой немногочисленной является группа, которая находится на уровне самоорганизации (18% всей выборки).

Для выявления структуры личностно-профессиональной диспозиции в каждой группе был применен факторный анализ (модель главных компонент, варимакс-вращение). Полученные факторы рассмотрены как причины совместной изменчивости входящих в них переменных, которые позволяют через анализ представленных характеристик содержательного и динамического аспектов личностно-профессиональной диспозиции обнаружить ее интегральные характеристики. После факторизации 26 показателей в структуре личностно-профессиональной диспозиции в каждой группе всех выборок выделено по два фактора на основании критериев Р. Кетелла и Кайзера при уровне значимости факторного веса 0,70. Полученные результаты обнаружили подобие факторных структур личностно-профессиональной диспозиции, выявленной на выборках рабочих и педагогов, и их качественное отличие от факторной структуры, полученной на выборке студентов.

В факторной структуре выборок рабочих и педагогов на уровне самоорганизации личностно-профессионального саморазвития представлены переменные, которые характеризуют как содержательный, так и динамический аспекты личностно-профессиональной диспозиции. Содержание первого фактора отражает общую для представителей разных типов профессий направленность на преобразование себя как деятеля, которое связано с решением противоречия между ориентированностью либо на организацию собственной деятельности, либо на установление отношений с другими людьми. Содержание второго фактора отражает специфику внутренних переживаний, сопровождающих этот процесс. Если рабочих волнует снижение комфортности условий, то педагогов беспокоит неудовлетворенность авторитетом, статусом своей профессии в социуме. Динамический аспект в выборке рабочих представлен направленностью на регуляцию действий в связи с оценкой эмоциональных предпочтений. В выборке педагогов акцентируются когнитивный и поведенческий аспекты саморегуляции, которые указывают на противоречие между наличием достаточного количества возможных вариантов собственного поведения и способностью выбрать тот, который будет воплощен в реальность.

В группах, которые находятся на уровне преобразования личностно-профессионального саморазвития, представлен лишь содержательный аспект личностно-профессиональной диспозиции, отражающий противоречивое от-

ношение к обретению статуса. В выборке рабочих в первом факторе значимость мотивов статуса, потребности в признании противопоставляется ориентации на личное благополучие. При этом в случае высокой значимости, но низкой удовлетворенности ценностью профессиональной самореализации мотивирующую силу имеет направленность на обретение личного благополучия. Напротив, при высокой удовлетворенности и низкой значимости этой ценности акцентируется потребность в признании со стороны других людей, направленность на управление взаимодействием с ними. Показатели, вошедшие во второй фактор, отражают направленность на служение своей профессии, стремление к интеграции личной и профессиональной жизни. В выборке педагогов, у которых представлен высокий уровень значимости, но низкий уровень удовлетворенности ценностью профессиональной самореализации, в первом факторе обнаруживается противоречие между направленностью на обретение статуса и удовлетворенностью от стабильности, защищенности. В группе педагогов, у которых представлен низкий уровень значимости, но высокий уровень удовлетворенности профессиональной самореализацией, это противоречие снимается, так как на фоне удовлетворенности статусом и возможностями для самосовершенствования вне работы выявлена направленность на предпринимательство. Во второй фактор вошли показатели, которые отражают направленность на создание нового, развитие взаимодействия с другими людьми на основе авторитета и признания. Отсутствие в факторной структуре высоких значений переменных динамического аспекта личностно-профессиональной диспозиции свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной сформированности способов реализации опыта в профессии.

В группе, которая находится на уровне неопределенности личностно-профессионального саморазвития, также представлен только содержательный аспект личностно-профессиональной диспозиции, отражающий характер направленности человека на служение своей профессии. В выборке рабочих эта характеристика значима и имеет прямую связь с ориентацией на новизну и разнообразие деятельности, но обратную – с установкой на обретение профессиональной компетентности и самосовершенствование вне работы. В выборке педагогов направленность на служение делу противопоставляется карьерной ориентации на свободное предпринимательство и самосовершенствование вне работы при значимости последних.

В выборке студентов получена качественно иная структура личностно-профессиональной диспозиции. В первый фактор во всех группах этой выборки вошли переменные, которые отражают особенности мотивационной основы личностно-профессионального саморазвития, во второй – его целевой основы. В факторной структуре представлен только содержательный аспект

лично-профессиональной диспозиции, что указывает на недостаточную сформированность способов реализации опыта, характерную для стадии профессиональной подготовки. Важным является отсутствие в студенческой выборке вариативности в основании интегральных характеристик на уровнях самоорганизации и преобразования. Это свидетельствует о слабой дифференцированности возможностей выбора направлений саморазвития. Выявленные интегральные характеристики обнаруживают непротиворечивые идеализированные представления будущих педагогов о возможностях проявления себя в профессии. На уровне самоорганизации представлена направленность на целостное проявление себя как развивающегося профессионала, на уровне преобразования – на проявление себя как организатора деятельности и взаимодействия, так и организатора собственного дела. Лишь на уровне неопределенности лично-профессионального саморазвития обнаруживается вариативность в содержании интегральной характеристики: направленность на комфорт и личное благополучие противопоставляется ориентации на новизну и разнообразие деятельности.

Таким образом, выполненное исследование позволило выявить интегральные характеристики лично-профессиональной диспозиции у людей, различающихся по типу деятельности и стадии профессионализации. Выдвинутое нами предположение о представленности в их структуре вариантов проявления человеком себя в профессии подтверждено на материале выборок представителей репродуктивного и продуктивного типов деятельности, находящихся на стадии реализации профессиональной деятельности (таблица).

Варианты выбора направления лично-профессионального саморазвития на разных стадиях профессионализации

Уровни лично-профессионального саморазвития	Ключевые альтернативы	
	Стадия реализации профессиональной деятельности	Стадия подготовки к профессиональной деятельности
Самоорганизация	Проявление себя как организатора деятельности или взаимодействия	Проявление себя как организатора деятельности и взаимодействия
Преобразование	Обретение статуса или стабильности, защищенности	Проявление себя как организатора собственного дела
Неопределенность	Служение своей профессии или отчуждение от нее	Направленность на личный комфорт или деловую активность

Вариативность проявления интегральных характеристик на разных выборках связана со спецификой социально-экономического позиционирования профессии в обществе. Для рабочих при выборе направления саморазвития в профессии важно обретение статуса, авторитета, личного благополучия,



комфортных условий жизнедеятельности. Для педагогов актуальным является осознание противоречивого статуса своей профессии в социуме, направленность на обретение финансовой стабильности и защищенности. В выборке студентов ключевые варианты представлены только на уровне неопределенности (направленность на личный комфорт или деловую активность), на других уровнях выявлена идеализация представлений будущих педагогов о возможностях преобразования себя в профессии.

Выполненное исследование создает основу для следующего этапа проверки предложенной модели: выявление позиционирования ценности профессиональной самореализации в структуре личностно-профессиональной диспозиции.

### **Литература**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Буйкас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28–39.
3. Демин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса: Дис. ... д-ра психол. наук. – Краснодар, 2005. – 407 с.
4. Ежова О. Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие их психологического здоровья: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2003. – 24 с.
5. Исмагилова Ф. С. Основы профессионального консультирования. – М.; Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т; МОДЕК, 2003. – 255 с.
6. Лебедев С. А. Стратегии профессионального самоутверждения в педагогической деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 160 с.
7. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 136 с.
8. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 496 с.
9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
10. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Ин-т человека РАН; Независимый ин-т гражданского общества, 2002. – 206 с.
11. Романов В. Л. Карьера и карьерная стратегия: теоретико-концептуальные основы. – М.: Экономика, 1998. – С. 15–49.
12. Солнышкина Н. Г. Профессиональные стратегии личности. – М.: Информ.-внедренческий центр «Маркетинг», 2006. – 119 с.

13. Сыманюк Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 156–162.

14. Ханова З. Г. Стратегии поведения успешных предпринимателей в кризисных ситуациях: Дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005. – 202 с.

15. Херцберг Ф., Майнер М. У. Побуждение к труду и производственная мотивация // Социологические исследования. – 1990. – № 1. – С. 122–131.

16. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. – СПб.: Изд. дом «Питер», 2001. – 336 с.

17. Kuhl J., Beckmann J. Volition and Personaliti: Action vs. state orientation. – Gottingen: Hogrefe, 1994. – 230 p.

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В. А. Митрахович

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЕННОГО СОЦИУМА

В статье раскрывается сущность специфических научно-педагогических характеристик военного социума, обеспечивающих необходимое качество социально-педагогической деятельности, направленной на воспитание и развитие личности военнослужащего.

The set of specific scientific and pedagogical characteristics of military society of all of its elements providing social and pedagogical activity and directed to the person and its development in the social military environment is opened. It is intended to the broad audience of the readers who are interested in questions, connected with pedagogical potential of society.

Социумом называют часть человеческого общества с исторически сложившимися формами жизнедеятельности людей, их потребностями, связями, отношениями, деятельностью, институтами, средой обитания. Это своеобразный социальный механизм, основными характеристиками которого, обеспечивающими деятельность всех его элементов, являются историческая преемственность, социокультурность, системность и социоструктурность, полисферность, институциональность, организационность, стратификационность, ментальность.

Специфика военного социума состоит в особом проявлении общих характеристик и в появлении дополнительных, которые не столь типичны для гражданского социума. Военный социум – это исторически сложившаяся, устойчивая социальная общность, объединяющая людей, хорошо осознающих общественно значимый характер своих социальных функций, имеющая своеобразную субкультуру отношений и поведения, специфику корпоративных интересов, нравственных, патриотических императивов и духовных ценностей, которые обусловлены профессиональной ролью защитника Отечества. Социальное пространство, место и условия жизнедеятельности всех членов общности определены особенностями воинского труда и быта.

Поскольку военная служба – это вид государственной службы, одной из характеристик военного социума является **нормативно-правовая обуслов-**

**ленность.** Мы понимаем под ней систему правовых норм, установленных федеральными законами и различными нормативными правовыми актами, закрепляющими основные права, свободы, обязанности и ответственность военнослужащих за их реализацию. Многие из данных законов выполняют социально-защитные функции, и практически все содержат педагогический компонент в том смысле, что определяют деятельность армейских воспитательных структур и действия всех участников процесса профессионализации военнослужащих, которые должны руководствоваться гуманистическим подходом в решении проблем общественного существования людей.

В правовых нормах находит отражение не фактическое положение военнослужащих, а идеальное – то, к чему стремится законодатель, принимая тот или иной нормативный правовой акт. Организация и осуществление профессиональной деятельности военнослужащих регламентируются большим количеством нормативных правовых актов различной юридической силы – от законов до приказов, распоряжений, инструкций, директив и т. д. Они составляют организационно-управленческий комплекс повседневной жизни и процесса профессионализации военнослужащих, совершенствуют правовое пространство разрешения проблем и конфликтов в военной сфере. Кроме того, их место в общей системе законодательства определяется тем, что им подзаконны все категории военнослужащих и данные правовые акты обязательны для исполнения не только на территории Российской Федерации, но и других государств.

Практика воспитательной работы в войсках свидетельствует, что социально-правовой уровень подготовки военнослужащих в немалой степени зависит не только от знания необходимых нормативных правовых актов, но и от демонстрации надежно функционирующего механизма их реализации, от позиции органов, должностных лиц, призванных осуществлять эту деятельность. Только повседневная забота офицеров-руководителей и их личное участие в воспитании подчиненных могут значительно «усилить» психолого-педагогические воздействия на личный состав, обеспечить на практике эффективное применение социально-воспитательного потенциала нормативно-правовой базы.

В имеющейся литературе (С. К. Бондарева, Н. С. Костоусов, Ю. В. Савин, И. В. Суханов, А. Г. Цветков и др.) указывается на важность такой характеристики военного социума, как **традиционность**, то есть приверженность к традициям. Традиции согласно определению – исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, нормы поведения, взгляды, вкусы и т. п. [7, с. 839].

Традиции, как и другие социально-психологические явления, возникают и проявляются в различных масштабах на всех уровнях общественной

жизни. Они объединяют человеческие сообщества и вместе с тем придают им своеобразие и неповторимость. Совокупность традиций создает особую социально-психологическую атмосферу внутри коллектива, объединения, социума.

Воинские традиции являются частью национально-государственных и религиозных традиций. Под воинскими традициями понимаются сложившиеся в течение долгого времени «специфические формы общественных отношений в армии и на флоте в виде порядка, правил и норм поведения военнослужащих, их духовных ценностей, нравственных установок и обычаев, связанных с выполнением служебно-боевых задач, организацией военной службы и воинского быта» [4, с. 61].

