

Научно-методический
журнал

№ 3 (23)
(июль – сентябрь)
2015

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. В. Кадакин (главный редактор) – кандидат педагогических наук,
доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических
наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук,
профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук
(Финляндия, Рованиemi)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, доцент
(Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор
(Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор
(Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2015

**Scientific and
methodological
journal**

**№ 3 (23)
(July – September)
2015**

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHPE “Mordovian State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“The Press of Russia”
03279**

EDITORIAL COUNCIL

V. V. Kadakin (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent
T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological
Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia,
Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Helsinki, Finland)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Moscow, Russia)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Saransk, Russia)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education
and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific
journals and publications, which should issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Х. Х. Абушкин, А. Х. Биккиняева Проблемная ситуация и учебная проблема: содержание, сущность, функции.....	7
Ю. В. Варданян, Е. П. Масанова, Т. Г. Былкина Стрессоустойчивость и психологическая безопасность как факторы развития социально-перцептивной компетенции студента.....	12
П. Е. Герасимов Стимулирование позитивного самоотношения подростков в досуговой деятельности.....	17
М. В. Гузева, О. В. Леонова Актуализация проблемы подготовки специалиста социально-педагогической сферы.....	22
О. Л. Данилова Содержательный и формальный аспекты исследовательской работы студентов нефилологических направлений по русскому языку и культуре речи.....	25
Н. А. Догорова Первоэлементы пластической структуры мордовского танца в учебном процессе.....	29
Г. Г. оглы Зейналов Информатизация образования: анализ некоторых теоретических проблем.....	32
С. Д. Калинина Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета.....	37
Т. А. Концева Образовательно-культурологический анализ передвижных выставок детского рисунка.....	42
С. В. Лещёв Трансцендентализм Декарта: учебно-методические аспекты преподавания.....	46
Т. А. Макарова Использование сети Интернет в процессе отбора и конструирования содержания образования в высшей школе.....	51
И. М. Осмоловская Моделирование в дидактике как отражение ее конструктивно-технической функции.....	56
Л. М. Перминова Дидактическая модель обучения: методология, структура.....	61
Е. Н. Чекушкина Нормативно-ценностное измерение социальной рефлексии в образовательном пространстве.....	68
Е. В. Яковенко-Глушенкова Контроль и оценивание профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка.....	71
Материалы секции «Результаты апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ» Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения».....	76
О. И. Бирюкова Педагогическое образование сегодня: от теории к практике.....	77
И. Б. Буянова Модульный подход к построению основной профессиональной образовательной программы подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом педагога.....	81
Л. В. Василькина, Н. В. Карабанова Опыт экспериментальной деятельности в рамках апробации модуля «Методическая и контрольно-оценочная деятельность учителя-филолога».....	85
Г. А. Винокурова, Е. В. Царева, А. Н. Яшкова Апробация модулей программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в рамках проекта модернизации педагогического образования.....	89

В. В. Кадакин, Т. И. Шукина

Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.....	93
---	----

Н. В. Кузнецова

Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов.....	99
---	----

М. А. Лаврентьева, Е. В. Золоткова

Сетевое взаимодействие образовательных организаций при реализации инновационных проектов: проблемы командообразования.....	103
---	-----

Н. В. Рябова

Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров.....	107
---	-----

Н. Г. Спиренкова

Усиление практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования.....	112
--	-----

N. V. Vinokurova, T. N. Prikhodchenko

Educational environment of a higher school in the process of forming future pre-school pedagogues' professional competence.....	115
--	-----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**Е. И. Азыркина**

Своеобразие художественного мира в пьесе В. Мишаниной «Куцемат» («Лестница»).....	120
---	-----

Н. И. Антипова

Поэтический мир Ч. Журавлева.....	122
-----------------------------------	-----

Е. А. Бардамова

Метафорический потенциал слов с исходным пространственным значением (на материале лексемы <i>линия</i> в русском языке).....	124
---	-----

С. В. Богдашкина

Поэтическая лексика мокша-мордовских похоронных причитаний.....	128
---	-----

С. Н. Десяев

Методы типизации и типологизации в произведениях телевизионной публицистики.....	131
--	-----

Т. Р. Душенкова

Словообразовательный и витальный потенциал лексемы <i>лул</i> в удмуртском языке.....	136
---	-----

И. М. Некипелова

Формализация как лингвофилософская категория.....	140
---	-----

Г. Е. Сафьянникова

Функции фразеологизмов в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы».....	142
---	-----

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ**В. А. Дроздов**

Решения общественной палаты республики Мордовия: историко-теоретический аспект.....	145
---	-----

С. Ш. Маринова, Е. А. Миндрова

Правосознание в мифологических представлениях мордовского народа.....	148
---	-----

С. В. Першин, Н. Е. Ромайкина

Структура бюджета города Козьмодемьянска в конце XVIII – середине XIX вв.	152
--	-----

V. V. Miroshkin

To the question of transformation of custom of mutual aid in the mordovian peasant community in the years of the soviet power.....	157
---	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	160
-----------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>H. H. Abushkin, A. H. Bikkineeva</i> Problematic situation and training problem: the substance, content, functions.....	7
<i>Yu. V. Vardanyan, E. V. Masanova, T. G. Bylkina</i> Stress resistance and psychological safety as factors of development of student's social and perceptual competence.....	12
<i>P. E. Gerasimov</i> Stimulation of the teenagers' positive self-relationship in leisure activities.....	17
<i>M. V. Guzeva, O. V. Leonova</i> Mainstreaming specialist training socio-educational services.....	22
<i>O. L. Danilova</i> Conceptual and formal aspects of research work of non-philological students on russian language and speech culture.....	25
<i>N. A. Dogorova</i> Primary elements of plastic structure of the Mordovian dance in educational process.....	29
<i>G. G. oglu Zeynalov</i> The informatization of education: some thereotical problems analysis.....	32
<i>S. D. Kalinina</i> Conditions of effective use of webinars in the educational process of the university.....	37
<i>T. A. Koptseva</i> Education-cultural analysis of children drawings traveling exhibitions.....	42
<i>S. V. Leshchev</i> Dekart's transzendentalism: education aspects of teaching.....	46
<i>T. A. Makarova</i> The use of internet in the process of higher education content selection and formation.....	51
<i>I. M. Osmolovskaya</i> Modeling in didactics as reflection of its constructive and technical function.....	56
<i>L. M. Perminova</i> Didactics model of education: methodology and structure.....	61
<i>E. N. Chekushkina</i> Normative-value measurement of social reflection in educational space.....	68
<i>Ye. V. Yakovenko-Glushenkova</i> Assessment and evaluation of future foreign teachers' professional communicative competence.....	71
<i>Materials of section «Approbation results of new modules of basic professional educational programs». International scientific and practical conference international scientific and practical conference with elements of scientific school for young scientists «51 Evseyev readings».....</i>	76
<i>O. I. Birukova</i> Teacher education today: from theory to practice.....	77
<i>B. I. Buyanova</i> Modular approach to construction of basic professional educational programs of teacher training in accordance with the professional standard of the teacher.....	81
<i>L. V. Vasilkina, N. V. Karabanova</i> The experience of experimental activities under the approbation of the module «Methodological and assessment activity of a teacher-philologist».....	85
<i>G. A. Vinokourova, E. V. Tsareva, A. N. Yashkova</i> Approbation module retraining programs «Practical psychology in education» within the framework of the project modernization of pedagogical education.....	89

V. V. Kadakin, T. I. Shukshina

The training of teachers in terms of network interaction of educational institutions..... 93

N. V. KuznetsovaEducational results as a tool for planning basic
professional educational program in teachers training..... 99**M. A. Lavrentyeva, E. V. Zolotkova**Network interaction of educational institutions in the implementation
of innovative projects: the problems of team building..... 103**N. V. Ryabova**

Network interaction of educational organizations as necessary condition of training pedagogical staff..... 107

N. G. Spirenkova

Strengthening of practical orientation in training preschool teachers..... 112

N. V. Vinokurova, T. N. PrikhodchenkoEducational environment of a higher school in the process
of forming future pre-school pedagogues' professional competence..... 115**PHILOLOGICAL SCIENCES****E. I. Azyrkina**The originality of the art world
in the play «Ladder» by V. Mishanina..... 120**N. I. Antipova**

Poetic world of Ch. Zhuravlev..... 122

E. A. BardamovaThe metaphorical potentation of words with spatial meaning
(based on the lexeme line in the Russian Language)..... 124**S. V. Bogdashkina**

Poetic vocabulary in moksha-mordvin funeral laments..... 128

S. N. Desyaev

Methods of typification and tipologization in works of television journalists..... 131

T. R. DushenkovaDerivational and vital potential of the lexeme *lul* ('soul') in the udmurt language..... 136**I. M. Nekipelova**

Formalization as linguo-philosophical category..... 140

G. E. Safyannikova

Functions of phraseological units in V. V. Krestovsky's novel "Saint Peterburg Slums"..... 142

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY**V. A. Drozdov**

Decisions of the public chamber of the Republic of Mordovia: historical and theoretical aspects..... 145

S. Sh. Marinova, E. K. Mindrova

Legal consciousness in the mythological sense of mordovian people..... 148

S. V. Pershin, N. E. Romaykina

The budget structure of the city Kozmodemyansk in the late 18th and the mid 19th centuries..... 152

V. V. MiroshkinTo the question of transformation of custom of mutual aid
in the mordovian peasant community in the years of the soviet power..... 157

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS..... 160

УДК 378: 37.016: 53045(045)
ББК 74.58

Абушкин Харис Хамзеевич

кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой физики и методики обучения физике
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
habushkin@mail.ru

Биккиняева Альфия Харисовна

учитель физики
Лямбирская средняя школа Лямбирского района Республики Мордовия,
с. Лямбиров, Россия

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ И УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА: СОДЕРЖАНИЕ, СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ

Аннотация: Проблемное обучение представляет собой специально организуемый и управляемый учителем процесс. Его основу, в отличие от традиционного, составляют проблемные ситуации, которые создаются и используются учителем на разных этапах обучения. В данной статье раскрывается содержание, роль и функции проблемной ситуации и учебной проблемы. Обосновывается тезис, что мышление в условиях проблемной ситуации осуществляется целенаправленно, а не в форме случайных поисков. Выделены типы проблемных ситуаций и способы их создания. В условиях проблемной ситуации берет начало процесс мышления, который начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется учебная проблема, означающая, что теперь познающему удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и искомое (неизвестное).

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, проблема, проблемная задача, учебная проблема, мышление, логический и эвристический виды мышления, прогнозирование, анализ, синтез, основное отношение задачи, опережающее отражение действительности, прогнозирование.

Abushkin Haris Hamseewich

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of physics and methods of teaching physics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Bikkineeva Alfiya Harisovna

physics teacher
Lyambir high school Lyambir district, Lyambir, Russia

PROBLEMATIC SITUATION AND TRAINING PROBLEM: THE SUBSTANCE, CONTENT, FUNCTIONS

Abstract: Problem education is a specially organized and managed by a master process. The basis of problem-based learning, in contrast to the traditional, is made up of problem situations, which are created and used by the teacher at different stages of learning. This article reveals the content, role and functions of the key concepts of the theory of problem-based learning - problem situation and educational problem. The thesis is substantiated that thinking in terms of the problem situation is deliberate and not in the form of random searches. Types of problem situations and methods of their creation are selected. The examples show how to use common psychological and didactic requirements for the creation of problem situations in the teaching of physics. In terms of the problem situation the process of thinking starts. It begins with an analysis of the problem situation. As a result of its analysis a learning problem is formulated. The formulation of the training problem means that now the knower at least managed previously and approximately to dismember this (known) and the desired (unknown).