Забота о формировании в Вооруженных силах РФ разнообразных положительных традиций согласуется с целью создать сплоченный воинский коллектив, усилить эффективность его боевой и воспитательной функций, морально и психологически подготовить воинское подразделение (часть) к успешным действиям в условиях выполнения служебно-боевых задач.

Основными качествами воинских традиций являются устойчивость, преемственность, массовость проявления, ценностный характер, историческая обусловленность, повторяемость.

Традиции как средство формирования личности занимают важнейшее место в системе воспитания военнослужащих. Этот процесс имеет идейно-государственную и духовную основу. Анализ публикаций в средствах массовой информации и воспитательной практики в военном социуме показывает, что бездуховность в армии и связанные с ней многочисленные случаи халатного отношения к выполнению служебных обязанностей, рост числа воинских преступлений, увеличение межличностных конфликтов в военной среде напрямую связаны с неумелыми и неправильными действиями офицерского состава, с игнорированием в воспитательной работе лучших традиций военного социума: общей и военно-профессиональной культуры, воинской чести, выучки, собранности, дисциплинированности, верности воинскому долгу.

Содержание воинских традиций включает различные компоненты (исторический, социальный, воспитательный, психологический, культурный, профессиональный и др.), которые позволяют регулировать процесс формирования, развития и воспроизводства духовно-нравственных профессиональных ценностей. Внешне они проявляются через комплекс межличностных и коллективных действий, направленных на удовлетворение конкретных потребностей определенной группы военнослужащих.

Среди воинских традиций можно выделить боевые, традиции обучения и воспитания, воинского быта.

К *боевым традициям* относятся передающиеся из одного поколения военнослужащих в другое правила, обычаи и нормы поведения, связанные с выполнением боевых задач и несением военной службы [6, с. 47]. Основные из них – патриотизм, постоянная готовность к защите Родины, обеспечению государственной безопасности, надежной охране территориальной целостности и суверенитета государства; верность военной присяге, мужество, героизм; постоянное стремление к овладению воинским мастерством; дисциплинированность, строгое соблюдение законности и правопорядка; любовь к своей воинской части, кораблю, верность боевому знамени части, флагу корабля; войсковое товарищество, выручка и взаимопомощь; боевое содружество соединений и частей Российской армии и Военно-морского флота; присвоение воинским частям (кораблям) имен героев; награждение лучших частей орденами, юбилейными почетными знаками, присвоение почетных наименований.

*Традиции обучения и воспитания* – это сформировавшиеся устойчивые правила, принципы и нормы боевой подготовки войск и организации воспитательной работы. Их цель – обеспечить передачу военнослужащим полезного боевого опыта, высокого уровня профессиональной подготовки, морально-психологической сплоченности – всего, что является условием успешных действий при выполнении учебно-боевых задач. К данным традициям относятся: обеспечение преемственности военных династий; высокий профессионализм подготовки, широта культурного и военно-специального кругозора; высокая требовательность в сочетании с заботой о людях; бережное отношение к существующим обычаям, нормам и правилам поведения, к славе русского оружия, к заслугам перед Отечеством своего вида (рода) войск, воинской части, подразделения; обновление тактики действий войск после локальных и долговременных вооруженных конфликтов.

*Традиции воинского быта* – это обычаи организации повседневной жизни военнослужащих, связанные с удовлетворением их насущных материальных и культурно-досуговых потребностей в интересах служебной деятельности.

Воинский быт охватывает систему снабжения и ведения войскового хозяйства, поддержание в воинских частях установленного внутреннего распорядка, информационное, культурно-досуговое и медицинское обеспечение. Все перечисленное оказывает непосредственное влияние на качество боевой подготовки и морально-психологический климат в воинских коллективах, состояние дисциплины, поэтому традиции воинского быта являются не менее важными, чем другие. К ним относятся: поддержание в воинских частях и подразделениях установленного внутреннего порядка; демократизм взаимоотношений между военнослужащими и взаимное доверие; национальная и ре-

лигиозная терпимость; благородство и честь во взаимоотношениях; забота о сохранении здоровья военнослужащих и своевременное обеспечение их необходимыми материально-финансовыми средствами; соблюдение правил ношения военной формы, поддержание ее в чистоте и опрятности; строгое соблюдение правил личной и общественной гигиены.

Вышеперечисленные традиции тесно взаимосвязаны между собой. Их умелое использование позволяет целенаправленно вести социально-педагогическую работу по сплочению воинских коллективов и обеспечению их морально-психологической готовности к защите Родины.

Воинские традиции можно рассматривать и как способы регуляции групповой деятельности с четким обозначением общественно значимых социальных и военно-профессиональных ценностей. Воспитательный потенциал традиций должен способствовать созданию определенной системы саморегуляции индивидуального и группового поведения в типовых ситуациях в армии и на флоте.

Преемственность традиций обеспечивает корпоративное благополучие, повышает престиж вооруженных сил и статус военнослужащих.

Анализ научной литературы (Г. А. Ашев, Н. С. Костоусов, В. Д. Серых, И. В. Суханов и др.) и наш практический опыт позволили выделить еще одну характеристику военного социума – **ритуальность**, которая является важнейшим инструментом в деятельности субъектов воспитания военнослужащих.

Ритуалами чаще всего называются обряды особо торжественного, демонстративного характера, со строго регламентированной формой исполнения [3]. В таком понимании ритуал приравнивается к официальному торжеству, дипломатическому акту, церемонии. Есть и более широкое определение ритуала как совокупности предписаний и правил проведения обрядов. И в том, и в другом случае к ритуалу относятся исторически сложившиеся или специально установленные нормы сложных символических действий, система которых строго канонизирована и почти не допускает изменений установленного порядка, проявлений самодетельности.

Отсутствие единого взгляда на понятие «ритуал» и частая замена его словами «традиция», «обряд», «церемония», объясняет, почему до сих пор нет четкого определения понятия «воинский ритуал», хотя это конкретное историческое явление, появившееся вместе с возникновением войн, армии и флота и имеющее свою историю. По мнению В. Д. Серых, меняется классовое содержание воинских ритуалов, «способы, формы и методы удовлетворения духовных потребностей, но они были и будут неотъемлемой стороной такого социального механизма, как армия» [5, с. 6].

Многие современные воинские ритуалы существуют столетия, однако могут приобретать со временем иной смысл. На это обращает внимание И. В. Суханов: «Рукопожатия и поклоны, гербы и гимны, костры и маскарады, знамена и ордена, парадные и траурные шествия – сколько форм далекого прошлого вошло в нашу жизнь, обретя в ней совершенно новое значение» [8, с. 21].

По словам Г. А. Ашева, «преемственность и поступательный характер в развитии воинских ритуалов нельзя понимать упрощенно, как спокойное и постепенное развитие от низшего к высшему, от простого к сложному. Старое и новое в ритуалах существует в определенной диалектической взаимосвязи, подчиняясь действию закона отрицания – одному из универсальных законов развития природы, общества и человеческого мышления. Новое в них выступает как отрицание старого, но это отрицание следует понимать не как полное разрушение и отбрасывание всего старого, а как диалектическое снятие всего положительного, заключенного в нем. Процесс рождения нового в ритуалах представляет собой одновременно сохранение и развитие всего ценного, что имелось в старых ритуалах» [1, с. 32–33].

Для более полного и точного определения понятия «воинский ритуал» целесообразно ввести систему критериев. Ей соответствует следующее определение «Военной энциклопедии», изданной в 1912 г.: «Воинский ритуал есть исторически сложившийся, узаконенный, устойчивый, традиционный, торжественный акт, отражающий определенные общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, объединяющий в определенном порядке обрядовые символические действия с целью формирования высоких морально-психологических и боевых качеств, необходимых защитнику Отечества» [2, с. 135].

В этом определении, во-первых, дана четкая формулировка понятия воинского ритуала как исторически сложившейся, передающейся из поколения в поколение торжественной церемонии и обряда, совершаемых в повседневной службе, во время праздников и в иных случаях, в различных условиях с различными целями.

Во-вторых, подчеркивается, что воинский ритуал, прежде всего, узаконенный правовой акт. Право закрепляет, регулирует и стимулирует общественные отношения, служащие делу защиты и безопасности государства, выражающие интересы и волю народа и способствующие наиболее полному проявлению высоких морально-психологических и боевых качеств. Данные вопросы нашли свое отражение в положениях Конституции РФ, военной присяге, общевойсковых уставах.

В-третьих, определение дает понять, что воинский ритуал отражает те общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, которые



сложились в военном социуме, с учетом происходящих изменений в духовной и материальной жизни, появления и становления ценностных ориентаций у российских воинов в современных вооруженных силах.

В-четвертых, указывается, что наши воинские ритуалы одухотворены идеями государственного патриотизма, пронизаны героикой и военной романтикой. Являясь составным элементом повседневной воинской службы, они воплощают в себе лучшие боевые и трудовые традиции нашей Родины, ее армии и флота.

Наконец, отмечено, что воинские ритуалы служат формированию высоких морально-психологических и боевых качеств личного состава: патриотизма, воинского долга, воинской чести, достоинства, верности боевому знамени и военно-морскому флагу, войсковому товариществу и коллективизму, уважению к командиру, гуманизму, культуре дисциплины и высокого ратного мастерства.

Важнейшим признаком воинских ритуалов является эмоциональность. Образная форма ритуалов оказывает большое нравственное, эстетическое и социально-психологическое воздействие на военнослужащих. Это один из источников формирования нравственно-эстетического идеала, мощный импульс к активному действию, самоотверженному выполнению воинского долга в соответствии с нормами воинской чести.

Воинским ритуалам присуща высокая духовность, или «духовная готовность». Религиозные верования Частью духовной основы общества всегда была религия, которая занимала большое место в системе нравственного воспитания. Церковь во все времена играла важную роль в жизни государевых слуг. Из Византийской империи к княжеским дружинам перешел обычай целовать крест во время присяги. Гражданина, совершившего такой акт, церковь возводила в ранг «высокого христианского подвижника». Его ожидала вечная память и «Царствие Небесное». Запись, по которой служилый человек приносил присягу, называлась крестоцеловальной, или подкрестной.

Религиозная вера служила гарантом исполнения обязательств, данных воином. В начале XX в. проводились так называемые церковные парады, включающие в себя торжественные молебны. Священнослужители проводили ритуал погребения погибших при исполнении ратной службы. Религиозные обряды, составлявшие основу церемоний, музыка, их сопровождавшая, способствовали воспитанию у военнослужащих уважения к погибшим в бою, бесстрашия перед смертью на имя Отечества, создавали торжественно-возвышенное настроение.

Раскрывая сущность понятия «воинский ритуал», необходимо разграничить их с гражданскими ритуалами. И те, и другие формировались на основе народных национальных традиций. Вместе с тем воинские ритуалы имеют свои, лишь им присущие отличительные особенности. Они строго регламентированы воинскими правовыми документами: приказами, уставами, директивами, наставлениями, инструкциями. Форма воинских ритуалов устойчива, единообразна и не связана с местонахождением людей, которые участвуют в их организации и проведении. В гражданских же условиях многое зависит от самих людей, принимающих участие в ритуале, их образа жизни, национальности, образования, уровня культуры. Сама форма гражданского ритуала может меняться в зависимости от проявляемого при его организации и проведении творчества.

В воинском ритуале особое значение приобретает символика, так как само ритуальное действие носит символический характер. Его целью является достижение не какого-то вещественного, материального результата, а формирование у участников и зрителей определенных образов, мыслей, чувств, представлений и настроений. Даже слово приобретает в ритуале особый символический смысл.

Однако символы сами по себе еще не создают ритуалов. Ритуал возникает только тогда, когда символ подчиняется коллективному действию, также приобретающему символическое значение. Так, боевое знамя есть символ доблести, чести и славы, традиций воинской чести, но само по себе ритуала не создает. Лишь торжественный вынос боевого знамени становится центральным моментом многих воинских ритуалов (парад, принятие присяги, встреча молодого пополнения, проводы в запас, встреча с ветеранами и т. д.). Яркая, впечатляющая, оказывающая психологическое действие форма ритуальных символов не только осознается, но и остро переживается ими.

В отличие от гражданской военная символика имеет свои особенности:

- является общегосударственной для каждой страны, общенациональной, обязательной, унифицированной и кодифицированной законами, воинскими законами, уставами, инструкциями, наставлениями. Существующие во всех армиях мира основные элементы воинской символики (форменная одежда, знаки различия, воинские награды и т. д.) устанавливаются законодательными, юридическими актами высших государственных органов;
- отражает те или иные черты социально-политического строя государства, его классовую природу и предназначение его вооруженных сил;
- посредством различий на предметах военной формы позволяет узнавать должностных лиц, наделенных дисциплинарной властью;
- тесно связана со всей служебной деятельностью военнослужащих.

В Вооруженных силах Российской Федерации общевоинскими уставами предусмотрена стройная система проведения воинских ритуалов, которые делают службу воинов более яркой, возвышенной. Торжественный вынос боевого знамени, вручение наград, знаков воинской доблести, приведение к военной присяге, вручение личного оружия, участие военнослужащих в возложении венков к памятникам и могилам воинов, павших в боях за свободу и независимость Отечества, в погребении военнослужащих, погибших во время прохождения военной службы, – эти ритуалы оказывают сильное воздействие на сознание личности, коллектива. В такие моменты нравственная сущность военнослужащего способна приблизиться к идеалу защитника Отечества. В эти минуты пробуждаются и проявляются возвышенное чувство любви к Родине, патриотизм, особенно остро может ощущаться неразрывная связь личности с коллективом. Воинские ритуалы способствуют развитию возвышенной потребности быть защитником человеческой цивилизации.

Указанные в статье характеристики военного социума взаимосвязаны между собой, находятся в постоянном взаимодействии и являются не иерархически соподчиненными, а рядоположенными, так как в своей совокупности, совместно с научно-педагогическими характеристиками гражданского социума обеспечивают социально-педагогическую деятельность в войсках и способствуют развитию личности военнослужащего.

### **Литература**

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. Т. 1. От прошлого к будущему. – Новосибирск, 1997. – С. 32–33.
2. Военная энциклопедия / Под ред. К. И. Величко. Т. 7. – СПб., 1912. – С. 135.
3. Военный энциклопедический словарь / Под ред. С. Ф. Ахромеева. – М., 1986. – С. 627.
4. Савин Ю. В. Социальное воспитание в условиях военной реформы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 396 с.
5. Серых В. Д. Воинские ритуалы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Воениздат, 1986. – С. 6.
6. Собко А. Героизму истории – воспитанию воинов // Ракурс. – М., 1993. – № 1. – С. 47.
7. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – М.: Риерз Дайджест, 2004. – 960 с.
8. Суханов И. В. Обычай, традиции и преемственность поколений. – М., 1979. – С. 21.

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

**Е. И. Архипова,  
Т. В. Мощанская**

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ИНТЕГРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

Описанная в статье технология предусматривает синтез языкового и профессионального компонентов подготовки при сохранении автономного статуса дисциплин. Сформированный в результате такого обучения когнитивный тезаурус специалиста как системно представленная совокупность понятий и соответствующих им терминов (субъектно-личностный лексикон на родном и иностранном языке) является основой для успешного коммуникативного взаимодействия специалиста с представителями иноязычного социума и обеспечивает академическую и профессиональную мобильность в условиях интеграции в европейское пространство.

The article is dedicated to the foreign language lexicon forming technology in integrated teaching a foreign language and a profile discipline that presents a didactic synthesis of linguistic and vocational components of training in content-, activity-, speech activity- and methodology-based aspects preserving autonomous status of the integrated disciplines. The formed professional's cognitive thesaurus as a system-presented set of notions expressed by corresponding terms (an internal personal lexicon in a foreign language) serves as a basis to provide a successful communicative interaction of a future professional with foreign partners and his academic and vocational mobility under conditions of integrating into the European space.

В условиях интеграции в европейское пространство современная парадигма образования делает акцент на формировании «деятельностных», ценностно-смысловых знаний, которые способствуют эффективной профессиональной деятельности, осуществляемой индивидом при активном коммуникативном взаимодействии не только на родном, но и на иностранном языке. Только коммуникация (то есть общение) как обмен, производство информации, мыслей развивает личность, является причиной и основой формирования понятий, а значит, и знаний [3].

Следует подчеркнуть, что решение специалистом проблем в будущей профессиональной деятельности связано с наличием ее информационной основы. Неправильно понятая, искаженная, неприсвоенная и неиспользованная

информация ведет к потере времени, финансов, энергии, успеха и демотивирует саму учебную и профессиональную деятельность.

Во избежание этого еще в процессе вузовской профессиональной подготовки большое значение должно придаваться *активному* обращению с получаемыми знаниями. Необходимо использовать понятия определенной области знания, выраженные, в частности, средствами иностранного языка, в их взаимосвязях в чтении, аудировании, письме и говорении. Именно сформированный лексикон является тем интеллектуальным ресурсом, который обеспечивает способность специалиста к диалогу с другими, позволяет обменяться с партнером мыслями, информацией, результатами труда.

Однако у выпускников неязыковых вузов обнаруживается недостаточная степень сформированности профессионально-ориентированного лексикона, что препятствует успешному профессиональному общению в иноязычной среде. Это вызвано, прежде всего, недостаточной степенью корреляции языкового материала с будущей профессиональной деятельностью обучаемых, что, в свою очередь, осложняет процесс переноса рассматриваемых языковых явлений в профессиональный контекст, а также использование ранее приобретенных знаний по специальности при изучении иностранного языка.

В связи с этим возникает необходимость разработать технологию формирования двуязычного лексикона в интегративном обучении иностранному языку (ИЯ) и общепрофессиональной дисциплине (ОПД), которая опиралась бы на межпредметные связи и интеграцию всех звеньев образовательного процесса, имела профессионально-практическую коммуникативную направленность и способствовала интенсификации учебно-познавательной деятельности.

Основываясь на концептуальных положениях теории интеграции, разработанных А. Я. Данилюк, С. А. Старченко, В. Т. Фоменко и др. [4; 8], мы сформулировали определение понятия «интегративное обучение иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине».

Под **интегративным обучением ИЯ и ОПД** мы понимаем *дидактический синтез указанных дисциплин, характеризующийся совмещением языкового и профессионального компонентов подготовки специалистов в содержательном, деятельностном и организационно-методическом аспектах при сохранении автономного статуса интегрируемых дисциплин.*

Необходимо отметить, что интегративный потенциал иностранного языка реализуется через взаимосвязь психологического, педагогического и профессионального уровней педагогической системы.

Межпредметное основание интеграции ИЯ и неязыковой дисциплины связано априори с предметной соотнесенностью иностранного языка и профилирующей дисциплины. «Иностранный язык – это средство выражения мысли об объ-

ективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом изучения других дисциплин, следовательно, содержание учебных дисциплин может быть поводом коммуникации на иностранном языке» [6, с. 20].

Интегративное обучение ИЯ и ОПД осуществляется на предметном содержании общепрофессиональной дисциплины. При этом лексикон, обеспечивающий категориально-понятийный аппарат ОПД, является общей понятийно-языковой базой или объединенной «понятийно-информационной сферой учебных предметов» (В. Т. Фоменко), где лексические единицы и их значения на родном (РЯ) и иностранном (ИЯ) языке будут существовать в некоторой системе соответствий и оппозиций. **Модель интегративного обучения ИЯ и ОПД** представлен на рис. 1.

В пользу интегративного обучения ИЯ и ОПД говорит и тот факт, что дисциплина «Иностранный язык» в неязыковых вузах рассматривается не как самоцель, а как средство повышения уровня профессиональных знаний и формирования профессиональной направленности, которая должна реализоваться через организацию всего учебного процесса (М. В. Ляховицкий, Е. В. Рощина и др.).

Деятельностный аспект интеграции ИЯ и ОПД реализуется через операционно-деятельностные связи, которые определяются «единой психофизиологической базой для формирования навыков и умений на любом языке, едиными психическими функциями и механизмами речи» [7, с. 22]. Имеется в виду «внеязыковой» характер мышления с точки зрения его формально-динамических особенностей (процессов образования понятий, взаимоотношений между понятиями, образования суждений, анализа и синтеза, обобщения и умозаключения и т. п.) в универсальной функции языка как средства вербальной деятельности.

Операционно-деятельностные связи выражаются в общеучебных, когнитивных и практических умениях, связанных с необходимостью формировать умения применять иностранный язык для решения профессиональных задач посредством осуществления различных видов деятельности: коммуникативно-речевой, теоретической и практической, ориентированной на профессиональные научные исследования и разработки.

Основанием для *организационно-методического аспекта интеграции ИЯ и ОПД* является общность целей профессиональной подготовки специалиста, его воспитания и личностного развития. Кроме того, при интегративном обучении ИЯ и ОПД педагогическая деятельность преподавателя ИЯ и преподавателя ОПД направлена на усвоение студентами понятийно-категориального аппарата ОПД. Причем задача преподавателя ИЯ заключается в том, чтобы помочь студентам овладеть профессиональной терминологией как системой понятий (языком специальности) и довести сформированные лексические знания до иноязычных коммуникативно-речевых навыков и умений, связанных с решением профессиональных задач.

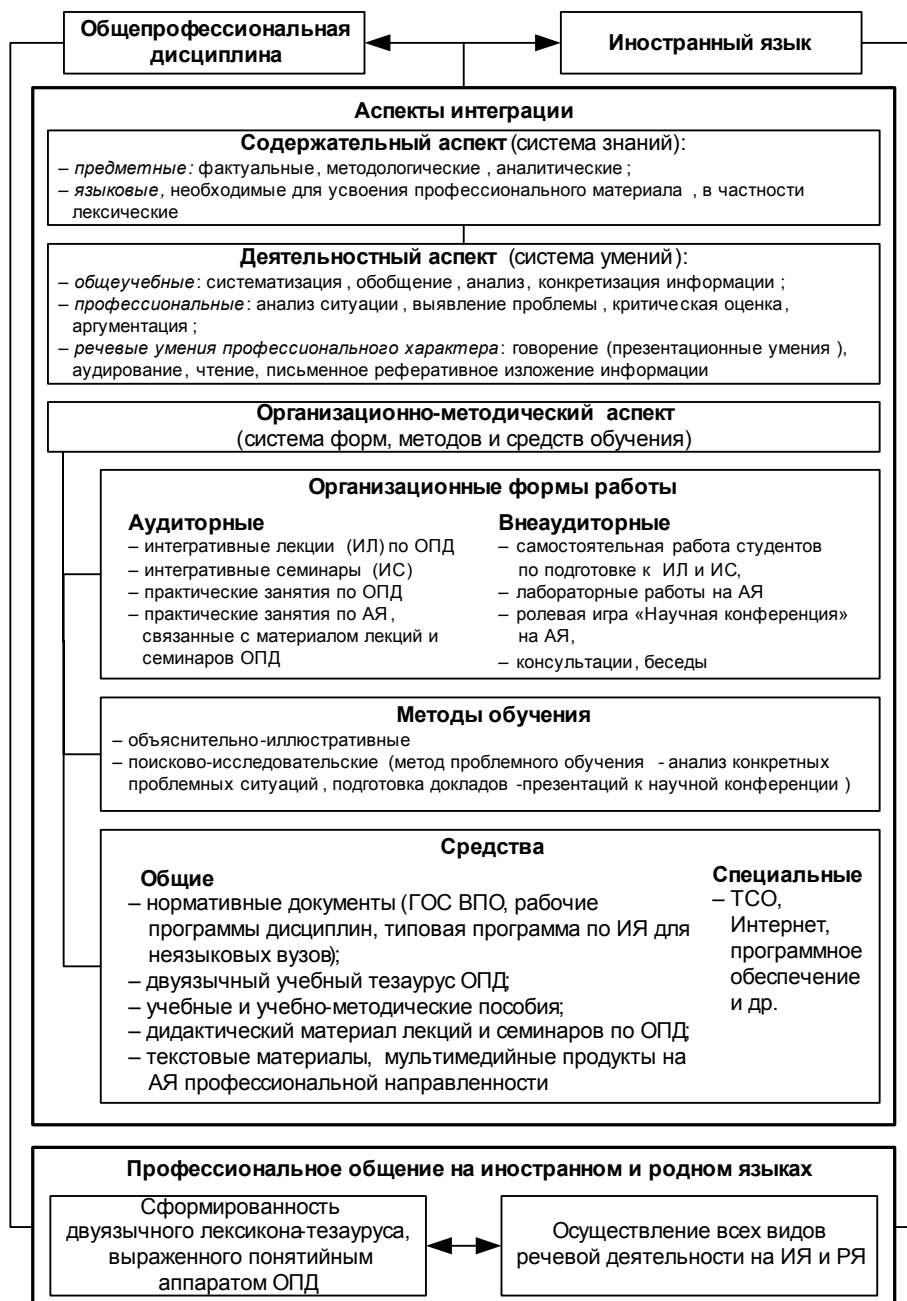


Рис. 1. Модель интегративного обучения иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине

Иными словами, мы рассматриваем когнитивно-коммуникативный компонент профессиональной компетентности, выраженный лексико-семантической компетенцией специалиста, которая подразумевает способность к восприятию, усвоению и употреблению лексикона, выраженного понятийно-категориальным аппаратом определенной области знаний, в процессе профессионального общения.