Key words: problematic instruction, problem situation, problem, problem task, education problem, thinking, logical and heuristic ways of thinking, forecasting, analysis, synthesis, basic attitude objectives, anticipatory reflection of reality, forecasting.

Сущность проблемного обучения состоит в организации учебного процесса на основе проблемных ситуаций и управление на этой основе деятельностью учащихся по самостоятельному решению учебных проблем [1].

Психологической компонентой проблемного обучения является проблемная ситуация.

Для проблемного обучения существенными являются два вывода, вытекающие из исследований психологии мышления [10]: 1. Процесс мышления осуществляется прежде всего как процесс решения проблем; 2. Закономерности мышления и закономерности процесса усвоения знаний в значительной степени совпадают.

В психологии мышление определяется как психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, то есть процесс опосредственного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и выходящий за его пределы [7]. Однако констатация нового сама по себе необходима, но недостаточна для характеристики мышления. При этом важно обратить внимание на сам процесс, в ходе которого и в результате которого человек ищет и находит новое. В процессе поисков и открытия нового человек имеет дело с неизвестным. Тем самым определяется основная задача и одновременно главная трудность любого мышления.

Мышление берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие движению вперед.

В психолого-педагогических исследованиях приводится большое число определений проблемной ситуации. Все авторы [7; 8; 9; 10] в основном имеют сходную позицию: *проблемная ситуация представляет собой особый вид взаимодействия субъекта и объекта, при котором возникает явно или смутно осознанное затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний и способов действий*. Таким образом, в структуре проблемной ситуации можно выделить *четыре компонента*: объект (изучаемый материал), субъект (обучаемый), мыслительное взаимодействие (процесс мышления, направленный на данный объект) и особенность этого взаимодействия. Среди них дидактическим элементом является учебный материал. Учитель, непосредственно обеспечивающий процесс обучения, призван организовать учебный материал так, чтобы он способствовал появлению особого вида мыслительного взаимодействия ученика с учебным материалом [1].

Каким образом можно реализовать это в практике обучения? Ответ на поставленный вопрос дает психологическая наука: «Наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью порождает процесс мышления, направленный на их снятие» [10, с. 15]. Следовательно, если в учебный материал вводить противоречивые данные или организовать и представлять его в форме противоречий – он будет порождать процесс мышления, то есть обеспечит *особый вид взаимодействия* субъекта и объекта и тем самым будет способствовать творческому усвоению знаний. В такого рода проблемных ситуациях и берет начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется *учебная проблема* [10].

Формулировка учебной проблемы – в отличие от проблемной ситуации – означает, что теперь познающему субъекту удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и искомое (неизвестное). Это расчленение выступает в словесной формулировке в виде *учебной проблемы*. Следовательно, условие и требование задачи составляют заранее известный отправной пункт, с которого начинается последующий мыслительный процесс решения. Возникновение проблемной ситуации и его последующее преобразование в учебную проблему характеризуют начальные стадии в формировании мыслительного процесса. На этом этапе еще отсутствуют последующие, особенно конечные, заключительные его стадии. Мышление начинается только в условиях проблемной ситуации, то есть тогда, когда объективное противоречие задачи принимается учеником как учебная проблема. Таким образом, учебную проблему следует понимать как явление субъективное, существующее в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, также как любое суждение, пока оно не станет логически завершенным и не будет выражено (в форме предложения) в звуках языка или в буквах (знаках) письма. Однако из сказанного не следует, что на первой стадии мыслительного процесса вовсе нет подступов, позволяющих начать поиски неизвестного и потому искомого решения задачи. Если бы вначале об искомом вообще ничего не было известно, то мышление протекало бы в виде хаотических, бессмысленных проб, выполняемых случайно. Данные психологических экспериментов свидетельствуют о том, что мыслительная деятельность осуществляется целенаправленно, а не в форме случайных поисков.

При этом возникает вопрос: как же решается явное противоречие между изначальным

отсутствием конечной ситуации мышления и детерминированным характером познавательной деятельности? Это основное противоречие успешно разрешается благодаря тому, что в процессе мышления человек всегда (хотя бы в минимальной степени) начинает *предвосхищать* будущее, еще неизвестное решение проблемы. Мышление как процесс, в ходе которого все более полно формируется такое предвосхищение искомого, и есть конкретная форма последовательного разрешения названного противоречия. Данное положение психологической науки опирается на результаты исследований физиологии высшей нервной деятельности об *опережающем отражении* действительности, проведенные академиком П. К. Анохиным [6].

Главная трудность в решении любой проблемной задачи состоит в том, что между изначально данными, то есть условием и требованием, решаемой задачи существуют значительные различия, иногда – явные противоречия. Последние неизбежны прежде всего потому, что вначале неизвестны существенные взаимосвязи, объединяющие в одно целое оба указанных компонента задачи.

Успешное решение задачи основано прежде всего на выявлении этой связи или отношения между обоими ее компонентами – условием и требованием. Взаимосвязь между условиями и требованием называется *основным отношением* задачи, а сами эти условия и требование (оба исходных компонента задачи) называются *двумя членами* основного отношения. Процесс выявления основного отношения осуществляется через раскрытие отношения между членами отношения.

Вычленение, выделение или выявление какого-либо объекта есть мысленный процесс *анализа*, а раскрытие какого-либо отношения, взаимосвязи между анализируемыми объектами или их свойствами есть мыслительный процесс *синтеза*. Следовательно, весь процесс решения задачи или проблемы человек осуществляет путем ее *анализа через синтез*, который был назван С. Л. Рубинштейном как *главный всеобщий механизм мышления* [10, с. 98].

В чем сущность главного всеобщего механизма мышления?

Анализ через синтез означает, что оба члена основного отношения задачи, по мере включения их в новые связи друг с другом, выступают соответственно в новых качествах. Носитель основного отношения задачи – вначале неизвестное и потому искомое свойство познаваемого объекта помогает конкретно связывать воедино оба члена основного отношения. Он как бы заполняет тот разрыв, который существует для

решающего между обоими членами основного отношения задачи.

На последующих стадиях решения задачи человек выделяет те же члены основного отношения через все новые их взаимосвязи, в новых, более существенных качествах. Соответственно этому и само основное отношение задачи выявляется теперь в наиболее существенном качестве.

Весь этот мыслительный процесс решения состоит в том, что человек начинает выявлять главную трудность или реальную проблемность задачи (то есть те различия, противоречия между ее условиями и требованием) и пытается найти конкретных носителей основного отношения. Таким носителем становится вначале неизвестное, искомое и в итоге все более точно определяемое свойство познаваемого объекта, которое заполняет разрыв между исходными условиями и требованием задачи.

Поэтому весь мыслительный процесс искания и открытия существенно нового есть непрерывный поиск неизвестного как носителя определенных и все более определяемых отношений между компонентами решаемой задачи. Следовательно, неизвестное не есть некий абсолютный вакуум, с которым вообще невозможно оперировать. Оно существует в определенной системе отношений, связывающих его с тем, что уже дано в задаче. По мере раскрытия этих отношений и удается выделить новое знание.

Описанный способ искания и открытия существенно нового знания является тем самым исходным механизмом предвосхищения, или прогнозирования этого неизвестного. Иначе говоря, *искание и открытие* осуществляется в форме *прогнозирования* [6].

Из всего изложенного для теории проблемного обучения важен следующий вывод: *в учебном процессе при решении проблемы необходимо обратить внимание не только на то, что ищет, открывает ученик в процессе мышления, но и на то, как он это делает*. Следовательно, надо иметь в виду не только чисто предметную характеристику того открытия, которое сделано в ходе мышления (например, открытие для себя каких-то физических явлений или законов), но и прежде всего его собственно психологическую характеристику (качество мыслительного процесса анализа, синтеза и обобщения; формирование умственных операций все более высокого уровня) [11].

Рассмотрение мышления (в данном случае речь идет о творческом мышлении) как процесса с точки зрения его психологических компонентов имеет большое педагогическое значение, заключающееся в том, что учитель в своей практи-

ческой деятельности должен *управлять* мышлением учащихся при решении проблем. Для этого надо знать виды мыслительной деятельности.

Исследованиями философов и психологов установлено, что при решении проблем с включением в имеющуюся систему знаний новой информации и ее переработкой продуктивная мыслительная деятельность человека может быть двух видов: 1) аналитический или логический и 2) эвристический. При решении проблем всегда присутствуют оба вида мыслительной деятельности. Но в зависимости от содержания проблемы и других условий может преобладать тот или иной вид.

Аналитический (логический) вид мыслительной деятельности связан с наличием алгоритмов решения, с четкой последовательностью умственных действий. Этот вид характеризуется течением мысли по всем правилам логического мышления. Все элементы проблемной ситуации подвергаются последовательному анализу, в результате которого делаются выводы и умозаключения. Анализ и синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация – эти мыслительные операции следуют одна за другой в определенном порядке, что, в конечном итоге, приводит к решению проблемы.

Эвристический вид мыслительной деятельности ученика имеет в своей основе интуитивное мышление, не характеризующееся строгой логической последовательностью умственных операций. На практике интуиция ученика выступает в быстром восприятии предмета, идеи, замыслов, в ясном его понимании. В процессе учения с различными формами интуитивного мышления тесно связаны и способность представления, и творческое воображение, и ускоренное умозаключение, и здравый смысл, обусловленные наличием богатого опыта в области решения психологически трудных проблем и получения новых знаний. Роль творческой интуиции возрастает, когда применение известных способов решений не дает возможности добиться положительного результата.

В целом мыслительный процесс подчиняется законам формальной и диалектической логики. Решение проблемы начинается обычно с анализа, синтеза и обобщения основного отношения задачи, а на отдельных этапах решения – там, где логическое мышление не позволяет добиться успеха, срабатывает механизм интуиции.

Сравнение аналитического и эвристического видов мыслительной деятельности показывает, что в первом случае умственный поиск идет путем применения известных способов действий, во втором – путем выдвижения предположений, гипотез и их последующего обоснования и доказательства. В случае эвристического

способа вместо логического мышления наблюдается догадка, интуитивное решение задачи. Применение формы интуитивного, творческого мышления (проблема, догадка, предположение, гипотеза) и открывает (в случае знаний условий, благоприятствующих нахождению интуитивных решений) практическую возможность управления процессом развития мыслительных способностей ученика.

До настоящего времени еще не устоялось общепринятое мнение относительно понятий: «возникновение» и «создание» проблемных ситуаций. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой для ученика проблемная ситуация всегда возникает, а с точки зрения процесса преподавания она специально создается учителем путем применения особых методических приемов [8; 9]. Поэтому мы считаем, что создание проблемных ситуаций следует рассматривать как условие организации проблемного обучения.

Одни проблемные ситуации возникают в ходе усвоения учебного материала (по логике учебного предмета) тогда, когда для ученика в этом материале есть что-то новое, еще непознанное. В данном случае проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данное (известное) и не данное, новое (неизвестное). Другие проблемные ситуации, возникающие при непроблемном обучении, – это ситуации, обусловленные особенностями процесса обучения. Такие ситуации – следствие постановки учителем проблемного вопроса или проблемной задачи.

Общие закономерности возникновения проблемных ситуаций обобщены в типологии проблемных ситуаций. В педагогической литературе выделяется четыре типа [8]. Первый тип возникает в случае осознания учащимися недостаточности имеющихся знаний (учащиеся не знают способа решения предложенной задачи, не могут дать объяснение новому факту или ответить на проблемный вопрос). Второй – при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Третий – при наличии противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической недоступностью избранного способа. Четвертый тип возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Выделение всего многообразия проблемных ситуаций в типы позволяет учителю управлять процессом учения школьников, опираясь не

только на дидактическую компоненту (содержание учебного материала) проблемной ситуации, но и на ее психологическую или личностную составляющие (интересы ученика, его возможности, потребности и т. д.).