Все указанные аспекты интеграции ИЯ и ОПД реализуются в условиях «синергетического» взаимодействия преподавателей (В. Т. Фоменко) интегрируемых дисциплин.

Большую роль в формировании двуязычного лексикона также играет *внутрипредметное основание интеграции* в дисциплине «Иностранный язык», которое выражается:

- во взаимодействии двух языков (русского и английского) в процессе перекодировки информации учащимися с одного языка на другой как в мыслительных, так и в речевых операциях;
- в формировании лексикона через многократное восприятие и употребление лексических единиц в процессе осуществления всех видов речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме – в их взаимосвязи, что лежит в основе комплексного подхода к обучению ИЯ в рамках коммуникативной методики [6];
- в концентрической организации учебного материала, предусматривающей системность, преемственность и повторяемость лексики (в изучаемых печатных и звучащих текстах, организованных в систему макротекстов; в словарно-понятийных статьях ведущих ключевых понятий, в которых лексическая единица проходит по нескольким связям; в материале интегративных лекций и семинаров по ОПД) и др.

Рассмотрим подробнее технологию формирования двуязычного лексикона в интегративном обучении ИЯ и ОПД.

В современном понимании технология обучения должна быть направлена на развитие личности и творческих способностей, для чего в нее надо включать систему творческих заданий, исследовательских проектов за счет активизации самостоятельной работы студентов [5].

По В. П. Беспалько, педагогическая технология дает описание, проект процесса формирования личности студента и должна включать в свой состав диагностические цели и содержание обучения, дидактические процессы и организационные формы обучения [1]. Компонентами дидактического процесса являются мотивация как создание устойчивого интереса обучаемого к учебной деятельности и превращение внешних целей во внутренние потребности; познавательная деятельность обучаемого, в результате которой происходит



усвоение знаний; управление ею преподавателем, способы которого зависят от цели обучения.

А. А. Вербицкий подчеркивает необходимость воссоздания в учебном процессе предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента [3].

Все выше перечисленные позиции мы учли при проектировании модели интегративного обучения ИЯ и ОПД, реализуемой посредством механизма, показанного на рис. 2.

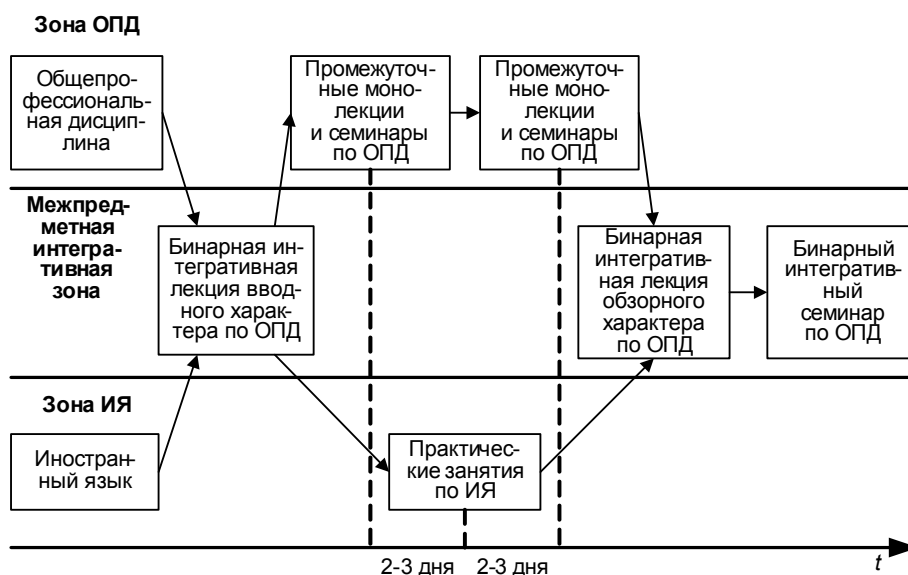


Рис. 2. Механизм интегративного обучения ИЯ и ОПД

Одним из первых и самых важных условий формирования двуязычного лексикона является объединение усилий кафедры ИЯ и профилирующей кафедры в организации интегративного обучения ИЯ и ОПД, в поддержании интереса студентов к изучению ИЯ как средства получения профессиональных знаний в определенной области.

Интерес к изучению ИЯ во взаимосвязи с изучением ОПД будет глубже и прочнее, если преподаватель профилирующей дисциплины стимулирует использование студентами ИЯ как средства углубления профессиональных знаний за счет обращения к учебному двуязычному лексикону-тезаурусу на занятиях по ОПД, к достижениям зарубежной науки и техники в ходе лекционного изложения материала. Этому также способствует его умение правильно

проконсультировать и направить студентов, когда они читают монографии, патенты, статьи и другие источники на ИЯ, поощрение систематической работы студентов с иностранными источниками при подготовке курсовых и дипломных проектов, докладов для научных конференций.

Для проведения интегративного обучения ИЯ и ОПД необходимы совместные (со стороны преподавателя ИЯ и преподавателя ОПД) отбор и организация учебного материала: создание понятийно-языковой базы, которая послужила бы основой для успешной профессионально-ориентированной коммуникации на родном и изучаемом иностранном языке.

В этих целях создается рабочая группа из преподавателей ИЯ (включая исследователя), работающих, например, со студентами факультета «Менеджмент и маркетинг», и из преподавателей профилирующей кафедры для разработки учебного двуязычного лексикона-тезауруса по дисциплине «Маркетинг», объективированного с использованием метода ГЭО (групповые экспертные оценки). Подбираются англоязычные литературные источники, учебные пособия по данному направлению с учетом выделенных в учебном тезаурусе учебных единиц. Для реализации содержательного аспекта интегративного обучения используется также материал лекционных и практических занятий по ОПД.

Деятельностный аспект интеграции предполагает, что в ходе работы с данными видами материалов формируются умения всех видов учебной деятельности, в том числе и иноязычной речевой деятельности для решения профессиональных задач. Организационно-методический аспект заключается в проведении интегративных лекций и интегративных семинаров по ОПД «Маркетинг», в интеграции методов и приемов обучения ОПД и ИЯ.

Особенности содержания и форм учебной деятельности студентов как адекватной будущей профессиональной деятельности определили выбор активных форм и методов обучения, посредством которых реализуется интегративное обучение ИЯ и ОПД. Методы активного обучения приближают учебный процесс к профессиональной деятельности [2].

В нашем исследовании мы обращаемся к *проблемно-исследовательскому методу обучения*, который реализуется с помощью анализа конкретных ситуаций по маркетингу, решения интеллектуально-познавательных и коммуникативных задач в процессе ролевой игры и различных форм дискуссий на иностранном и родном языке; в подготовке и участии студентов в студенческой конференции профессиональной направленности, организованной совместными усилиями преподавателей кафедры «Английский язык», в частности автора, и профилирующей кафедры (в нашем случае кафедры «Менеджмент») [5].

Ведущим принципом в интегративном обучении ИЯ и ОПД является принцип параллельного введения информации (А. С. Балахонов). Он предполагает отбор иноязычных аутентичных текстов профессиональной направленности на основе рабочей программы ОПД; одновременное предъявление профессионально значимой информации (понятийно-категориального аппарата изучаемой предметной области) на интегративных лекциях и интегративных семинарах по ОПД на родном и иностранном языке; изучение тематически аналогичного материала в виде системы отобранных аутентичных текстов на практических занятиях по ИЯ с временным отрывом в два-три дня.

При реализации данного принципа иностранный язык играет роль катализатора процесса усвоения профессиональных знаний на родном языке, усиливает познавательную активность студентов и, следовательно, способствует обогащению когнитивно-понятийного аппарата.

Основываясь на положениях теории формирования понятий Л. С. Выготского, мы полагаем, что сформированный двуязычный профессиональный лексикон как результат развития лексико-семантической компетенции свидетельствует о сформированности речевых умений всех видов речевой деятельности на ИЯ и РЯ (рецептивных и продуктивных) и, следовательно, позволяет говорить о способности обучаемых к совершению профессиональной коммуникации в иноязычной среде [4]. Чтение и аудирование помогают создать адекватную информационную основу профессиональной деятельности, письменное реферативное изложение информации, связанное со смысловой переработкой текстовых материалов, содержащих ключевые понятия, способствует развитию когнитивных способностей (анализ, синтез, обобщение информации), устные презентационные умения обеспечивают развитие коммуникативной культуры будущего специалиста.

Технология формирования двуязычного лексикона-тезауруса в интегративном обучении ИЯ и ОПД осуществляется в несколько этапов (в рамках изучения одного тематического блока).

На **ознакомительно-подготовительном этапе** происходит введение и первоначальное закрепление профессионального лексикона-тезауруса на РЯ и АЯ (английский язык). Также предусматривается формирование: речевых навыков на уровне языковых средств; интеллектуальных навыков операционального характера (выделение, сопоставление, анализ, обобщение языковых средств и потребительски значимых информационных единиц по проблеме, дедукция, индукция); умений смыслового восприятия и понимания иноязычной речи; навыков вероятностного прогнозирования; навыков письма – фиксации на английском языке.

Для реализации данных задач проводится вводная бинарная интегративная лекция по ОПД «Маркетинг», на основе которой студенты выполняют последующую лабораторную работу на английском языке. Лабораторная работа включает условно-речевые лексико-грамматические упражнения, построенные на аудиальном и аудиально-визуальном восприятии информации.

**Стандартизирующе-варьирующий этап** направлен на развитие профессионального лексикона на уровне идентификации и применения лексических единиц; на контроль усвоения основных понятий лекции, развитие речевых умений письма в условиях коммуникативно-познавательной учебной деятельности. Данные задачи решаются на практическом занятии по ИЯ.

На развивающе-совершенствующем этапе проводятся информативные лекции и семинары по ОПД «Маркетинг», объединенными усилиями преподавателя ОПД и преподавателя ИЯ активизируется внеаудиторная самостоятельная работа студентов. Во главу угла ставится поисковая деятельность студентов, связанная с решением поставленных задач на лекциях и семинарах. Студенты осуществляют аудирование, гибкое профессионально-ориентированное чтение предложенных преподавателями источников на родном и иностранном языке, делают выписки, излагают содержание текстов в реферативной форме, готовят доклады-презентации на обоих языках на семинарах по ОПД и практических занятиях по ИЯ. Все выше предложенные виды и формы работы основаны на активном употреблении изучаемых лексических единиц.

На **системно-синтезирующем этапе** происходит закрепление (повторение) профессионального лексикона на ИЯ и РЯ посредством развития умений решать информативно-познавательные задачи в учебной и научно-исследовательской работе, путем совершенствования умений самостоятельного написания реферативного текста по предложенной проблеме, развития умений презентационной речи.

Формы организации учебной деятельности:

- обзорная интегративная лекция по ОПД;
- домашнее задание на ИЯ (внеаудиторная самостоятельная работа с мультимедийным тренингом Marketing Basics на CD, с Интернет-ресурсами);
- аудиторное занятие по ИЯ, направленное на оценку результатов работы с мультимедиа тренингом, а также на подготовку к интегративному семинару – анализу конкретной ситуации (кейсу).
- бинарный интегративный семинар по ОПД, который проводят преподаватель ОПД и преподаватель ИЯ. Выступление студентов на английском языке снимается на видео.

• аудиторное занятие по АЯ, на котором организуется просмотр видеоматериала с выступлениями студентов на АЯ по анализу кейса с последующим подробным их анализом, осуществляется контроль сформированности двуязычного лексикона учащихся в форме письменной контрольной работы, построенной на взаимодействии языкового и профессионального (предметного) компонентов.

На **творческом (научно-исследовательском) этапе** происходит активизация всех сформированных знаний, навыков и умений. На данном этапе обучения проводится ролевая игра, ведется подготовка студентов к участию в студенческой научной конференции, защите курсовой работы по «Маркетингу» на английском языке.

Таким образом, предлагаемая технология, основанная на коммуникативном равно-партнерском взаимодействии субъектов образовательного процесса, обеспечивает синергетический эффект, проявляющийся во взаимодополняемости и взаимопроникновении языкового и профессионального компонентов подготовки будущего специалиста [6].

Рассмотренная нами технология формирования двуязычного лексикона в интегративном обучении ИЯ и ОПД позволяет, на наш взгляд, сформировать когнитивный тезаурус специалиста как системно представленную совокупность понятий и соответствующих им терминов (субъектно-личностный лексикон на родном и иностранном языке). Он будет являться основой для успешного коммуникативного взаимодействия специалиста с представителями иноязычного социума и обеспечит его академическую и профессиональную мобильность в условиях интеграции в европейское пространство.

### Литература

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Ин-т проф. образования РАО, 1995. – 336 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к 4-му заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. – М.: АПН СССР, 1956. – 520 с.
4. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы интеграции и образования (опыт теоретической дидактики): Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 232 с.

5. Идиатулин В. С. Когнитивная технология обучения студентов. – Ижевск: Шеп, 2002. – 180 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
7. Нельзина Е. М. Обучение дошкольников иностранному языку на интегративной основе: Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2000. – 185 с.
8. Фоменко В. Т. Построение процесса обучения на интегративной основе. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994.

# КОНСУЛЬТАЦИИ

А. Б. Шевнин

## КОНЦЕПТ «ОШИБКА» В ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматриваются различные интерпретации лингвистов-переводоведов концепта «ошибка», классификации ошибок. Предлагается ввести в сферу лингвистических исследований эрратологию как самостоятельную дисциплину для повышения качества переводческой деятельности.

The article touches upon different interpretations of the concept «error» by Russian and foreign scholars, classification of errors. It is suggested that linguistic research should include Erratology as an independent discipline aimed at improving the quality of translation and interpreting.

Работы, посвященные вопросам анализа ошибок в условиях межъязыковой коммуникации, в отечественном переводоведении немногочисленны (В. Н. Комиссаров, Р. К. Миньяр-Белоручев, Л. К. Латышев, А. Ф. Ширяев, М. О. Фаненова, Е. В. Бреус, Н. Я. Галь, А. Э. Мильчин, А. А. Залевская, С. Г. Тер-Минасова, Ю. А. Сорокин).

Так, Е. В. Бреус, рассматривая исходный текст как «матрицу переводческих проблем» для решения дидактических задач (с чем трудно не согласиться), отмечает: «Начинающий переводчик должен, прежде всего, научиться видеть переводческие проблемы, а это дается нелегко...» [3, с. 4]. Вызывает сомнение дидактическая ценность данного утверждения Е. В. Бреуса, предлагающего сначала прибегнуть к методу проб и ошибок, и только спустя время – благодаря практике перевода – увидеть переводческие проблемы. А не проще ли научить переводчика видеть их и преодолевать? По мнению известного теоретика перевода В. Н. Комиссарова, «аналитический перевод (перевод с анализом) требует серьезной предварительной подготовки. Необходимо подобрать такой текст, который был бы интересен по содержанию и включал бы достаточное число типичных переводческих трудностей. Преподаватель заранее решает, какие из таких трудностей будут объектом детального разбора на занятии...» [4, с. 74]. Закономерно возникает вопрос о степени объективности отбора переводческих трудностей. Если преподаватель действует интуитивно или на основе собственного переводческого опыта, то вряд ли можно говорить о теоретическом, научном подходе к методике преподавания и методике в целом. Не получится ли так, что он отберет случаи переводческих трудностей, с которыми лучше знаком?

В. Н. Комиссаров подразделяет ошибки, обусловленные переводческими трудностями, на две группы. Ошибки первой классифицируются по степени отклонения от содержания оригинала:

- 1) полностью искажающие смысл текста;
- 2) неточности перевода, не передающие или неправильно передающие какую-то часть смысла, но не искажающие полностью его содержание;
- 3) шероховатости стилистического характера, связанные с неудачным выбором слова или громоздкой структурой фразы и требующие редакторской правки, хотя и не влияющие на точность передаваемой информации.

Вторая группа включает всевозможные нарушения норм и узуса языка перевода: сочетаемости слов, грамматических, орфографических, пунктуационных и т. п. [4, с. 48–49]. В более ранней работе автор определяет вторую группу ошибок как «нарушения обязательных норм языка перевода, не влияющие на эквивалентность перевода, но свидетельствующие о недостаточном владении переводчиком данным языком или его неумении преодолеть влияние языка оригинала» [5, с. 244]. Объединение данных типов ошибок в одну группу представляется недостаточно правомерным, поскольку их природа совершенно различна.

А. К. Латышев объясняет все ошибки недостатками в трансляции исходного содержания и в адаптации содержания и формы текста на языке перевода к коммуникативной компетенции адресатов [6, с. 134]. Первые, с точки зрения автора, представляют собой:

- 1) искажения, при которых переводной текст вводит в заблуждение относительно предмета сообщения, вызывает неадекватные представления и эмоции;
- 2) неточности – искажения «с меньшей степенью дезинформирующего воздействия, меньшей степенью неадекватности потенциального коммуникативного эффекта»;
- 3) неясности – «функционально-содержательный изъян переводного текста, в результате которого затемняется смысл переводного высказывания, достаточно четко выраженный в исходном тексте, то есть в переводе не вполне ясно, что хотел сказать автор» [6, с. 134–136].

Ошибки, возникающие при адаптации транслируемого содержания и формы его выражения к новым условиям восприятия, сводятся А. К. Латышевым к буквализмам и вольностям. Подразделяя буквализмы на функционально-содержательные и функционально-нормативные (нормативно-языковые и узуальные) ошибки, к первым автор относит искажения, неточности и неясности, которые причислялись к недостаткам в трансляции исходного содержания, а ко вторым – узуальные (ср.: страстный курильщик –



заядлый курильщик), речемыслительные, трактуемые как нарушения смысловых связей, в том числе тавтологические, стилистические, причиной которых являются обычные пробелы в культуре речи языка перевода [6, с. 136–141]. Вряд ли можно согласиться с таким пониманием «буквального перевода», поскольку ошибки, обусловленные низкой культурой речи переводчика, имеют косвенное отношение к переводу: «Буквальный перевод недопустим, ибо... при такого вида переводе либо искажается содержащаяся в исходном тексте информация, либо нарушаются нормы языка перевода, либо, наконец, имеет место и то, и другое» [2, с. 186]. От себя уточним: нарушение норм языка перевода обусловлено не низкой культурой речи переводчика, а искаженной информацией, привнесенной в язык перевода. Так, *sweet pea* в переводе дается как «сладкий горошек», никаких отклонений от норм здесь не наблюдается, хотя это и есть «буквализм» (правильный перевод – «душистый горошек») [2, с. 187].

В случае чрезмерных сдвигов в переводе Л. К. Латышев говорит о вольности, психологическая подоплека которой, по его мнению, состоит в стремлении перевести как можно «красивее или же в нежелании тратить усилия на поиски оптимального варианта». С последним утверждением, по-видимому, можно согласиться. Однако здесь же отмечается, что «в наиболее типичных случаях претензии к переводу за его вольность поддаются конкретизации через указания на искажения и неточности, допущенные переводчиком» [6, с. 141]. Вновь придется прибегнуть к помощи А. С. Бархударова, который писал, что «при вольном переводе, как правило, не имеют места ни смысловые искажения, ни нарушения норм», а очевидны попытки перевести как можно «красивее» [2, с. 188]. Представляется, что Л. К. Латышев, сделавший попытку типизировать переводческие ошибки, нечетко определяет отличие одного типа от другого, рассматривая «неясность» как нечто не вполне ясное относительно того, что хотел сказать автор. Более убедительно по этому вопросу высказывание Б. С. Мучника, с которым мы полностью солидарны: «Ясность многие исследователи-лингвисты называют важнейшим качеством речи. Аристотель считал ясность речи не только первым, но и единственным достоинством... В большинстве случаев ясность речи нарушается из-за двусмысленности, точнее – из-за неправильного понимания какого-то элемента предложения или связи элементов» [8, с. 17]. Иначе говоря, то, что Л. К. Латышев классифицирует как неясность, фактически представляет собой (по его же терминологии) искажение. Следует конкретизировать и понятие неточности, поскольку существуют, по крайней мере, две разновидности точности: фактическая – как свойство, присущее правильному отражению мира мыслью автора, и коммуникативная – как свойство, возникающее при выраже-

нии мысли автора, когда эта мысль адекватно взята «словом» и «запущена в канал коммуникации для передачи ее другому лицу» [8, с. 246–247].

Таким образом, типизация переводческих ошибок должна, на наш взгляд, базироваться на принципах их четкого разграничения и наименования, а такие понятия, как «искажение», «неточность», «неясность» или «шероховатость», вряд ли можно назвать составляющими языка переводоведения как самостоятельной науки. Более того, простое перечисление переводческих ошибок не имеет большой ценности как для теории, так и для практики перевода: необходимо выявить их природу, причины возникновения, а это может послужить основой для возможной коррекции контрастивных (сопоставительных) исследований, уточнения степени коррекции интерференции (как прямой, так и обратной), расширения списка переводческих приемов, построения иерархии переводческих ошибок (от наиболее до наименее грубых), как следствие – коррекции стратегии обучения переводчиков.

Более последовательной и приемлемой представляется теория несоответствий Р. К. Миньяр-Белоручева, которая, правда, больше применима к устному, чем к письменному виду перевода. Автор предлагает рассматривать ошибки как потерю или приобретение информации, причем каждый речевой отрезок, вычлененный как несоответствие, содержит только один квант информации [7, с. 119]. В зависимости от коммуникативной ценности информации для перевода предлагается градация информационных потерь как со стороны исходного, так и языка перевода: в первом случае имеем дело с переданной ключевой информацией, а во втором – с прибавочной. Действительными можно считать потери в ключевой информации, кроме которой иерархически представлены дополнительная, уточняющая, повторная, нулевая [7, с. 125]. Соответственно, общая градация ошибок выглядит следующим образом: ошибки первой степени – наиболее грубые, связанные с появлением квантов прибавочной ключевой информации; второй – с потерей ключевой информации; третьей – с потерей или появлением квантов дополнительной или уточняющей информации; четвертой – результат возникновения несоответствий в виде квантов переданной или прибавочной повторной информации или нулевой информации, которые классифицируются автором как стилистические ошибки и степень серьезности которых может зависеть от вида перевода и информационной структуры сообщения как инварианта перевода [7, с. 130].

В переводоведении хорошо известна теория закономерных соответствий, которая вскрывает основанные на функциональной зависимости общие закономерности переводческого процесса [9, с. 8]. Л. С. Бархударов также утверждает, что «теория перевода должна рассматривать не любые отноше-

ния между текстами на языке подлинника и языке перевода, но лишь отношения закономерные, то есть типические, регулярно повторяющиеся» [2, с. 7]. Однако вышеупомянутые авторы не отрицают большого количества нерегулярных соответствий, которые устанавливаются в процессе перевода. Именно умение находить единичные соответствия в зависимости от условий коммуникации представляет собой творческий характер деятельности переводчика. С. А. Семко, Н. А. Клушин выдвигают теорию соотносимости элементов оригинала и транслята, т. е. текста перевода, в рамках которого, по их мнению, следует выделять субкатегории соответствий и несоответствий [10, с. 98]. Таким образом, соответствие или несоответствие складывается в результирующем переводном тексте на уровне его отрезков. В. Н. Комиссаров определяет соответствие как единицу языка перевода, регулярно используемую для перевода данной единицы исходного языка [5, с. 135]. Я. И. Рецкер, автор теории закономерных соответствий, предлагает три категории, которые именуются эквивалентами, установившимися в силу тождества обозначаемого, а также отложившимися в традиции языковых контактов; вариантными и контекстуальными соответствиями, которые, в свою очередь, имеют более подробную классификацию [9, с. 9–23]. Важным представляется то, что соответствия (за исключением эквивалентов) складываются не между изолированными языковыми единицами или их значениями, а между речевыми элементами, извлекаемыми из коммуникативно равноценных высказываний или фрагментов текста. Р. К. Миньяр-Белоручев полагает, что базисным для определения категории соответствия является положение о речевом произведении (или тексте) как сумме:

- 1) форм компонентов, включающих графические или звуковые комплексы слов, а также связи между элементами речевого произведения;
- 2) семантических компонентов, складывающихся из лексических и грамматических значений, заключенных в речевом произведении;
- 3) квантов смысловой информации различной ценности [7, с. 112].

Наиболее грубую ошибку при переводе, по мнению исследователя, представляют несоответствия, передающие прибавочную ключевую информацию. Однако теория несоответствий Р. К. Миньяр-Белоручева, в основе которых лежит тот или иной тип информации, не раскрывает сущность неэквивалентного перевода. В тексте перевода тип информации, а именно: уточняющая, дополнительная, повторная, нулевая – может быть обязательным, хотя в тексте оригинала не выражен эксплицитно. Все будет зависеть от задач коммуникации (повествование, апелляция, волеизъявление), особенностей адресата (его социального статуса, кругозора, развития, профессионализма), условий коммуникации (слуховые, зрительные). Впрочем, автор

также отмечает, что «изменение может быть закономерным, полезным для перевода, оно может быть и ошибочным, ухудшающим результаты работы переводчика» [7, с. 115]. Поскольку категория соответствий логически предполагает свой антипод – категорию несоответствий, данный факт и практика переводческой деятельности, в ходе которой имеют место буквальный и вольный переводы, позволили Р. К. Миньяр-Белоручеву предложить и обосновать теорию несоответствий в переводе, основанную на понятии информации, которая содержится в многоязычном тексте и требует передачи в тексте перевода [7, с. 111–131]. Однако исходный и переводной текст, как правило, не совпадают по количеству и качеству информации: «Они не совпадают на формальном уровне... на семантическом уровне... и на уровне смысловой информации, складывающейся из семантической и ситуационной...» [7, с. 114].