Некоторые часто используемые способы создания проблемных ситуаций [9]: 1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними; 2. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления; 3. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности; 4. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися заданий практического характера [4]; 5. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов; 6. Организация межпредметных связей [5]; 7. Ознакомление учащихся с историческими фактами.

В основу проблемных ситуаций на уроках физики закладываются те физические явления, факты и причинно-следственные связи, которые существуют между ними, и предстоит изучить на данном уроке. Важно, чтобы решение той или иной задачи ощущалось как жизненная необходимость, вытекающая из реальных научных, технических и производственных задач, из объективной логики предмета, из объективных законов психологии обучения, психологических основ учебного процесса.

В данном контексте требуется разъяснение содержания понятий проблемная задача и проблемный вопрос. По нашему мнению, это задачи и вопросы, ответы на которые не содержатся в прежних знаниях ученика и вызывают у них интеллектуальные затруднения. Проблемные задачи представляют собой не просто описание некоторой ситуации, включающей характеристику данных, составляющих условие, но и указание на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. Успех проблемных уроков в значительной мере определяется умением учителя правильно формулировать проблемные вопросы и создавать на этой основе проблемные ситуации [2].

Умение учителя ставить перед учащимися проблемные вопросы, получать информацию от ученика, воспитывать у учащихся привычку искать новые знания, управлять умственной деятельностью учащихся путем организации наблюдений, исследования, рассуждения, анализа и синтеза фактов, явлений, понятий позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся. Именно на решение этой важной педагогической задачи направлено проблемное обучение, основу которого составляет проблемная ситуация.

Список использованных источников

1. Абушкин, Х. Х. Проблемное обучение физике в педагогическом вузе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Х. Х. Абушкин. – Саранск, 2012. – 168 с.
2. Абушкин, Х. Х. Технология проблемного обучения в педагогическом вузе / Х. Х. Абушкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 8–23.
3. Абушкин, Х. Х. Состояние и перспективы теории и практики проблемно-развивающего обучения / Х. Х. Абушкин // Проблемы развивающего обучения физике в условиях предметной информационно-образовательной среды : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГОУ, 2007. – С. 72–76.
4. Абушкин, Х.Х. Межпредметные связи в робототехнике как средство формирования ключевых компетенций учащихся / Х. Х. Абушкин, А. В. Дадонова // Учебный эксперимент в образовании. – 2014. – № 4. – С. 26–31.
5. Абушкин, Х. Х. Использование проблемного обучения для формирования ключевых компетенций / Х. Х. Абушкин, А. В. Дадонова // Учебный эксперимент в образовании. – 2014. – № 3. – С. 32–35.
6. Анохин, П. К. Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7.
7. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 98 с.
8. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
9. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 719 с.
10. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 187 с.
11. Харитонова, А. А. Роль логических операций в формировании научных понятий / А. А. Харитонова // Учебный эксперимент в образовании. – 2013. – № 1. – С. 29–37.

References

1. Abushkin H.H. Problematic teaching of physics in physics education: a manual for students of pedagogical universities. Saransk, 2012, 168 p. (in Russian)
2. Abushkin H.H. Technology of problem-based learning in the pedagogical university, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 8–23. (in Russian)
3. Abushkin H.H. Condition and prospects of the theory and practice of problem-developmental education, *Problems of developmental teaching of physics in*

terms of subject educational environment. Materials of international scientific-practical conference. Moscow, Moscow State Regional University, 2007, pp. 72–76. (in Russian)

4. Abushkin H.H., Dadonova A.V. Interdisciplinary communication in robotics as a means of formation of key competences of pupils, *Learning experiment in education*, 2014, No. 4, pp. 26–31. (in Russian)

5. Abushkin H.H., Dadonova A.V. The use of problem-based learning for the formation of key competencies, *Learning experiment in education*, 2014, No. 3, pp. 32–35. (in Russian)

6. Anokhin P.K. Anticipatory reflection of reality, *Questions of philosophy*, 1962, No. 7. (in Russian)

7. Brushlinsky A.C. Psychology of thinking and

problem training. Moscow, Znanye, 1983, 98 p. (in Russian)

8. Makhmutov M.I. Problem learning. Moscow, Education, 1975, 368 p. (in Russian)

9. Matyushkin A.M. Thinking, learning, creativity. Moscow, Publishing house of the Moscow Psychological-social Institute; Voronezh, MODAK, 2003, 719 p. (in Russian)

10. Rubinstein S.L. The thinking and ways of its research. Moscow, Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1958, 187 p. (in Russian)

11. Kharitonova A.A. The role of logical operations in the formation of scientific concepts, *Educational experiment in education*, 2013, No. 1, pp. 29–37. (in Russian)

Поступила 05.05.2015 г.

УДК 159.9-027: 378(045)
ББК 88

Варданын Юлия Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
julia_vardanyan@mail.ru

Масанова Елена Петровна

магистрант 2-го года обучения направления подготовки
44.03.02.68 Психолого-педагогическое образование

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
masanova2012@yandex.ru

Былкина Татьяна Геннадьевна

студентка группы ДДП-111

факультет психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
bylkina_tanyusha@mail.ru

**СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ
КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА***

Аннотация: В статье представлено понимание сущности и компонентов социально-перцептивной компетенции. Центральное место занимает анализ эмпирических данных об уровне сформированности указанных компонентов. Намечен проект развития социально-перцептивной компетенции студента под влиянием усиления стрессоустойчивости и психологической безопасности на основе реализации возможностей образовательного процесса и программ дополнительного образования вуза.

Ключевые слова: социально-перцептивная компетенция, общение, конфликтоустойчивость, эмпатия, эмоциональные барьеры, стрессоустойчивость, психологическая безопасность.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Vardanyan Yulia Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Masanova Elena Petrovna

2nd year graduate student, direction of training
44.03.02.68 Psycho-pedagogical education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Bylkina Tatyana Gennadyevna

Student, group DDP-111
Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STRESS RESISTANCE AND PSYCHOLOGICAL SAFETY AS FACTORS OF DEVELOPMENT OF STUDENT'S SOCIAL AND PERCEPTUAL COMPETENCE

Abstract: The article reveals the understanding of the essence and components of social and perceptual competence. Main attention is given to the analysis of the empirical data characterizing the level of formation of these components. The project of student's social and perceptual competence development under the influence of enhancing stress resistance and psychological safety through the implementation of possibilities of the educational process and programs of additional education is planned.

Key words: social and perceptual competence, communication, conflict resistance, empathy, emotional barriers, stress resistance, psychological safety.

Современная отечественная система высшего образования располагает значительным социально-психологическим потенциалом развития личности, обладающей общекультурными и профессиональными компетенциями. Необходимость эффективного применения этого потенциала побуждает исследователей и практиков к его периодическому изучению. Так, предлагается выделить исходные компетенции, «которыми обладает обучающийся на данный момент; компетенции, которые необходимы для успешного построения карьеры в соответствии с ценностями и нормами педагогической деятельности; компетенции, необходимые для успешного выполнения карьерных функций» [6, с. 16]; утверждается, что «высшим уровнем развития психологической безопасности личности является уровень психологической компетентности» [7, с. 198]; предлагается решить проблему подготовки кадров к качественному психологическому оснащению профессиональной деятельности «в контексте становления психологической компетентности» [5, с. 21].

Особое значение психологическая компетентность как свойство личности приобретает в деятельности педагога-психолога, для качественного решения проблем подготовки которого предлагается «формировать, развивать и совершенствовать компетенции, необходимые ему для дальнейшей работы, критически и творчески подходить к решению профессиональных задач, преодолевать конкуренцию на рын-

ке труда» [3, с. 292]. Общение как сложнейший вид социально-профессиональной деятельности, осваиваемый педагогом-психологом, «является основным источником коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения деятельности бакалавра психолого-педагогического образования» [8, с. 76], поэтому компетенции в общении выступают в качестве важнейшего источника развития профессиональной компетентности. Особое место среди них занимает социально-перцептивная компетенция, которая составляет функциональный компонент компетентности личности, реализуемый в процессе взаимодействия и обеспечивающий адекватное восприятие и понимание себя и окружающих. Поэтому при обучении бакалавра психолого-педагогического образования необходимо закладывать содержание дидактических единиц, обеспечивающее формирование компонентов социально-перцептивной компетенции. Мы исходим из признания того, что необходимо развитие следующих ее компонентов:

1) социально-психологическая перцепция (восприятие внешних признаков человека, их сопоставление с его личностными характеристиками, толкование и прогнозирование на этом основании его действий и поступков);

2) социально-психологическая наблюдательность (совокупность личностных качеств и способностей человека, проявляющихся в умении распознавать особенности облика и поведения других людей; внешнее выражение их инди-

видуальных особенностей, характеристик и состояний);

3) контактность (способность вступать в психологический контакт, формировать в ходе взаимодействия доверительные отношения);

4) конфликтоустойчивость (умение оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие разногласия в отношениях с оппонентами);

5) эмпатия (эмоциональное сопереживание и сочувствие другому);

6) социально-психологическая рефлексия (процесс познания себя при общении с другими).

Для определения уровня сформированности выделенных компонентов социально-перцептивной компетенции проведено исследование, в котором приняло участие 80 бакалавров I–III курсов факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, обучающихся по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование (профили «Психология образования», «Педагогика и психология инклюзивного образования» и «Психология и социальная педагогика»). Базой исследования выбрана научно-исследовательская лаборатория «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии указанного вуза. Использованы следующие методики: «Определение уровня конфликтоустойчивости» [9, с. 162–163], позволяющая оценить склонность к конфликтности; «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко [9, с. 166–167], отражающая влияние эмоциональных барьеров студента на эффективность его межличностного общения; «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» М. И. Юсупова [9, с. 153–156], данные которой характеризуют уровень эмпатии респондентов в процессе реализации социальной коммуникации. Рассмотрим полученные данные.

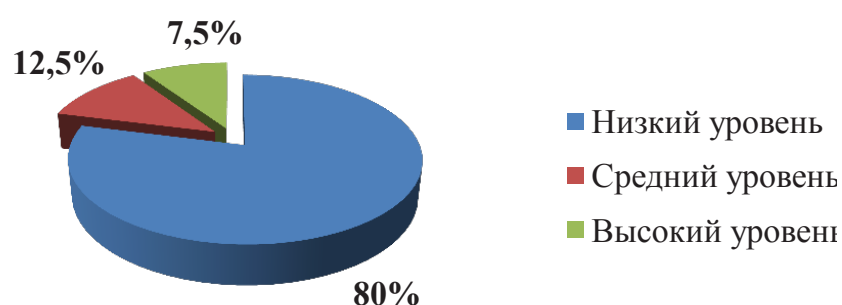


Рис. 1. Данные оценки уровня конфликтоустойчивости

Анализ показывает (рис. 1), что 80 % испытуемых обладают низким уровнем конфликтоустойчивости. Это свидетельствует о выраженной конфликтности в определенных ситуациях, вероятной возможности легко вывести таких

людей из состояния психического равновесия. У 12,5 % уровень конфликтоустойчивости ориентирует личность на компромисс, стремление избежать возникновения конфликта, что способствует получению всеми участниками определенной выгоды в результате решения конфликта. У 7,5 % выявлен высокий уровень конфликтоустойчивости (их сложно вывести из равновесия и склонить к конфликту; они стремятся избежать конфликтной ситуации либо без компромиссов склонить оппонента на свою сторону).