Особую ценность для нас представляют выводы Р. К. Миньяр-Белоручева из теории несоответствий, подтверждающие целесообразность и перспективность избранного нами пути исследования для обоснования многих обобщений как теоретического, так и методическо-практического планов: «Определение тех или иных закономерностей несоответствий говорит об особенностях функционирования умственных механизмов переводчика в том или ином виде перевода, а следовательно, и о закономерностях процесса того или иного вида перевода. Выявление особенностей функционирования умственных механизмов переводчика является неременным условием организации учебного процесса и создания научной методики подготовки переводчиков. Определение тех или иных закономерностей включает в себе, наконец, возможность вскрытия особенностей процесса порождения речи и источников, лежащих в основе тех или иных речевых действий» [7, с. 126].

Анализу переводческих трудностей, проблем и ошибок посвящены исследования и зарубежных переводоведов. Среди них особо стоит отметить работу «Переводческая наука: Проблемы и методы» западногерманского лингвиста В. Виллса, одним из первых затронувшего вопросы организации подготовки переводчиков [12]. Особое внимание он уделяет анализу переводческих ошибок и классификации переводческих трудностей, считая, что в основе их лежат такие факторы, как своеобразие каждого из языков, отличительные черты переводчика, участвующего как в роли адресата текста оригинала, так и в роли автора текста перевода, а также особенности типа текста и конкретного текста оригинала. В. Виллс предлагает различать типичные и нетипичные ошибки, которые классифицируются в зависимости от породивших их причин. Самые грубые, по мнению автора, обусловлены непониманием смысловых отношений между частями текста оригинала; далее идут

грамматические, стилистические, когнитивные и ошибки, связанные с нарушением норм языка перевода. В. Виллс полагает, что процесс перевода следует рассматривать как операцию решения проблем, подразделяя их на макро- и микроконтекстные. Первые связаны с необходимостью и требованием определить общий смысл, цель, назначение, функцию текста оригинала. Большую трудность представляют микроконтекстные проблемы, к которым В. Виллс относит случаи семантической неопределенности, тема-рематического деления текста, синтаксические сложности и т. д. Согласно В. Виллсу, при обучении переводу акцент должен делаться не на уникальность процесса перевода, а на повторяемость его основных аспектов в равных контекстах, хотя интуиция и фантазия переводчика не должны сбрасываться со счетов.

Интересное экспериментальное исследование проведено немецким переводоведом Х. Крингсом, который предложил информантам при осуществлении перевода текста с целью выявления особенностей данного процесса рассуждать вслух. Автор пришел к выводу, что стратегия переводчика зависит от того, решает он проблемы понимания или передачи, т. е. порождения текста оригинала на языке перевода. В первом случае в качестве основы для достижения понимания используется информация, извлекаемая из различных видов контекста, логические выводы, рассуждения и словари. Во втором происходит преимущественно сопоставление нескольких возможных вариантов, которые берутся из словаря, дополняются переводчиком синонимами и парафразами. Как отмечает Х. Крингс, при переводе с иностранного языка наблюдается больший разброс предварительных вариантов, чем при переводе на язык. Однако автор делает парадоксальный вывод: ошибки не дают достоверных данных ни о наличии переводческих проблем, ни о степени понимания оригинала переводчиком. К такому заключению Х. Крингс приходит потому, что некоторые информанты переводили правильно без полного понимания переводимого отрезка и давали ошибочные переводы при отсутствии проблемы [19]. Мы хотели бы опровергнуть столь пессимистический вывод автора. Проблема, в том числе и переводческая, не носит абсолютного характера: во-первых, что для одного переводчика является проблемой, для другого – стереотипно решаемая задача; во-вторых, вряд ли можно ожидать полного понимания текста от переводчика, занимающегося переводом научной и технической литературы, поскольку он не может быть специалистом в разных областях науки и техники. Тем не менее перевод должен быть правильным и понятным для его получателя.

Более точно выразила данную мысль Н. Д. Арутюнова, к тому же убедительно подтвердив необходимость выделения эрратологии как теории ошибок в качестве самостоятельной прикладной дисциплины: «Объяснить причину

часто значит свести ненормативное явление к норме или открыть дотоле нечто неизвестное (новую норму)... Чтобы надежно укрыть жемчужину, нужна куча жемчуга. То, что не отделено от фона или среды погружения, трудно заметить, а о том, что осталось незамеченным, трудно сообщить» [1, с. 5, 8].

### Литература

1. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык // Вопросы языкознания. – 1987. – № 3.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975.
3. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. – М., 1998.
4. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: Рема, 1997.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990.
6. Латышев А. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания перевода. – М.: Просвещение, 1998.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. – М.: Московский лицей, 1996.
8. Мучник Б. С. Основы стилистики редактирования. – Ростов н/Д: Феникс, 1997.
9. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения, 1974.
10. Семко С. А., Клушин Н. А. Проблема систематизации переводоведческих категорий // Информационно-коммуникативные аспекты перевода. – Горький, 1986.
11. Krings H. P. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. – Tübingen, 1986.
12. Wills W. Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden. – Stuttgart: Ernst Kleff. – 1978.

## ДИСКУССИИ

Н. О. Вербицкая, Д. И. Котова,  
Г. М. Романцев, В. А. Федоров

### К ВОПРОСУ О СТРУКТУРИРОВАНИИ И СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ\*

Статья продолжает дискуссию по поводу структуры, содержания профессиональных компетенций специалистов и подходов к их формированию в системе профессионального образования и вне нее.

This article is the continuation of discussion about specialist' professional competence in the system of professional education.

При разработке стандартов профессионального образования третьего поколения наиболее острой является проблема структуры и содержания процесса формирования профессиональных компетенций в условиях профессионального обучения. Лучший из возможных способов определения перечня и содержания компетенций будущих специалистов связывают с организацией взаимодействия работодателей и профессионального образования. Однако, на наш взгляд, в методологическом отношении здесь кроется серьезное противоречие.

На основании существующих двух основных подходов к формированию профессиональных компетенций, позволим себе выдвинуть тезис о том, что среди профессиональных компетенций следует различать учебные компетенции и рабочие, или так называемые «компетенции на работе».

Первый подход связан с формированием в рамках образовательного процесса колледжа или вуза профессиональных учебных компетенций. Государственный образовательный стандарт определяет учебные компетенции как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Э. Ф. Зеер рассматривает данные компетенции в качестве обобщенных способов действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности [1].

Аналогичную точку зрения мы обнаруживаем в работах А. Шелтена и ряда других авторов. По своей структуре учебные компетенции представляют собой целостность знаний, умений, навыков и сформированную готов-

---

\* Исследования выполнены при финансовой поддержке РГНФ (грант РГНФ 07-06-00606-а по проекту «Разработка компетентностной модели подготовки специалистов по обучению рабочих кадров для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков»).

ность к реализации профессиональной деятельности. Готовность представляется совокупностью личностных качеств, обладающих потенциалом будущего формирования надпрофессиональных умений, которые являются основой для практически всех видов профессиональной деятельности [2].

В обобщенном характере учебных компетенций, их гибкости и возможности трансформации лежит объяснение явлению перехода выпускников ВПО или СПО из одной сферы профессиональной деятельности в другую. Скажем, выпускники профессионально-педагогических, педагогических специальностей легко адаптируются в сфере услуг, торговли и т. п. С момента начала профессиональной деятельности учебные компетенции начинают трансформироваться и дополняться новыми компетенциями, которые формируются уже непосредственно в процессе трудовой деятельности.

Второй подход связан, прежде всего, с именем американского исследователя Дэвида К. Мак-Клелланда, который выделил так называемые «компетенции на работе» [3]. В этом случае компетенция понимается как *базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе существующих критериев исполнению в работе*. Указание на «базовое качество» означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может определять поведение человека во множестве различных ситуаций при выполнении рабочих задач. «Причинное отношение» подразумевает, что компетенция обуславливает определенное поведение и исполнение. «На основе критериев» значит то, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия, или стандарта.

Сформулируем вопросы, обсуждение которых позволит выявить соотношение и возможности сопряжения двух названных подходов к формированию профессиональных компетенций:

- Какую роль учебные компетенции, сформированные в рамках образовательного процесса, могут или должны играть по отношению к «компетенциям на работе»?
- Возможно ли формирование «компетенций на работе» без сформированных профессиональных учебных компетенций?

Прежде чем искать ответы, определим вероятные позиции, которые, очевидно, и могут стать дискуссионными.

1. В образовательном учреждении не может быть сформирован тот тип компетенций, которые необходимы специалисту на работе. Если рассматривать внутреннюю структуру профессиональных компетенций, то их ядро со-



ставляют знания и первичные профессиональные навыки, которые формируются в рамках либо учебного процесса, либо учебной практики.

2. В рамках системы профессионального образования может быть сформирован определенный уровень готовности (способности) к формированию «компетенций на работе», в состав которой входят знания, умения, навыки, личностные качества, мотивация.

3. Для целенаправленного формирования «компетенций на работе» требуется интеграция возможностей учебных компетенций с целенаправленным формированием того набора профессиональных компетенций, которые необходимы для качественного выполнения задач на конкретном рабочем месте. Это возможно в процессе реальной профессиональной деятельности, связанной не только с освоением конкретных профессиональных действий, но и с включением специалиста в коллектив, группу, выстраивания перспектив развития, профессиональной карьеры. Развитие учебных компетенций и пополнение их перечня новыми «компетенциями на работе» возможно при решении нестандартных ненормированных, часто сверхнормативных задач.

Отметим, что включение в макет стандарта профессионального образования третьего поколения личностных и культурных качеств как составляющих профессиональных компетенций очень важное продвижение вперед к «компетенциям на работе» по сравнению со стандартами второго поколения.

Соотношение учебных компетенций и «компетенций на работе» ярко иллюстрируется процессами разработки стандартов ВПО и СПО третьего поколения. Один из главных вопросов, стоящий перед разработчиками и органами государственной власти: какой специалист нам нужен?

Для объективного ответа нужно обратиться к мнениям четырех заинтересованных сторон: работодателя, рынка труда, образовательного учреждения и выпускника.

Работодателю нужен человек, который хочет чему-то научиться и обладает интеллектом. От специалиста требуются не только специальные компетенции, но и умение гармонично влиться в организационную культуру, в которой живет коллектив.

Рынок труда демонстрирует, что на сегодняшний день выпускнику необходимы компетенции ориентированности, адаптированности. Важным качеством профессиональных компетенций специалиста для рынка труда является гибкость и мобильность.

Выпускник ориентирован просто и прагматично: ему нужна работа, обеспечивающая его потребности и потребности его семьи, отвечающая его

амбициям и предлагающая возможности для карьерного роста. Соответственно, выпускники останавливают свой выбор на тех профессиях, которые, по их представлению, способны обеспечить всеми перечисленными благами. Естественно, что человек хочет подниматься выше по социальной лестнице. Эти потребности выпускника ориентируют его на приобретение социально полезных, с его точки зрения, компетенций, часто в ущерб фундаментальным знаниям.

Потребности образовательного учреждения замкнуты на саму образовательную систему, необходимость ее сохранения, развития. Образовательное учреждение, формируя компетенции, ограничено образовательными стандартами, процессами лицензирования, аттестации. Это требует формализации образовательных программ, приведения их к соответствию единым требованиям государства. Образовательные учреждения создают знаниевую базу компетенций. Для формирования учебных компетенций образовательная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы личностные качества начинали формироваться уже в процессе приобретения знаний, умений и навыков. Это определяет ограничения образовательного учреждения в формировании «компетенций на работе». Можно смоделировать реальную профессиональную (производственную) задачу, но реализовываться она будет все-таки в учебных условиях. В этом, на наш взгляд, кроется сложность разработки перечня профессиональных компетенций государственного образовательного стандарта СПО, ВПО третьего поколения. Следует попытаться учесть потребности каждого из заинтересованных участников процесса и формировать компетенции именно с позиций стыковки интересов каждой из сторон.