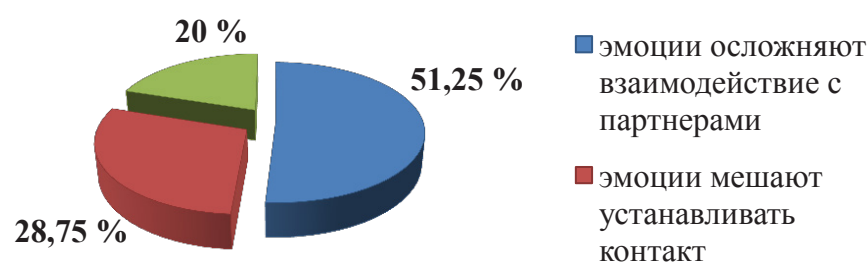


Рис. 2. Данные оценки влияния эмоциональных барьеров

Данные изучения эмоциональных барьеров показывают (рис. 2), что эмоции 51,25 % обследованных студентов в некоторой степени осложняют их взаимодействие с партнерами. 28,75 % студентов сталкиваются с эмоциональными помехами при установлении контакта, подвержена дезорганизующим реакциям или состояниям. У 20 % респондентов присутствуют эмоциональные проблемы в повседневном общении. Более детальный анализ этих данных показывает, что помехами в установлении межличностного контакта служат следующие особенности: неадекватное проявление эмоций (61,8 %), неумение управлять эмоциями, дозировать их (45,4 %), нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе (43,6 %), негибкость или неразвитость эмоций (30,9 %), доминирование негативных эмоций (16,4 %).

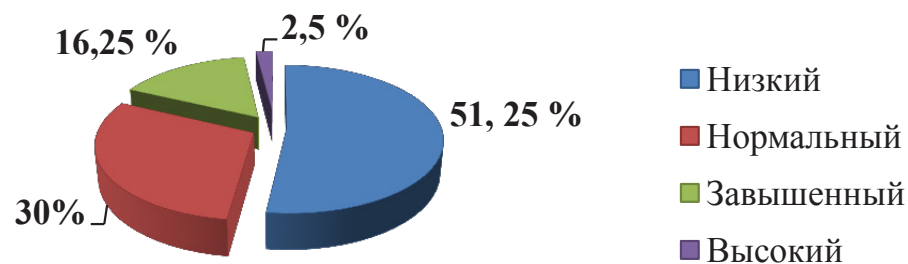


Рис. 3. Данные оценки поликоммуникативной эмпатии

Эмпирические данные изучения уровня поликоммуникативной эмпатии подтверждают (рис. 3), что 51,25 % испытуемых испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в шумной компании, что может свидетельствовать о замкнутости респондентов и нежелании понять окружающих. Для 30 % свойственны адекватный уровень эмпатии, стремление держать чувства под контролем, дозировать проявление эмоций. 16,25 % эмоционально отзывчивы, стараются не допускать конфликты и находят компромиссные решения, хо-

рошо переносят критику в свой адрес; в оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам; предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку, постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий. 2,5 % студентов, участвовавших в исследовании, склонны к неадекватно высокому сопереживанию по отношению к другим людям или животным, что в свою очередь влечет за собой синдром эмоционального выгорания.

Обобщая полученные данные, можно отметить, что:

1) конфликтность оказывает значительное деструктивное влияние на реализацию процесса взаимодействия, поэтому особо важно развивать конфликтоустойчивость как необходимый компонент социально-перцептивной компетенции бакалавра психолого-педагогического образования;

2) эмоциональные барьеры оказывают значительное деструктивное влияние на реализацию социально-перцептивной компетенции, поэтому необходима целенаправленная работа над снижением или снятием данных видов барьеров для повышения эффективности межличностного общения;

3) уровень эмпатии непосредственно связан с другими компонентами социально-перцептивной компетенции, а в некоторых случаях другие составляющие зависят от умения человека сопереживать и сочувствовать другому.

Опираясь на полученные данные, установлено, что социально-перцептивная компетенция бакалавров психолого-педагогического образования относится к функциональным компонентам компетентности личности, которые реализуются в процессе общения, обеспечивая восприятие и понимание как себя, так и собеседника. Поэтому на формирующем этапе исследования намечена работа по снижению деструктивного воздействия конфликтности на личность будущего профессионала психолого-педагогического направления деятельности и усилению ее конфликтоустойчивости, профилактике возникающих эмоциональных барьеров, коррекции заниженного (завышенного) уровня эмпатии и совершенствование путей ее реализации. Однако может усилиться уязвимость личности для внешнего деструктивного влияния, поэтому намечено одновременное развитие стрессоустойчивости (призванной обеспечить баланс внешнего влияния и внутреннего регулирования) и свойств субъекта психологической безопасности (способствующих распознаванию психологических угроз и построению адекватного профилактического, нейтрализующего или компенсирующего поведения).

При этом опираемся на позицию некоторых авторов, которые отмечают, что в настоящее время на первый план выходит забота о сохранении

психического здоровья и формирования стрессоустойчивости современного человека [1]. На современном этапе развития психологического знания о стрессоустойчивости личности присутствуют различные точки зрения. Оно понимается как определенное сочетание личностных качеств, позволяющих переносить стрессовые ситуации без неприятных последствий для своей деятельности, личности и окружающих [2]. Многие исследователи рассматривают данный феномен в основном с функциональных позиций, как характеристику, влияющую на продуктивность деятельности, как способность поддерживать оптимальную работоспособность и эффективность деятельности в напряженных ситуациях. Развитие стрессоустойчивости позитивно влияет на психическое здоровье людей и становится условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе. Для того чтобы восприимчивость к стрессам стала менее явной, намечено в ходе тренинга отработать с бакалаврами психолого-педагогического образования способы, позволяющие свести к минимуму факторы, которые вызывают неудовлетворенность жизнью и провоцируют возникновение стресса.

Усиление стрессоустойчивости дополняется развитием психологической безопасности, которое понимается как «состояние устойчивой защищенности внутреннего мира, уверенности в собственной готовности и возможности предотвращать и преодолевать негативные воздействия (внешние и внутренние) на него, способности пластично, мобильно, эффективно реагировать на различные опасности, риски, угрозы его дестабилизации» [4, с. 86]. Для развития свойств субъекта психологической безопасности намечено использовать возможности, заложенные в учебные дисциплины («Социальная психология», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Адаптационный тренинг», «Психология общения и конфликта» и др.), усиливаемые развивающим потенциалом тренинга психологической безопасности и профильных дополнительных образовательных программ. Они обеспечивают развитие готовности студента к распознаванию механизмов психологической защиты и манипулятивных техник; адекватности социальной перцепции; действенности личностных ресурсов реализации и развития психологической безопасности. Возникает основа для реализации и развития ряда элементов социально-перцептивной компетенции: способен формулировать социально-психологические проблемы учащихся и конструировать процесс их решения; способен организовать бесконфликтную совместную деятельность и межличностное взаимодействие учащихся; способен понимать отношения учащихся и выявлять качество решения

возникающих проблем; способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий по включению учащихся в групповое взаимодействие и решению их психологических проблем в процессе тренинга и др.

Таким образом, полученные эмпирические данные подтверждают, что решение психологической проблемы адекватности восприятия и понимания студентом себя и окружающих необходимо искать в уровне сформированности социально-перцептивной компетенции (в целом) и ее составных компонентов (в частности). Однако организация работы по развитию конфликтоустойчивости студента, профилактике эмоциональных барьеров, коррекции уровня эмпатии и путей ее реализации необходимо сочетать с устранением риска усиления уязвимости его личности для внешнего деструктивного влияния. Поэтому необходим учет таких факторов развития социально-перцептивной компетенции студента, как стрессоустойчивость и психологическая безопасность: их одновременное действие способствует достижению баланса внешнего влияния и внутреннего регулирования, обеспечивая распознавание возможных психологических угроз и реализацию адекватного поведения (профилактического, нейтрализующего или компенсирующего).

Список использованных источников

1. Абитов, И. Р. Особенности совладения со стрессом в норме и при расстройствах психического здоровья / И. Р. Абитов // Психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 86–96.
2. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1: “Coping stress” и теоретические подходы к его изучению / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 122–133.
3. Варданян, Ю. В. Дополнительные ресурсы развития тренинговых компетенций будущего психолога / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // В мире научных открытий. – 2013. – № 9.2 (45). – С. 290–302.
4. Варданян, Ю. В. Развитие психологической безопасности в студенческой студии: механизмы, стадии, критерии действенности / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, Г. В. Пильщикова // Российский научный журнал. – 2013. – № 4 (35). – С. 85–90.
5. Вдовина, Н. А. Развитие социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе изучения курсов по выбору / Н. А. Вдовина, С. В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 20–24.
6. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития / С. В. Кут-

няк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–18.

7. Руськина, Е. Н. Разработка и реализация компетентностно-ориентированной технологии формирования психологической безопасности субъекта образования / Е. Н. Руськина // Российский научный журнал. – 2013. – № 6 (37). – С. 196–199.

8. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

9. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.

References

1. Abitov I.R. Peculiarities of coping with stress in normal situations and during mental health disorders, *Psychological Journal*, 2013, No. 1, pp. 86–96. (in Russian)
2. Bodrov V.A. “Coping stress” problem. Part I: “Coping stress” and theoretical approaches to its study, *Psychological Journal*, 2006, No. 1, pp. 122–133. (in Russian)
3. Vardanyan Yu.V., Lezhneva E.A. Additional resources of development of future psychologist’s training competencies, *In the World of Scientific Discoveries*, 2013, No. 9.2 (45), pp. 290–302. (in Russian)
4. Vardanyan Yu.V., Valuev O.S., Pilshchikova G.V. Development of Psychological Safety in Students’ Studio: Mechanisms, Stages, Criteria of Effectiveness, *Russian Scientific Journal*, 2013, No. 4 (35), pp. 85–90. (in Russian)
5. Vdovina N.A., Sergunina S.V. Development of social thinking and professional value orientations of bachelors in the direction of teacher education in the process of studying elective courses, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 20–24. (in Russian)
6. Kutnyak S.V. Teaching Students the Communicative Competence via Training as a Factor of Successful Career Making, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 15–18. (in Russian)
7. Ruskina E.N. The Development and Implementation of Competence-Oriented Technology of Forming the Psychological Safety of an Education Subject, *Russian Scientific Journal*, 2013, No. 6 (37), pp. 196–199. (in Russian)
8. Savinova T.V. The Substantial Equipment of Process of Competence Development of a Student as a Subject of Pedagogical Communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78. (in Russian)
9. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socio-psychological diagnosis of development of personality and small groups. Moscow, Psychotherapy, 2009, 544 p. (in Russian)

Поступила 28.11.2014 г.

УДК 379.8.09 : 379.81
ББК Ч 71

Герасимов Павел Евгеньевич

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук
кафедра методологии образования
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия
sam28031985@mail.ru

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье анализируется проблема стимулирования позитивного самоотношения подростков, указывается на недостаточное внимание со стороны педагогической общественности к данному вопросу. Позитивное самоотношение предстает личностным качеством, способствующим воспитанию здорового, жизнерадостного подростка. На примере школьного КВН рассматривается досуговая деятельность, стимулирующая позитивное самоотношение подростков. Представлены преимущества школьного КВН как одной из форм организации досуговой деятельности подростков. Показана возможность использования индивидуальных траекторий стимулирования самоотношения. Выделены этапы стимулирования позитивного самоотношения подростков, на каждом из которых отмечены направления разработки индивидуальных траекторий. Проанализировано поэтапное изменение содержания деятельности педагогов и подростков в процессе разработки индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения подростков. Представлены упражнения, проводимые на тренинговых занятиях, и ситуации успеха, способствующие стимулированию позитивного самоотношения подростков. Отмечен соответствующий диагностический инструментарий, подтверждающий эффективность проводимых мероприятий.

Ключевые слова: стимулирование позитивного самоотношения, досуговая деятельность, индивидуальная траектория, ситуация успеха, тренинг, школьный КВН.

Gerasimov Pavel Evgenyevich

An applicant for candidate of pedagogical science
Department of Methods of teaching education
Saratov State University, Saratov, Russia

STIMULATION OF THE TEENAGERS' POSITIVE SELF-RELATIONSHIP IN LEISURE ACTIVITIES

Abstract: This article analyzes the problem of encouraging adolescents' positive self-relationship and indicates that too little attention is paid from the educational community to this problem. Positive self-relationship is shown as personal feature that helps to bring up a healthy and cheerful teenager. In the article the leisure activities stimulating teenagers' positive self-relationship is viewed on the basis of playing KVN at school. The advantages of school KVN as one of the forms of organizing teenagers' leisure activities, are presented. We show the possibility of using individual paths of self-relationship stimulation. The phases of stimulating positive self-relationship are highlighted. The directions of development of individual trajectories are marked on each phase. We also analyze the phased changes in the activities of teachers and teenagers in the process of development of individual paths of teenagers' self-relationship stimulation. Exercises held at training classes and situations of success which help stimulating teenagers' positive self-relationship are presented in our work. Suitable diagnostic instruments, proving the effectiveness of held procedures, are marked.

Key words: stimulating positive self-relationship, leisure activities, individual paths, situation of success, training class, KVN at school.

Низкая самооценка, плохая успеваемость, негативная оценка своего тела, формирование негативного мироощущения, критическое суждение о жизни и ее негативная оценка, негативное отношение окружающих, равнодушие по отношению к себе, одиночество – именно эти проблемы по данным Всемирной организации

здравоохранения (ВОЗ) являются одними из основных причин развития серьезной депрессии у подростков, которая, как правило, предшествует суициду [8]. Исходя из этого, можно говорить, что подростки с положительной самооценкой, позитивным отношением к жизни, позитивным отношением к самому себе (самоотношением) в

меньшей степени подвержены депрессии и суициду.

Проблемы формирования разных отношений и качеств личности всегда были актуальными в педагогике. Но стоит отметить, что в педагогических исследованиях самоотношение изучается главным образом применительно к личности педагога. Так, Л. В. Давиденко обращает внимание на значимость позитивного самоотношения будущего учителя [5, с. 24]. Т. Л. Садовская доказывает, что самоотношение педагога является условием его профессионального и личностного развития [9, с. 222]. Немалый научный интерес вызывает проблема самоотношения детей и подростков, имеющих особые психологические или физические потребности. В частности, Н. С. Фонталова исследует проблему самоотношения и его психолого-педагогической коррекции у подростков из неполных семей [10, с. 146]. Н. А. Максимова изучает возможности формирования позитивного самоотношения у подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях общеобразовательной школы [7, с. 197]. Одновременно самоотношение подростков, не входящих в группу риска или особых потребностей, редко привлекает внимание педагогов. Не исследованы также возможности досуговой деятельности в стимулировании позитивного самоотношения подростков.

К широко практикуемым формам организации досуговой деятельности в школе относится создание школьной команды Клуба веселых и находчивых (далее – КВН). Став членами клуба, подростки мотивированы на достижение командного успеха и пробуют свои силы в разных видах деятельности. М. И. Амаатов отмечает, что наряду с ростом самооценки, повышением эффективности процесса социализации, формированием толерантного сознания, КВН помогает всестороннему развитию личности [2, с. 24]. Будучи разновозрастным детским объединением, школьная команда КВН совмещает преимущества команд (разделение ответственности, повышение мотивации, развитие самостоятельности и ответственности) и разновозрастных коллективов (взаимное уважение старших и младших, ответственное отношение к поведению и деятельности, удовлетворение возрастных психологических потребностей).

При разработке программы стимулирования позитивного самоотношения мы будем использовать школьный КВН и команду из-за доказанного положительного влияния клубной деятельности на самоотношение и преимуществ командной работы в саморазвитии личности подростков.

Стоит отметить, что досуговое объединение разнородно по уровню подготовки, длительности членства: в одном объединении участвуют

и новички, и школьники с 3–4-летним опытом. Кроме того, присоединиться к школьной команде КВН можно в течение всего учебного года.

В этой связи целесообразно вести речь не о программе как таковой, а о разработке *индивидуальной траектории стимулирования позитивного самоотношения подростков* [1, с. 180–187]. Мы выделяем четыре этапа стимулирования позитивного самоотношения подростков: репродуктивный, самоопределения, творческий, рефлексивный. На каждом из этапов предполагается два направления разработки индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения подростков. Первое направление (деятельность подростков) – в процессе естественной жизнедеятельности клуба его участники осваивали технологии командной работы, приобщались к субкультуре команды, что, по нашему мнению, влияло на уровень их самоотношения. Второе направление (деятельность педагогов) – организация соответствующих мероприятий, а также проведение специальных занятий в виде тренингов, разработанных для развития компонентов самоотношения.

Особое внимание уделялось созданию ситуаций успеха – главного условия стимулирования позитивного самоотношения [6, с. 406]. Суть создания ситуации успеха состоит в заинтересованности педагога внутренними переживаниями подростков и акцентировании их внимания на каждой ситуации, в которой они могут гордиться собой.

Цель **репродуктивного этапа** – формирование стойкого интереса подростков к участию в досуговой деятельности, стимулирование их мотивации. Деятельность подростков связана с посещением концертов, выступлений, репетиций уже действующей команды.

Деятельность педагогов направлена на широкое информирование учащихся о наборе в школьный КВН: объявления в холлах и на страничке школы в интернете, беседы с классными руководителями, организация показательных выступлений уже действующей в школе команды, *проведение тренинга самопознания, оказание помощи (по запросу учащихся), создание ситуаций успеха*.

Тренинг самопознания начинался с применения техники «Карта», разработанной Т. Бьюэном, как графического отображения своего внутреннего мира, что и являлось началом разработки индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения подростков.

Технология работы заключается в следующем. Каждый подросток получает лист ватмана и набор цветных карандашей или фломастеров. Начиная из центра листа они отображают все, что считают нужным, по теме «Мой мир» или «моя идеальная жизнь». В центре – Я (кто-

то отмечает символом, кто-то буквой, именем), от которого идут несколько ответвлений. Их количество и содержание ребята определяют самостоятельно. Важно, чтобы были включены мои увлечения, семья, друзья, достижения и т. д. В процессе работы над картой стимулируется внимание, развиваются творческие способности, определяются связи между разными ее элементами [3, с. 216].

Составление карты помогло стимулировать интерес к своему внутреннему миру, определить те сферы жизнедеятельности, которыми ребята гордятся и те, исправление которых делает их жизнь интереснее.

Тренинг самопознания был ориентирован на формирование установки на самопознание и саморазвитие, преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению. Опишем некоторые из применяемых упражнений.

Так, для выявления позитивных личностных качеств использовалось упражнение «Повторяю». Поскольку в клуб пришли ребята из разных классов и параллелей, не все они между собой были знакомы, поэтому подростки должны были представиться и несколько раз повторить свое имя, а потом на каждую букву имени назвать личностное качество (желательно положительное). Например: Меня зовут Павел, повторяю, меня зовут Павел, повторяю для тех, кто не расслышал, Па-вел, Па-а-в-е-л, повторяю для тех, кто отвлекся, П-позитивный, а-артистичный, в-внимательный, е-естественный, л-ласковый – Павел.

Выполнение задания «А вот и я» развивает навыки самоописания. Задание заключается в том, что необходимо описать себя сразу трем незнакомым людям, причем одному – в письме, второму – по телефону, третьему – при встрече (описания не должны повторяться). Для того чтобы самописание получилось более полным, партнеры могут задавать уточняющие вопросы.

Отметим, что тренинги по желанию посещали все члены клуба, не только вновь пришедшие.

Созданию *ситуации успеха* на репродуктивном этапе способствовали следующие приемы: «Предмет гордости»: ребята записывали 5–7 качеств, за которые их ценят окружающие, и периодически обращались к этому списку как за поддержкой; «Журнал успеха», в который они заносили свои достижения, которыми могут гордиться; «Поощрение»: устраивались совместные праздники членов клуба, выходы в кино и т. д.

Цель этапа самоопределения – повышение самооценки подростков. Деятельность подростков связана с выбором направлений деятельности клуба по индивидуальным склонностям и интересам; участием в работе клубных

подгрупп, получением соответствующих знаний, обучением сопутствующим технологиям (написание сценария, подача шуток и т. д.).

Деятельность педагогов направлена на ознакомление подростков с особенностями клубной деятельности, обучение их соответствующим технологиям, организация соответствующих мероприятий (репетиций, сборов, мастер-классов и т. д.), *проведение тренинга уверенности в себе, создание ситуаций успеха*.

Были подобраны упражнения, задания и игры, формирующие решительность, уверенность поведения, сплоченность команды.

Уверенность в себе подразумевает готовность брать на себя инициативу в некоторых ситуациях, отсутствие боязни ответственности руководства действиями команды. Формированию данных способностей помогает упражнение «Бег с карандашом», которое также решает задачу снятия напряжения, активизации группы, играет роль физической разминки. Для выполнения упражнения формируются пары, члены которых должны зажать один карандаш на двоих указательными пальцами правых рук, и в таком положении преодолеть дистанцию от одной стороны классной комнаты до другой. Победителями становится пара, быстрее других справившаяся с заданием и не уронившая свой карандаш [4, с. 192].

На этапе самоопределения созданию *ситуаций успеха* способствовали следующие приемы: «Поддержание надежды на успех»: открытое вербальное стимулирование деятельности, выражающее уверенность в том, что участник обязательно добьется успеха, если будет практиковаться; «Выражение одобрения»: после проведения мозгового штурма, выполнения тренинговых упражнений и заданий ребята обсуждают то, чему они научились, и выражают друг другу признательность и одобрение за поддержку и т. д.

Цель творческого этапа – самореализация подростков. На данном этапе деятельность подростков была связана с написанием сценария, решением творческих задач, репетициями, выступлениями.

Деятельность педагогов была направлена на помощь в написании сценария, решении творческих задач, организации соответствующих мероприятий (сборов, репетиций, выступлений), *проведение тренинга способов выражения чувств, тренинга по овладению техникой работы с разными видами интеллекта, создание ситуаций успеха*.

Тренинг выражения чувств. Подростки узнали, что существуют три способа реакции на отрицательные чувства: 1) подавление, 2) агрессивное выражение, 3) конструктивное выраже-

ние. В первом случае чувства не выражаются никак, во втором проблема адресуется партнеру, и используются Ты-сообщения, в третьем принимается попытка разрешить ситуацию, вызванную негативными переживаниями, и используются Я-сообщения. На тренинговых занятиях школьники учились строить Я-сообщения.

Схема Я-сообщения такова: «Я чувствую... (эмоция), когда ты... (поведение), и я хочу... (описание действия)» [12, с. 164].

При обсуждении заданий на формулирование Я-сообщений подростки отмечали, что умение говорить о своих переживаниях и потребностях также повышает уверенность в себе, позволяет ощущать себя более свободно.

Тренинг по овладению техникой работы с разными видами интеллекта.