Существует три возможных варианта формирования «компетенций на работе»:

- развитие и пополнение приобретенных в профессиональном образовании учебных компетенций в рамках перехода от специальности к рабочему месту, если сфера профессионального обучения и сфера работы находятся в одной отрасли;
- трансформация приобретенных учебных компетенций в качественно новые, приобретение компетенций, отсутствовавших при получении образования, если сфера профессионального обучения и сфера работы находятся в смежных отраслях;
- стихийное приобретение компетенций на работе через накопление профессионального опыта в том случае, если учебные компетенции, приобретенные в профессиональном образовании, либо не задействуются, либо вообще отсутствуют.

Для того чтобы выяснить, какими должны быть учебные компетенции, обеспечивающие дальнейшее наиболее эффективное формирование «компетенций на работе», представим себе модель компетенции как ядра и оболочки, состоящей из различных элементов. Смоделируем три варианта структуры компетенции.

*Первая модель.* Ядро компетенции составляют содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Оболочка компетенции – обобщенные способы действий, способствующие продуктивному выполнению профессиональной деятельности, позволяющие человеку на практике реализовывать свою компетенцию. В центре компетентности лежит теоретическое знание. Присвоенная теория конденсируется в обобщенные способы действий – теоретические и практические. Обобщенные способы действий интегрируют в себе как деятельностный компонент, так и личностный. Данная модель профессиональной компетенции наиболее соответствует стандартам СПО и ВПО второго поколения, а компетенции такого рода – фундаментальной подготовке, ориентированной на занятия наукой и преподавательской деятельностью.

*Вторая модель.* Ядро компетенции составляют конкретные умения, приемы, инструменты, которые требуются для осуществления определенной работы. Набор этих практических деятельностных характеристик определяется необходимостью конкретного профессионального действия. По своей структуре такой набор состоит из простых навыков, приемов, которые постепенно перерастают в более сложные профессиональные инструменты. Необходимость качественного выполнения профессиональных действий притягивает в качестве оболочки необходимые знания (в отдельных случаях информированность). Такая структура компетенции может формироваться при обучении предметным видам деятельности в системе СПО, ВПО, в условиях освоения новых профессий, переподготовке, обучении на рабочем месте. Компетенции в рамках данной модели являются достаточно мобильными, однако формирование новых компетенций или развитие уже имеющихся может столкнуться с инертностью сложившихся стереотипов конкретных действий. В процессе пополнения знаний следует учитывать, что специалист воспринимает новое с позиции целесообразности применения в уже устоявшемся профессиональном действии.

*Третья модель.* Ядром компетенции являются профессиональные мотивы, личностные качества, я-концепция, установки, ценности. На их основе формируется оболочка знаний, умений, навыков, непрерывно пополняющихся за счет мотивации, потребности профессионального саморазвития, про-

фессионального интереса. Такая модель отражает подходы личностно-ориентированной педагогики, и ее концепция наиболее полно реализуется именно в учебной деятельности. Можно сказать, что это и есть структура учебной компетенции, универсальная общая компетенция специалиста. Она не имеет четкой функциональной принадлежности, поскольку операционально не выделяет инструментов, механизмов конкретных профессиональных действий. Обучение будущих специалистов происходит через формирование внутреннего ядра профессиональных мотивов, ценностей и динамичной оболочки знаний, умений, навыков.

Выпускник системы профессионального образования чаще всего является обладателем последней модели компетенции, так как на занятия наукой или преподавательской деятельностью ориентирована лишь небольшая часть выпускников.

Третья модель структуры компетенции может трансформироваться как в одну, так и в другую модель, в зависимости от вида деятельности, которым будет заниматься человек, или от того, как эта деятельность будет построена. Таким образом, третья модель является базовой по отношению к первым двум. Позволим себе утверждение, что именно она является перспективной для разработки и реализации государственных образовательных стандартов ВПО и СПО третьего поколения.

Процесс перехода одной модели компетенции в другую не должен быть стихийным процессом, так как в этом случае возможна потеря важных компонентов модели, что будет препятствовать качественному выполнению работы специалистом. Целенаправленный перевод одной модели компетенции в другую является предметом деятельности педагога профессионального обучения, который обладает качественно новыми компонентами профессионально-педагогической деятельности, дающими возможность не только моделировать новые квалификации в профессиональном образовании, на производстве в инновационной сфере, но и осуществлять перевод специалистов на необходимые для этого виды компетенций.

Предложенные в данной статье идеи и позиции являются продолжением дискуссии, начатой авторами в предыдущем номере нашего журнала. Авторы надеются, что широкое обсуждение проблем формирования профессиональных компетенций послужит основой для последующей выработки целостной теории их формирования в профессиональном образовании и теории профессионально-педагогической деятельности, способствующей как формированию компетенций, так и их трансформации в зависимости от потребностей личности и работодателя, нуждающегося в работниках с различными видами профессиональных компетенций.

### **Литература**

1. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. Изв. Урал. отд. РАО, 2005. – № 3(33). – С. 31.
2. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.
3. McClelland D. C., Wanner E. Competence at work. – New York: Free Press, 1972.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

## ИНФОРМАЦИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (УРО РАО)

10 октября 2007 г. состоялось заседание **Бюро Президиума Российской академии образования**, на котором по итогам заседания Бюро УрО РАО был заслушан доклад доктора педагогических наук, профессора, первого заместителя Министра образования и науки Челябинской области Т. Г. Калугиной «Управление инновационно-экспериментальной деятельностью на основе научного анализа: региональный аспект».

Доклад вызвал большой интерес представителей Академии. В обсуждении приняли участие члены Бюро Президиума РАО: В. П. Борисенков, Н. Д. Подуфалов, Е. В. Ткаченко, В. А. Попков, Г. Н. Филонов, С. В. Дармодехин, А. А. Кузнецов и др. Е. В. Ткаченко и А. А. Кузнецов отметили вклад Челябинской области в работу Уральского отделения РАО, значимость деятельности УрО РАО среди региональных отделений РАО; заслуги Челябинской области в развитии системы российского образования. С. В. Дармодехиным было предложено заключить договор о сотрудничестве между Российской академией образования и Челябинской областью.

Бюро Президиума Российской академии образования **отметило**: актуальность проблем разработки и внедрения инноваций в региональную образовательную систему, представленных на обсуждение, практическое многолетнее их применение в ходе исследовательской деятельности инновационных процессов в образовании Челябинской области. Были одобрены направления инновационно-экспериментальной деятельности, разрабатываемые в области:

- совершенствование структуры и содержания общего образования; введение единого государственного экзамена; переход на профильное обучение на старшей ступени общего образования; введение предпрофильной подготовки обучающихся 9-х классов; информатизация образовательной системы; построение общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО);

- внедрение многоуровневого многопрофильного непрерывного профессионального образования (школа – УПК – НПО – СПО – ВПО) на основе интеграции науки и образования; информатизация образовательного процесса и внедрение новых образовательных технологий (система электронного обучения от приема до выпуска; внедрение дистанционных форм обучения); внедрение инновационных подходов к формированию единого научно-производственно-образовательного пространства (вуз – производство – бизнес), направленного на эффективное развитие экономики области (технопарки, ре-

сурсные центры, бизнес-инкубаторы, бизнес-школы); внедрение системы менеджмента качества образования на основе международной модели ISO-9000–2001; внедрение новых экономических механизмов хозяйствования и финансирования по результатам деятельности.

Бюро Президиума Российской академии образования **постановило**:

1. Сообщение доктора педагогических наук, профессора Т. Г. Калугиной принять к сведению.

2. Отметить многолетнюю и плодотворную научно-организационную деятельность и системность исследований инновационных процессов, технологий в региональном образовании, ценность и продуктивность полученных в рамках этих исследований, подчеркнуть важность использования данного потенциала в российском образовании.

3. Уральскому отделению РАО совместно с Министерством образования и науки Челябинской области проанализировать и обобщить опыт, накопленный в этой области по разработке, внедрению, оценке качества инноваций в образовании, рекомендовать к внедрению разработанные модели управления, технологии в других регионах России.

4. Поручить Уральскому отделению РАО подготовить записку в Министерство образования и науки Российской Федерации об организации управления инновационно-экспериментальной деятельностью в Челябинской области, рассмотреть возможность включения в План важнейших исследований РАО вопросов системного инновационного развития регионального образования на примере Челябинской области.

5. Поручить Уральскому отделению РАО совместно с Министерством образования и науки Челябинской области подготовить проект соглашения о сотрудничестве РАО и Челябинской области.

### **26 октября 2007 г. состоялось очередное заседание БюроУрО РАО**

I. Был заслушан и обсуждался доклад кандидата педагогических наук, доцента Т. М. Резер о разработке теоретических основ интеграции педагогического и медицинского образования как одного из направлений комплексного теоретического и практического человекознания.

Одно из представленных в докладе перспективных направлений исследования – интеграция педагогического и медицинского образования на основе медико-педагогического подхода (МПП) к реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде. Приведены доказательства актуальности разработки:

- реализация теоретических основ интеграции педагогического и медицинского образования и идей медико-педагогического подхода позволит пре-

дупредить распространение социальных болезней в обществе и обучать сохранению индивидуального здоровья;

• медико-педагогический подход совместно с компетентностным могут стать важнейшими практико-ориентированными технологическими инструментариями развития современного профессионального образования в части осуществления интеграции медицинского образования с профессионально-педагогическим по специальности «Профессиональное обучение».

Бюро Уральского отделения РАО **решило**:

1. Одобрить исследования в сфере интеграции педагогического и медицинского образования и рекомендовать данное направление к реализации в профессионально-педагогическом образовании.

2. Подготовить информационные материалы, освещающие результаты проведенного исследования для учреждений среднего профессионального образования.

II. С докладом «Концепция научно-исследовательской деятельности в области оптимального развития детей раннего возраста» выступила доктор педагогических наук, профессор Е. В. Коротаева. В докладе были представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, проведенного на базе дошкольных учреждений Свердловской области; концептуальные основы и методические рекомендации по оптимизации эмоционально-чувственного развития ребенка раннего возраста, разработанные на основе отбора и систематизации материалов исследования. Сообщалось о мероприятиях, проведенных для тиражирования результатов исследования: конференции по представлению программы «Развитие детей раннего возраста» (февраль, 2006); организации курсов повышения квалификации специалистов в области дошкольного образования (руководителей, педагогов, психологов, медицинских работников) с целью подготовки к процессу создания эмоционально-развивающей среды ДОУ (март, 2006).

Бюро УрО РАО отметило значимость проблемы создания оптимальных условий, обеспечивающих полноценное развитие детей раннего возраста, что подтверждается общественными ожиданиями по отношению к дошкольному образованию, меняющимися в свете новых государственных ориентиров в области демографической политики, а также государственным заказом, отражающимся в ряде документов федерального уровня.

Заслушав и обсудив доклад Е. В. Коротаевой, Бюро Уральского отделения РАО **решило**:

1. Одобрить общее направление практико-ориентированного исследования «Концепция научно-исследовательской деятельности в области оптимального развития детей раннего возраста» на базе дошкольных учреждений Свердловской области.



2. Рекомендовать:

- продолжить и расширить разработку научно-методической (программной) базы в развитии эмоционально-чувственной сферы дошкольников и учащихся начальной школы;
- осуществлять комплексное научно обоснованное сопровождение эмоционально-чувственного развития детей дошкольного возраста на базе УрГПУ;
- предложить МО ПО Свердловской области внести эмоционально-развивающую составляющую в Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области;
- начать систематическую работу по профессиональной переподготовке педагогических кадров, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возрастов; ввести спецкурс «Создание эмоционально-развивающей среды в период детства» в национально-региональный компонент ГОС ВПО для соответствующих специальностей педагогических вузов и колледжей области.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Александрова Надежда Владимировна** – старший преподаватель кафедры информатики и методики обучения информатике Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

**Архипова Елена Игоревна** – старший преподаватель кафедры английского языка Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

**Аюпова Елена Евгеньевна** – главный методист Пермского краевого института повышения квалификации работников образования, соискатель Уральского государственного педагогического института, Пермь.

**Вербицкая Наталья Олеговна** – доктор педагогических наук, ученый секретарь Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

**Колычева Зоя Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, Тобольск.

**Котова Дарья Ивановна** – младший научный сотрудник Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

**Кубасов Александр Васильевич** – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы в коррекционных учреждениях Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Ларина Елена Анатольевна** – старший преподаватель кафедры логопедии и олигофренопедагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, Хабаровск.

**Майкова Ольга Ивановна** – старший преподаватель Академия Национальной безопасности, обороны и правопорядка (АНБОП), учитель математики высшей категории гимназии № 94, Екатеринбург.