Знание того, что у разных людей более выражены разные виды интеллекта, являлось важным в овладении разными способами выражения чувств. В частности, ребята узнали, что выделяют семь видов интеллекта: вербальный, визуальный, логико-математический, музыкальный, кинестетический, межличностный и внутриличностный. Практическому развитию разных видов интеллекта помогла программа, специально разработанная К. Фопелем [11, с. 164].

На творческом этапе созданию *ситуаций успеха* способствовали следующие приемы: «Опора на разные виды интеллекта»: в написании сценария и выступлениях учащиеся имели возможность опираться на тот вид интеллекта, который у них наиболее развит; «Творческое использование историй успеха»: при подготовке сценария сюжетами становились истории из жизни людей, добившихся успеха в той или иной сфере.

Цель рефлексивного этапа – формирование чувства значимости подростков, выработка механизмов внутреннего контроля. Деятельность подростков – анализ и оценка выступлений. Деятельность педагогов – обеспечение перехода от помощи подросткам в оценивании деятельности к их самооценке, *проведение тренинговых занятий, направленных на развитие аналитических способностей подростков, их самоуважения и самоодобрения, создание ситуаций успеха.*

Эффективным способом развития аналитических способностей является корректная постановка вопросов. К. Фопель разработал действенное упражнение «Искусство вопроса», смысл которого состоит в том, что на заданную тему формулируются вопросы, позволяющие досконально ее разобрать. Например, автор упражнения приводит вопросы на тему «Как летает ястреб?»: Почему у ястреба два крыла? Зачем ястребу перья? Как ястреб начинает полет?

Как он приземляется? Как ястреб набирает скорость? Как высоко он может летать? Когда он спит? Как далеко он может видеть? Как он питается? [11, с. 360].

Самоуважение, самоодобрение – это такие личностные характеристики, которые невозможно сформировать или развить выполнением нескольких упражнений. Свою задачу мы видели в том, чтобы создать предпосылки для обобщения подростками накопленного участием в досуговой деятельности и тренинговых занятиях опыта, демонстрации своих достижений, возникновения чувства гордости за достигнутый результат.

Ребятам были розданы карты, которые они рисовали в начале своего участия в школьном клубе, и на основе которых определялись индивидуальные траектории стимулирования позитивного самоотношения. Они анализировали свое самоотношение «тогда и теперь», оценивали, насколько им удалось справиться с решением задач, намеченных при разработке индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения.

На рефлексивном этапе созданию *ситуаций успеха* способствовали следующие приемы: «Контроль ситуации»: анализ выступления имеет отношение к уже совершившемуся действию, и, разбирая удачные и неудачные моменты выступлений, школьники имеют возможность контролировать процесс выступления, «Обратная связь»: как командная, так и индивидуальная рефлексия позволяет учащимся оценить свой вклад и в развитие команды, ее подготовку к выступлению, и в саморазвитие.

С окончанием рефлексивного этапа разработка индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения подростков в досуговой деятельности (КВН) считается завершенным.

Эффективность проведенных мероприятий подтверждена соответствующим диагностическим инструментарием: опросник оценки самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, методика изучения самооценки личности подростка, методика «Кто Я? 20 предложений» М. Куна и Т. Мак-Портленда, измерение стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО) (Тест-опросник А. Мехрабиана, модифицированный М.Ш. Магомед-Эминовым), тест на измерение чувства собственного достоинства М. Райдена, диагностика волевого самоконтроля А. Г. Зверкова и Е. В. Эйдмана.

Результаты эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что досуговая деятельность является мощным фактором стимулирования позитивного самоотношения подростков.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития / Е. А. Александрова // Народное образование. – 2014. – № 9. – С. 180–187.
2. Амаатов, М. И. Становление толерантного сознания личности в процессе совместной деятельности (на примере КВН-движения) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. И. Амаатов. – Краснодар, 2006. – 24 с.
3. Бьюзен, Т. Могущество социального интеллекта / Т. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2004. – 216 с.
4. Грецов, А. Психологические игры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедарева. – СПб : Питер, 2008. – 192 с.
5. Давиденко, Л. В. Формирование позитивного самоотношения будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Давиденко. – Майкоп, 2006. – 24 с.
6. Емузова, Н. Г. Педагогические основы формирования отношения личности учащегося к себе (Самоотношения) : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Емузова. – Нальчик, 2002. – 406 с.
7. Максимова, Н. А. Формирование позитивного самоотношения у подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Максимова. – Волгоград, 2005. – 197 с.
8. Проблема подросткового суицида – борьба с самим собой [Электронный ресурс]. – URL : <http://bezopasnost-detej.ru/problemu-podrostkov/229-problema-podrostkovogo-suitsida> (дата обращения: 20.04.15).
9. Садовская, Т. Л. Самоотношение педагога как условие его профессионального и личностного развития : дис. ... канд. пед. наук / Т.Л. Садовская. – Екатеринбург, 2001. – 222 с.
10. Фонталова, Н. С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей : дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Фонталова. – Иркутск, 2004 – 146 с.
11. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.

12. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – М. : Интерпракс, 1995. – 164 с.

References

1. Aleksandrova E.A. Psychological and pedagogical support: individual trajectory of development, *People's education*, 2014, No. 9, pp. 180–187. (in Russian)
2. Amaatov M.I. Formation of tolerant consciousness of personality in the process of joint activity (for example, the KVN movement): Author. dis. ... candidate Psychol. Sciences. Krasnodar, 2006, 24 p. (in Russian)
3. Buzen T. The Power of social intelligence. Minsk, Popurri, 2004, 216 p. (in Russian)
4. Gretsov A., Bedareva T. Psychological games for high school and students. St.-Petersburg, Peter, 2008, 192 p. (in Russian)
5. Davidenko L.V. Formation of a positive self-relationship of a future teacher: Author. dis. ... Candidate. Ped. Sciences. Maikop, 2006, 24 p. (in Russian)
6. Emuzova N.G. Pedagogical bases of formation of personality of the self-relationship: Dis. ... Doc. Ped. Sciences. Nalchik, 2002, 406 p. (in Russian)
7. Maksimova N.A. Formation of positive self-relationship in adolescents with disabilities in the General school environment: Dis. ... Candidate Ped. Sciences. Volgograd, 2005, 197 p. (in Russian)
8. The problem of teen suicide – struggle with yourself. [Electronic resource]. URL : <http://bezopasnost-detej.ru/problemu-podrostkov/229-problema-podrostkovogo-suitsida>. (in Russian)
9. Sadovskaya T.L. Self-relationship of the teacher as a prerequisite for professional and personal development: Dis. ... Candidate Ped. Sciences. Ekaterinburg, 2001, 222 p. (in Russian)
10. Fontalova N.C. Self-relationship and its psychological-pedagogical correction in adolescents from single-parent families: Dis. ... Candidate Psychol. Sciences. Irkutsk, 2004, 146 p. (in Russian)
11. Fopel K. Psychological principles of adult learning. Conducting workshops: seminars, master classes. Moscow, Genesis, 2010, 360 p. (in Russian)
12. Zuckerman G.A. The Psychology of self-development: a challenge for adolescents and their teachers. Moscow, Interpraks, 1995, 164 p. (in Russian)

Поступила 20.05.2015 г.

УДК 378.1
ББК 74.6

Гузева Мария Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь, Россия
Guzeva_mar@mail.ru

Леонова Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь, Россия
Guzeva_mar@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация: В статье анализируются особенности работы социального педагога с виктимными и девиантными детьми и подростками, на основе чего авторами выделяются специфические факторы, влияющие как на личность социального педагога, так и на его профессиональную деятельность. Предлагается расширение системы подготовки специалиста в области социально-педагогической сферы за счет формирования у студентов инновационного стиля профессиональной деятельности, инновационной активности и желания к самосовершенствованию.

Ключевые слова: девиантное поведение, социальный педагог, социальные нормы, социализация, профессиональная деятельность, педагогическая культура.

Guzeva Mariya Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of «Pedagogy and Educational Technology»
FGAOU VPO North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

Leonova Olga Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of “Pedagogy and Educational Technology”
FGAOU VPO North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

MAINSTREAMING SPECIALIST TRAINING SOCIO-EDUCATIONAL SERVICES

Abstract: The paper analyzes the features of the social educator with victimization and deviant children and adolescents. Based on that, the author highlighted specific factors affecting both the social identity of the teacher and his professional activities. It is proposed to expand the system of specialist training in the field of social and educational sphere due to the formation of students' innovative style of professional activity, innovative activity and the desire for self-improvement.

Key words: deviant behavior, social worker, social norms, socialization, professional activities, pedagogical culture.

Девиантное поведение детей и подростков как социально-педагогическое явление обусловлено негативными тенденциями воспитания и социализации молодежи в современной социокультурной ситуации. У определенной части молодежи имеет место социальная дезориентация, искажение ценностных представлений, недостаток знаний о социальных нормах, низкая приспособляемость к новым социальным условиям. Исходя из этого, в педагогике все больше и больше

поднимаются вопросы, связанные с негативными последствиями социализации, виктимизированными детьми, а также с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и остро нуждающихся в квалифицированной социально-педагогической помощи. Поэтому подготовка профессиональных кадров к работе в социальной сфере может рассматриваться как один из возможных путей в разрешении общественных противоречий, обусловленных негативными

ми тенденциями воспитания и социализации молодежи в современной социокультурной ситуации. Об этом говорится в ряде исследований, в частности в работах В. Г. Бочаровой, М. А. Галагузовой, В. Н. Гурова, М. П. Гурьяновой, Л. В. Мардахаева, А. В. Мудрика, В. А. Никитина, Л. Я. Олиференко, М. М. Плоткина и др.

Профессиональная деятельность социального педагога связана с сохранением позитивной направленности социализации и воспитания молодежи; преодолением социальных отклонений, сформированных в результате просчетов воспитательной деятельности взрослых, поэтому в процессе подготовки необходимо формировать у него навыки и умения управлять собой в различных ситуациях профессиональной деятельности; способствовать развитию эмоционально-психологической устойчивости и защищенности.

Осуществляя воспитательную, социально-организующую деятельность, социальный педагог взаимодействует с детьми, с их родителями, коллегами, представителями общественных организаций, что требует высокого уровня нервно-психической и социально-психологической устойчивости, способности в проблемных ситуациях взаимодействовать с внешней средой в целях восстановления своего нервно-психического состояния, создания позитивных взаимоотношений с окружающей средой, устойчивости к культурным, социальным, этническим, мировоззренческим различиям и демократического поведения в обществе. При этом необходимо сохранить позитивное отношение и к самому себе. В способности адекватно воспринимать, оценивать и строить свое поведение в контексте взаимодействия помогает социальный интеллект педагога. В научной литературе под социальным интеллектом понимают системный, интегральный когнитивно-поведенческий компонент, который определяет успешность коммуникации и социальной адаптации личности.

Исследователи отмечают, что на личность социального педагога и его профессиональную деятельность воздействуют специфические факторы.

Первый из них – это социальный статус профессии и профессиональной деятельности, что находит свое отражение в нормативных документах Российской Федерации, определяет отношение членов общества к специалисту данной области, формирует у него определенное отношение к профессии, к ее значимости, мотивацию на достижение позитивных результатов в профессиональной деятельности.

Такой фактор, как содержание профессиональной деятельности, способствует формированию профессиональной компетенции специ-

алиста, включающей профессиональную речь, профессиональное восприятие, мышление, в целом – знание и опыт. Большое влияние оказывают профессиональная среда и сам процесс профессиональной деятельности, формируя профессиональные умения и навыки, а также важные качества личности, т. е. формируется профессиональная культура как часть общей культуры, представляя усвоенный и повседневно проявляемый специалистом уровень профессиональной деятельности, отражающий достижения научной мысли и практического опыта в интересах нравственного здоровья общества, что характеризуется нравственностью и эмоциональным проявлением личности [2]. Следует сказать и о социально-педагогической культуре специалиста социальной сферы, которая, на наш взгляд, характеризуется уровнем усвоения педагогического опыта и его проявления в профессиональной деятельности, так как работа с людьми, имеющими особые социальные проблемы, нуждается в человеческом участии и помощи. Выделяя внутреннюю и внешнюю составляющие педагогической культуры, можно отметить, что основой поведения в жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности является внутренняя культура человека, т. е. личностные установки, идеалы, потребности и мотивы на индивидуально-личностном, мировоззренческом и эмоциональном уровнях. Внешняя составляющая педагогической культуры находит свое проявление на личностном уровне, характеризуя педагогическую сторону специалиста как личности; на поведенческом уровне, характеризуя специалиста в общении с людьми; на практико-педагогическом уровне, показывая степень овладения специалистом реальным педагогическим опытом; на уровне внешнего отношения, т. е. отношения специалиста к объекту социально-педагогической деятельности, особенностей взаимодействия с другими людьми, заинтересованности в результатах своей деятельности. Таким образом, внутренняя педагогическая культура специалиста – это накопленный социально-педагогический опыт и отношение к нему, а внешняя педагогическая культура – это индивидуальный стиль профессиональной деятельности специалиста и отношение к ней.

Третий фактор, влияющий на личность социального педагога и его профессиональную деятельность, – это организация и средства профессиональной деятельности, где организация определяется координацией действий специалиста на пути к поставленной цели, а средства – с помощью чего реализует себя педагог в процессе профессиональной деятельности, т. е. технологии и индивидуальный стиль в работе с определенной категорией людей.

Четвертым является человеческий фактор, обусловленный взаимодействием социального педагога и объекта социально-педагогической деятельности: субъектный фактор (его культура и эмоционально-волевое проявление) и фактор объекта профессиональной деятельности (его культура и эмоционально-волевое проявление).

Среда профессиональной деятельности выступает пятым фактором, влияющим на личность социального педагога, т. е. это эмоционально-психологический микроклимат, в котором осуществляется социально-педагогическая деятельность и стимулируется либо эффективность профессиональной деятельности и идет оптимальное развитие качеств и свойств личности специалиста, либо идет профессиональная деформация.

Последним фактором назовем результат профессиональной деятельности, когда положительный результат формирует уверенность в себе и желание трудиться, а отрицательный – разочарование в профессиональной деятельности.

В отечественной практике профессиональной подготовки специалиста социально-педагогической сферы существуют три направления, из которых первое связано с обеспечением педагогического компонента социальной работы посредством гуманизации социокультурной среды обитания человека, педагогизацией отношений в социуме; второе направление представлено социально-педагогической деятельностью с различными категориями детей девиантного поведения или оставшихся без попечения родителей и предполагает помощь им в социализации; третье направление связано с организацией социального воспитания как первичной (ситуация позитивного развития), так и вторичной (в условиях различных типов и степеней нарушения развития) социальной профилактики в условиях планомерного создания в воспитательных организациях благоприятных условий для позитивного развития и духовно-нравственной ориентации личности воспитанника [1].

Необходимо сделать акцент на то, что умения и навыки будущих социальных педагогов имеют отличия в плане взаимодействия с обычными детьми и виктимными, требуя информационной насыщенности обучения, большего терпения, такта и выдержки, мобильности, быстрого вхождения в ситуацию, учета необычности эмоционального реагирования виктимных детей, неадекватность их поведенческих реакций. В данном контексте можно отметить, что будущие социальные педагоги недостаточно готовы к работе с виктимными и девиантными детьми.

В современных условиях существенной реорганизацией всей структуры работы с молодежью требуется качественно новая система под-

готовки специалиста в области социально-педагогической сферы. Повышение эффективности подготовки социальных педагогов возможно за счет расширения области их практической готовности к профессиональной деятельности. Технологию погружения в профессиональную деятельность мы рассматриваем как совокупность способов, средств и действий по включению в активную жизнедеятельность студентов элементов содержания и основных технологий реализации социального воспитания. Необходимо отметить, что четко разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы очень трудно, так как они еще формируются. Однако, на наш взгляд, главным является то, что социальный педагог имеет дело с ребенком в процессе его социального становления, следовательно, профессиональная деятельность социального педагога направлена на решение проблем ребенка в процессе его социального развития, а объектом социальной работы являются люди, имеющие социальные проблемы независимо от возраста.

За годы обучения у студента важно сформировать целостное видение социально-педагогической деятельности как разновидности профессиональной деятельности, основанное на принципах единства социально-педагогической теории и практики; оптимизации содержания на основе учета новейших тенденций развития и функционирования социума; гуманизации и гуманитаризации на основе диалога между субъектами педагогического процесса; взаимодействия общечеловеческих и национальных ценностей; ориентации на личность ребенка как субъекта взаимодействия.

На наш взгляд, необходимо в процессе подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности с виктимными и девиантными детьми обратить внимание на тренинговые формы обучения в вузе, на совершенствование практической подготовки, увеличение учебных практик и корректировку их программ, чтобы будущие специалисты не оказались беспомощными или неуверенными, встречаясь в педагогической реальности с любыми отклонениями от нормы у детей. Работа студентов с девиантными детьми в ходе социально-педагогической и педагогической практик способствует накоплению педагогического опыта взаимодействия будущих социальных педагогов с детьми девиантного поведения, их семьями, позволяя расширить знания и умения по оказанию социально-педагогической помощи и поддержки; обеспечить формирование интереса важных профессиональных качеств, практических умений студентов к работе с детьми девиантного поведения. Активное использование в учебном процессе ролевых,

деловых, имитационных игр, решение социально проблемных задач, защита авторских и групповых проектов, реферативно-творческих работ, тематические дискуссии, «круглые столы», конференции и встречи с практиками, сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогической помощью и поддержкой, организация «групп-встреч» с целью содействия в самостоятельном педагогическом творчестве, помогут в формировании готовности к профессиональной деятельности с детьми, имеющими проблемы в социализированности.

Профессиональное становление социального педагога – сложный и длительный процесс, предусматривающий реализацию комплексной цели, направленной на когнитивное, личностное, социальное и индивидуальное развитие. Результатом профессиональной подготовки должен стать социальный педагог, который стремится обратиться к личности конкретного ребенка, обеспечивая максимально благоприятные условия для его адаптации и самореализации в пространстве социального взаимодействия и сотрудничества с другими людьми, самоопределения в многообразии культур. В рамках его профессионального становления можно говорить о трех составляющих в структуре его готовности к профессиональной деятельности: решение задач, связанных с изучением и развитием ребенка; решение задач по созданию успешного педагогического взаимодействия в школе и вне ее; решение задач по организации диалога и взаимодействия с партнерами в социальной среде.

Изменение отношения к значимым ценностям способствует поиску новых форм профессиональной деятельности в социально-педагогической сфере, причем новшество не обязательно должно быть чем-то абсолютно новым и доселе неизвестным, но оно должно быть чем-то лучшим. А социальный педагог XXI в. как востребованный и конкурентоспособный специалист должен быть готов к профессиональной деятельности в быстроменяющемся инновационном обществе. Задача современного вуза – сформировать у него инновационный стиль профессиональной деятельности, инновационную активность и желание к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Список использованных источников

1. Мудрик, А. В. Социальное воспитание в воспитательных организациях / А. В. Мудрик // Вопросы воспитания. 2010. – № 4 (5). – С. 38–43.
2. Осипов, П. Н. Интенсификация высшего образования как средство его модернизации / П. Н. Осипов // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (13). – 2013. – С. 48–41.

References

1. Mudrik A.V. Social education in educational institutions, *Questions of education*, 2010, No. 4 (5), pp. 38–43.
2. Osipov P.N. Intensification of higher education as a means of its modernization, *The Humanities and Education*, No. 1 (13), 2013, pp. 48–41.

Поступила 18.04.2015 г.

УДК 811.161
ББК 81.2

Данилова Оксана Леонидовна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра естественнонаучных и гуманитарных дисциплин

Лениногорский филиал Казанского национального исследовательского университета имени А. Н. Туполева – КАИ, г. Лениногорск, Россия
danilovao@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ФОРМАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассмотрены содержание, формы и алгоритм исследовательской работы по русскому языку и культуре речи в условиях преподавания данной дисциплины студентам технического вуза.

Ключевые слова: внеучебная научная деятельность, информационно-коммуникационные средства, экспресс-консультации, междисциплинарные исследования, межкультурные взаимодействия.

Danilova Oksana Leonidovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of natural sciences and the humanities

Leninogorsk branch of Kazan National Research Technical University

named after A. N. Tupolev – KAI, Leninogorsk, Russia

**CONCEPTUAL AND FORMAL ASPECTS
OF RESEARCH WORK OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS
ON RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE**

Abstract: In the article the content, forms and algorithm of research work on the Russian language and speech culture are reviewed in terms of teaching the discipline to students of a technical College.

Keywords: extracurricular scientific activities, information and communication tools, express-consultations, interdisciplinary researches, cross-language interaction.

Современный вуз немыслим без научной деятельности. Научно-исследовательская работа (НИР) преподавателя рассматривается как его инвестиция в человеческий и социальный капитал, отдача от которого может быть реализована им и в других областях деятельности, в частности педагогической. НИР профессорско-преподавательского коллектива важна и для привлечения к ней студентов. Эта работа может осуществляться в различных формах: научно-учебная работа, включенная в учебное время, проводится в учебное время в соответствии с учебными планами и, таким образом, является одним из обязательных элементов всей системы подготовки специалистов; и научно-исследовательская работа, которая выполняется студентами во внеучебное время. Эти формы подразумевают работу на лабораторных занятиях, самостоятельную подготовку докладов на семинарские занятия и конференции, написание курсовых и дипломных работ, совместную работу с преподавателями над кафедральной тематикой [4, с. 16].

К научно-исследовательской работе студенты должны привлекаться с первого дня обучения. Как же заинтересовать вчерашних абитуриентов научной работой на занятиях по русскому языку и культуре? Существует ряд объективных обстоятельств, которые приходится преодолевать. Во-первых, обманчивый эффект «знакомости»: студентам кажется, что «русский язык они уже «прошли» в школе». Для того чтобы справиться с этим, необходимо уже на первом лекционном занятии сделать краткий обзор тематики будущих занятий, который бы подчеркнул новизну материала, обозначил главную проблему: «процесс размытия границ языковой нормы имеет массовый характер – его признаки обнаруживаются не только в речи среднестатистических носителей языка, но и в языке СМИ» [1, с. 149]. Во-вторых, в технических вузах данная дисциплина не является профилирующей, т. е. изучается только в одном семестре, количество аудиторных часов незначительно. Поэтому

следует с первых занятий «захватить внимание», выявить потенциальные способности как аудитории в целом, так и каждого студента индивидуально. В-третьих, существуют проблемы психологического характера. Первый семестр самый сложный для любого студента, идет неизбежный процесс адаптации, «притирки» к новым условиям, к новому коллективу. Здесь серьезная ответственность ложится на куратора группы и на всех преподавателей, ведущих занятия в первом семестре. Педагогический опыт, профессиональная компетентность, общая культура преподавателей помогают справляться со сложностями студенческого «дебюта».