**Метаева Валентина Александровна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Минюрова Светлана Алигарьевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Митрахович Вячеслав Александрович** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник филиала Астраханского государственного университета, Знаменск (Астраханская область).

**Мошанская Татьяна Валеревна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета, Пермь.

**Опарина Ольга Дмитриевна** – заведующая научно-методическим отделом научной библиотеки Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург.

**Романов Сергей Павлович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры водоснабжения Нижегородского инженерно-архитектурного университета, Нижний Новгород.

**Романцев Геннадий Михайлович** – доктор педагогических наук, действительный член Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Федоров Владимир Анатольевич** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Фролов Александр Александрович** – доктор физико-математических наук, преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Одаренность и технологии», Екатеринбург.

**Фролова Юлия Николаевна** – преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Одаренность и технологии», Екатеринбург.

**Шамало Тамара Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Уральского государственного педагогического университета, заслуженный работник высшей школы, действительный член Международной академии наук педагогического образования, Екатеринбург.

**Шевнин Анатолий Борисович** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода, декан факультета иностранных языков и межкультурной коммуникации Уральского гуманитарного института, Екатеринбург.

**Шубина Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, директор гимназии № 108, Екатеринбург.

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### Приглашение на международную научно-практическую конференцию «Развитие лидерских умений молодежи: опыт партнерства России и Великобритании», 12–13 февраля 2008 г.

*Уважаемые коллеги!*

Министерство образования Омской области, Департамент образования администрации г. Омска, Фонд молодежного спорта (Великобритания) при поддержке Министерства по молодежной политике, физической культуре и спорту Омской области, Министерства культуры Омской области, Комитета по образованию, физической культуре и спорту Законодательного Собрания Омской области, Омского Государственного Университета им. Ф. М. Достоевского проводят 12–13 февраля 2008 года в г. Омске международную научно-практическую конференцию «Развитие лидерских умений молодежи: опыт партнерства России и Великобритании».

#### **Основными темами обсуждения на конференции станут:**

- Практический опыт международного партнерства в развитии лидерских умений у школьников и студентов через ФК и спорт;
- Практический опыт партнерства образовательных учреждений России и Великобритании в развитии лидерских умений школьников и студентов в ходе международных обменов;
- Опыт тиражирования технологии развития лидерских умений в образовательных учреждениях Омского региона.

В конференции примут участие руководители и преподаватели образовательных учреждений Омского региона, руководители и преподаватели спортивных колледжей Великобритании, представители Фонда Молодежного Спорта (Великобритания), студенты и школьники образовательных учреждений г. Омска и спортивных колледжей Великобритании, общественные организации.

На конференцию приглашаются организации, учреждения и заинтересованные лица, занимающиеся вопросами:

- поддержки школьников и студентов через развитие лидерских умений;
- проблемами внедрения новых педагогических технологий, основанных на принципах активного деятельностного обучения и компетентностного подхода.

В ходе конференции будут проведены пленарные заседания, тематические секции, мастер-классы по развитию лидерских умений, круглый стол по обсуждению перспектив развития лидерства в Омском регионе и возможностей тиражирования опыта Омских образовательных учреждений в другие ре-

гионы России, видеоконференция с участием районов Омской области, регионов Сибири и Великобритании. Образовательные учреждения и организации приглашаются к участию в выставке с целью распространения опыта применения современных технологий и методов обучения.

Для участия в конференции необходимо заполнить регистрационную форму и прислать ее по электронной почте *interoffice@omgkpt.ru*

1. ФИО участника
2. Место работы, должность участника
3. Адрес места работы
4. Контактный телефон
5. Адрес электронной почты
6. Заявка на проживание для иногородних

В специально изданном сборнике Министерства Образования Омской области будут опубликованы тезисы сообщений и докладов на русском и английском языках.

Для выступления с докладом на тематической секции необходимо прислать заявку до 31.10.07 по электронной почте *interoffice@omgkpt.ru* по следующей форме:

1. Тема доклада (сообщения).
2. ФИО автора (группы авторов).
3. Место работы, город, регион.
4. Тезисы статьи.
5. Библиография.
6. Заявка на использование мультимедийных средств.

Требования к оформлению тезисов статьи:

1. Текст должен быть набран в текстовом формате Windows.
2. Текст должен быть размещен не более чем на 2 страницах.
3. Поля: верхнее – 2,5; нижнее – 2,5; левое – 3; правое – 1,5.
4. Шрифт: Times New Roman.
5. Размер шрифта: 12.
6. Межстрочный интервал: 1.
7. Фотография автора статьи (портрет 3×4) высылается отдельным файлом в формате JPG.

Организационный комитет оставляет за собой право отбора материалов для публикации в сборнике.

По всем интересующим Вас вопросам обращайтесь к Петровой Екатерине Викторовне по телефону 3812-74-55-27.

## Программа конференции

**12.02.2008.**

**10.00–12.00.**

**Пленарное заседание (проводится в Комплексе «Дворец молодежи», ул. Перелета, 1)**

1. Выступление Министра образования Омской области.
2. Выступление представителя Фонда молодежного спорта (Великобритания).
3. Выступление начальника департамента образования администрации г. Омска.
4. Выступление представителя спортивных колледжей Великобритании.
5. Выступление представителя образовательных учреждений г. Омска, вовлеченных в международное партнерство.
6. Выступление Олимпийского чемпиона.

**12.00–13.30. Обед/ Выставка (проводится в Комплексе «Дворец молодежи», ул. Перелета, 1).**

**14.00–17.00. Работа по секциям (проводится на базе образовательных учреждений г. Омска):**

1. Развитие лидерских умений через ФК и спорт.
2. Разработка учебных материалов по развитию лидерских умений на занятиях ФК и спортом.
3. Развитие лидерских умений через исполнительское искусство и другие области учебно-воспитательного процесса.
4. Управление учебно-воспитательным процессом в условиях работы по развитию лидерских умений.

**13.02.2008.**

**10.00–12.00. Наблюдение учебных занятий / Мастер классы по развитию лидерских умений (проводится на базе образовательных учреждений г. Омска)**

1. Уроки по лидерству на ФК.
2. Уроки с использованием учебной карты.
3. Уроки преподавателей партнерских школ на разных параллелях.
4. Демонстрация лидерских умений студентами.
5. Мастер-класс в музее им. Врубеля.

**12.00–13.00. Обед (на базе образовательных учреждений г. Омска)**

**14.00–16.00.**

1. Видеоконференция с участием районов Омской области, регионов Сибири и Великобритании (проводится в ИРО).
2. Круглый стол по обсуждению перспектив развития лидерства в Омском регионе и возможностей тиражирования лидерства в другие регионы России.
3. Совместное выступление студентов и школьников России и Великобритании.
4. Закрытие конференции.

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Федеральное агентство по образованию  
Уральский государственный педагогический университет  
Институт социального образования

Уважаемые коллеги!

Уральский государственный педагогический университет приглашает вас принять участие в международной научно-практической конференции «**Организация студенческих практик в рамках Болонских критериев**», которая состоится в период с 23 по 25 января 2008 года.

**На конференции планируется работа по следующим направлениям:**

1. Проблемы организации практики студентов по специальности «Социальная работа».
2. Вопросы взаимодействия органов государственной власти и Университета по проблемам организации практики студентов.
3. Пути повышения эффективности взаимодействия учреждений мест практики и Университета.
4. Оценка качества организации и результатов практики студентов.
5. Практика глазами студентов.

Объем статьи – до 5 стр. Материалы принимаются в распечатанном виде и на дискете или по электронной почте [Sil-ence1@yandex.ru](mailto:Sil-ence1@yandex.ru).

**Требования к оформлению статьи:**

- редактор MS Word;
- размер шрифта – 14, Times New Roman;
- абзацный отступ – 1.25;
- поля – 25 мм со всех сторон;
- интервал одинарный;
- нежелательны сложные для воспроизведения таблицы, схемы, рисунки и т. п.

Статья начинается с указания фамилии и инициалов авторов в правом верхнем углу. Заголовок дается ниже, в центре, заглавными буквами (жирным шрифтом). Страницы не нумеруются. Ссылки на используемую литературу даются внутри текста в квадратных скобках. Список литературы оформляется по ГОСТу 12 шрифтом.

**Заявка на участие в конференции и материалы для публикации принимаются по адресу:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, Ур-ГПУ, кафедра социальной работы и социальной педагогики (каб.408) Пудовиковой Марии Адольфовне или по электронной почте – [Sil-ence1@yandex.ru](mailto:Sil-ence1@yandex.ru). не позднее **25 ноября 2007 г.** При отправке материалов электронной почтой убедитесь в их получении по телефону: 8 (343) 235-76-40.

**Взнос за публикацию** – 100 р. за одну страницу и дополнительно 70 р. при необходимости пересылки сборника. Взнос за публикацию и пересылку сборника просьба отправлять почтовым переводом по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, УрГПУ, кафедра социальной работы и социальной педагогики (каб. 408) Пудовиковой Марии Адольфовне. Копия квитанции высылается вместе с материалами публикации. **Регистрационный взнос** для очного участия – 800 р. (вносится в день открытия конференции).

**Дополнительную информацию можно получить:**

Тел.: 8(343) 235-76-40 – кафедра социальной работы и социальной педагогики;

Факс: (343) 336-13-50.

Для участия в конференции просим заполнить прилагающуюся заявку.

*Форма заявки*

<b>Заявка на участие в конференции</b>	
Фамилия _____	_____
Имя _____	Отчество _____
Домашний адрес (индекс) _____	
_____	
Телефон (с кодом города) _____	
E-mail _____	
Место работы, должность _____	
Ученая степень, звание _____	
Название доклада _____	
Планирую проживание (указать даты), стоимость которого в сутки составляет: _____	
_____	
_____	

**Мы будем рады встрече с Вами!**



## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Журнал «Право и образование»  
Федеральный центр образовательного законодательства  
Журнал «Современное образование: инновации, экономика, право»

Уважаемые коллеги!

Журнал «Право и образование» совместно с Федеральным центром образовательного законодательства и журналом «Современное образование: инновации, экономика, право» (СОБР) **с января по май 2008 года** на сайте Федерального центра образовательного законодательства проведут **интернет-форум на тему: «Модернизация отечественного образования: новые тенденции»**. Материалы присланные на интернет-форум будут размещены на сайте Центра, а также опубликованы в названных журналах.

Статьи и другие материалы (тематика по Вашему усмотрению в рамках общей проблемы) объемом до 1 п. л. с краткой информацией об авторе (Ф. И. О., должность, ученая степень и ученое звание, номер телефона, электронный адрес), начиная **с 15 ноября текущего года**, просим высылать по адресу: [Gavr@council.gov.ru](mailto:Gavr@council.gov.ru). (203-82-58, 727-66-53).

Кроме того, просим прислать статьи на темы (рабочие названия):

1. Административная реформа в сфере образования (опыт субъекта РФ, региона, города).
2. Современные стандарты высшего образования: ошибки и перспективы.
3. Инновационные педагогические технологии в образовании.
4. Экономика образования: современные тенденции.

*С уважением,  
главный редактор  
журнала «Право и образование»,  
профессор В. Гаврищук*

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### *Уважаемые коллеги!*

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

### **Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»**

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

## ПОДПИСКА – 2007

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2007». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

## ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал "Образование и науки" на 2007 г.

**В платежном поручении необходимо указать:**

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал "Образование и наука"

**Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11**

## Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_ г.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2007 г.	Шт.	6	870,00	870,00

<b>Итого:</b>	<b>870,00</b>
<b>Итого НДС:</b>	<b>79,09</b>
<b>Всего к оплате:</b>	<b>870,00</b>

Всего наименований 1, на сумму **870,00** ~~Восемьсот~~  
**семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия \_\_\_\_\_ (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер \_\_\_\_\_ (Плеханова О.М.)



**Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи**

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	<b>Назначение платежа</b>	<b>Сумма (руб., коп.)</b>
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	<b>6000-00</b>
	Кассир	
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	<b>Назначение платежа</b>	<b>Сумма (руб., коп.)</b>
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	<b>6000-00</b>
	Кассир	
<i>Плательщик</i> (подпись)		

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более  $\frac{1}{4}$  страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

### Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 0,7.
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
13. Дефис должен отличаться от тире.

14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.  
Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Журнал теоретических  
и прикладных исследований № 5(47)**

Журнал зарегистрирован  
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением  
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

*Учредитель* Государственное учреждение «Уральское отделение  
Российской академии образования»  
*Адрес издателя и редакции:* 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а  
тел. (343) 376-23-51; e-mail: [editor@urorao.ru](mailto:editor@urorao.ru); <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 15.10.2007 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 800 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Цена свободная