С самого начала обучения все студенты включены в исследовательскую работу: они имеют возможность проявить свои способности в любых дисциплинах, многие из которых им также известны из школьного курса: история, физика, математика ... Кроме того, в процессе преподавания русского языка и культуры речи приоритетной в учебном процессе становятся диалоговая форма занятий, которая способствует формированию навыков коллективного творчества, организация общения по типу проблемных лекций, полемическое общение по типу «круглого стола», деловое общение по типу деловой игры. Как вариант можно использовать индивидуальные домашние задания с элементами научного поиска: содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» дает для этого массу возможностей.

После выявления студентов, действительно интересующихся русским языком, имеющих навыки работы с речевым дискурсом, необходимо привлечь их к внеаудиторной работе по дисциплине. Немаловажным моментом при начале исследовательской работы студента и преподавателя является их психологическая совместимость, умение преподавателя давать четкие указания, способность студента слушать и слышать. Кроме того, преподаватель должен быть компетентным в той проблеме, часто достаточно узкой, по

которой планируется исследование. Рекомендации общего характера, предоставление студентам полной свободы выбора темы, как правило, результатов не приносят, так как «научное исследование – это планомерный, целенаправленный процесс» [4, с. 57].

Внеучебная научная деятельность по дисциплине предполагает самостоятельное, более глубокое изучение некоторой проблемы, упомянутой на занятиях или непосредственно связанной с темами, предусмотренными учебным планом в форме научного доклада или проекта [3, с. 144]. Любое исследование предполагает последующее обнародование его результатов через участие в конкурсе, выступление на конференции, заседании студенческого научного общества, на семинарском занятии в конце концов. Это необходимо для того, чтобы не создавалось превратного убеждения в орнаментальности научного творчества, необязательности его. Напротив, постоянная прикладная мотивация на всех этапах исследования обязательна.

Сделать научную работу «под конкурс или конференцию» или уже на конечном этапе исследования подобрать подходящее мероприятие для презентации проекта (доклада) – это индивидуальный выбор студента и преподавателя в зависимости от специфики дисциплины, тематики и т. д. Тем более, что на сегодняшний день подобных мероприятий различного формата, масштаба и статуса проводится более чем достаточно. Преподаватели, имеющие опыт руководства исследованиями студентов, имеют представления о зарекомендовавших себя, престижных мероприятиях и сроках их проведения, что делает работу со студентами осмысленной и планомерной.

Можно предложить следующий алгоритм работы со студентами:

1. Выявление противоречия в речевой культуре и определение темы исследования.
2. Выяснение актуальности темы.
3. Формулирование гипотезы научного исследования.
4. Составление перечня приемов и методов исследования (плана работы).
5. Работа с научной литературой.
6. Опросы или работа с текстами.
7. Анализ собранного материала, классификация, составление таблиц, диаграмм.
8. Сопоставление теоретической информации и собранного практического материала.
9. Обобщение полученных данных, подтверждение или опровержение гипотезы.
10. Оформление работы в печатном виде по существующим правилам.
11. Выступление с докладом перед аудиторией, возможно, публикация.

Данный алгоритм хорош уже тем, что обладает большой степенью универсальности, т. е. может быть использован при организации исследования по проблематике любых гуманитарных (и не только) дисциплин. Каждый из этих этапов чрезвычайно важен, поскольку определяет эффективность исследования в целом: даже самое удачное исследование может испортить небрежное оформление его результатов в виде презентации или статьи.

Нельзя не упомянуть и пространственно-временной аспект взаимодействия студента и научного руководителя. Изначально должны быть оговорены сроки выполнения как отдельных этапов исследования, так и время окончания работы. Это дисциплинирует юного исследователя, позволяет рассчитать время и силы, избавляет от необходимости делать все «в последний день» и, следовательно, способствует проведению качественного исследования. Среди форм взаимодействия преподавателя и студента можно выделить непосредственные консультации и виртуальные обсуждения. Личное общение необходимо на начальном этапе, когда важно заинтересовать и даже заинтриговать предстоящим исследованием, ввести в проблему, оговорить форму и этапы работы, и на заключительном этапе, когда оформляются результаты, готовится доклад, презентация. Обязательны разъяснение различий между текстом статьи и устным докладом, так же, как и репетиция предстоящего выступления. В идеале репетиций должно быть не менее двух: сначала закрытая репетиция, когда руководитель выявляет качество доклада со стороны аргументированности, логичности, соответствия выступления презентации; затем публичное выступление-защита, например, перед одноклассниками. Это выступление придаст уверенности студенту, позволит выявить ряд потенциальных вопросов, на которые впоследствии предстоит ответить.

Современные информационно-коммуникационные средства дают неограниченные возможности для виртуального обсуждения текущих вопросов. Используя электронную почту, социальные сети, скайп, преподаватель может давать текущие экспресс-консультации, выверять и вычитывать черновики работы, что при высокой занятости руководителей и студентов значительно облегчает взаимодействие сторон.

Случается, что преподаватели, особенно начинающие, сетуют на то, что все уже изучено и сложно найти тему, обладающую актуальностью и новизной. Это утверждение далеко от истины, так как каждая научная сфера развивается, возникают новые явления, которые ста-

новятся объектом изучения. Проиллюстрируем эту мысль примерами направлений исследования по дисциплине «Русский язык и культура речи»:

1. Межъязыковые взаимодействия. С одной стороны, можно изучать современные заимствования из европейских языков в различных сферах: профессиональных, социальных, речевых; с другой стороны, исследовать языковые взаимопроникновения в условиях билингвизма.

2. Многообразные вопросы топонимики (ономастика, годонимия...). Например, изучить тенденции именования улиц, переулков, площадей и парков родного города в диахроническом аспекте.

3. Речевые особенности различных дискурсов (публицистический, разговорный, педагогический, политический и т. д.). Это направление вызывает неизменный интерес, поскольку тексты различных дискурсов доступны, они у всех «на слуху». Одно из перспективных, на наш взгляд, направлений – интернет-тексты, так как «широкое распространение Интернета привело к тому, что в последнее десятилетие стали развиваться новые сферы коммуникации, появился новый тип общения» [2, с. 2056].

4. Междисциплинарные исследования (лингвокультурологический, социолингвистический аспект). Примером может служить изучение понятий, негативно маркированных в советское время и утративших эту окраску в современный период.

5. Сопоставительное изучение речевых фактов и явлений. Например, сравнение языковых портретов двух известных людей. Данная работа увлекательна, так как требует изучения звучащей речи «здесь и сейчас».

Данный список можно продолжить, каждый из пунктов – развернуть и конкретизировать. Опытный преподаватель, как правило, избирает для себя конкретное направление, в рамках которого предлагает студентам темы для исследований. Компетентность преподавателя в анализе намеченной проблемы является залогом успешности исследования и презентации. Данный подход к научной работе студентов дает более глубокие, качественные результаты. В стремлении предложить студентам широкий тематический круг вопросов таится опасность подмены настоящего исследования компилятивной работой, что, с одной стороны, создает впечатление простоты и необременительности научного труда, с другой – снижает при-

влекательность научной деятельности в среде студентов.

Основное направление в развитии студенческой науки – все более широкое внедрение элементов научных исследований в учебный процесс. Сочетание научного поиска студента с его обучением взаимно обогащает оба процесса, потому что знания, полученные в творческих поисках, особенно ценны. Широкий диапазон форм организации имеет большое значение для создания в вузе атмосферы творчества и широкого привлечения студенческой молодежи к научным исследованиям. И начинать привлекать студентов к НИР (независимо от направления подготовки) необходимо именно на первом курсе, во время изучения дисциплин гуманитарного и социального цикла, когда есть возможность формирования методологической базы, терминологического аппарата обучения основам научной работы.

Список использованных источников

1. Данилова, О. Л. Процесс размывания границ языковой нормы как социолингвистическая проблема / О. Л. Данилова // Вестник Казанского государственного технического университета имени А. Н. Туполева. 2013. – Т. 69. – № 1. – С. 149–151.
2. Данилова, О. Л. Репрезентация гендерных особенностей текстообразования женских интернет-форумов / О. Л. Данилова // Концепт. – 2014. – Т. 20. – С. 2056–2060.
3. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 345 с.
4. Шкляр, М. Ф. Основы научных исследований : учеб. пособие / М. Ф. Шкляр. – М. : Дашков и К, 2008. – 244 с.

References

1. Danilova O.L. The process of blurring the boundaries of language norms as sociolinguistic problem, *Vestnik Kazan State Technical University named after A.N. Tupolev*, 2013, T. 69, No. 1, pp.149–151. (in Russian)
2. Danilova O.L. Representation of gender features of the text-formation of female internet forums, *Concept*, 2014, T. 20, pp. 2056–2060. (in Russian)
3. Ruzavin G.I. The methodology of scientific research. Moscow, UNITI-DANA, 1999, 345 p. (in Russian)
4. Shklar M. Fundamentals of scientific research. A training manual. Moscow, Dashkov & C, 2008, 244 p. (in Russian)

Поступила 02.04.2015 г.

УДК 37013: 793.35(=511.152)
ВВК 440

Догорова Надежда Александровна
кандидат искусствоведения, доцент
кафедра национальной хореографии
ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева» г. Саранск, Россия
dogorovan@rambler.ru

ПЕРВОЭЛЕМЕНТЫ ПЛАСТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МОРДОВСКОГО ТАНЦА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: Педагогические ресурсы в области хореографической специализации национально-го мордовского танца, с одной стороны, включают комплекс специфических (технических и актерских / исполнительских) законов творческой деятельности студента, а с другой – неразрывно связаны со знанием историко-культурных и народных традиций, продиктованных эволюцией этнопластического мышления. В статье предпринята попытка экспериментального поиска и обоснования основных элементов визуального, фонологического (звукового), биомеханического качества, способов и приемов познания танцевальной пластики мордвы, необходимых для развития знаний, умений и навыков исполнителей в учебном хореографическом процессе.

Ключевые слова: стан, походка, движение, передвижение, пластика, танец.

Dogorova Nadezhda Aleksandrovna
Candidate of art criticism, Docent
Department of national choreography
Mordovian State University, Saransk, Russia

PRIMARY ELEMENTS OF PLASTIC STRUCTURE OF THE MORDOVIAN DANCE IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: Pedagogical resources in the field of choreographic specialization of national Mordovian dance, on the one hand, include a complex specific (technical and actor's / performing) laws of creative activity of the student, and with another – are inseparably linked with knowledge of the historical and cultural and national traditions dictated by evolution of ethnoplasic thinking. The author attempts to reveal an experimental search and justification of basic elements of visual, phonologic (sound), biomechanical quality, ways and receptions of knowledge of dancing plasticity of a mordva necessary for development of knowledge, skills of performers in educational choreographic process is made.

Key words: camp, gait, movement, plastic step, plasticity, dance.

Педагогика хореографического искусства сегодня выдвигает среди наиболее актуальных вопросов изучение этнопластических процессов танцевальных культур. У мордовского этноса корни данного феномена имеют глубокие антропологические и эстетические основания древних «безактерских» исполнительских практик. Однако необходимо признать, что до середины XX в. основной фундамент в самых различных областях хореографического профиля составляли исследования историко-этнографического характера, что в значительной степени «размывало» границы понятия «танцевальность». В изучении этнического танца необходимо актуализировать «чистоту» познания и разведения границ антропологического, этнографического и эстетического значений. Рассмотрим данные особенности на примере учебной дисциплины «Художественные процессы в танцевальной культуре Мордовии» студентов хореографов четвертого года обучения.

В первом разделе студентам сообщаются исторические сведения. В программу курса входит анализ научных и литературных текстов о древнем фольклоре мордвы начала XIX в. Студенты узнают о том, что учеными М. Поповым [5], К. Фуксом [9] и др. разрабатывались некоторые сведения о пластических линиях передвижения (на уровне манеры). Однако о полноценном интегрировании или даже частичном влиянии формальной стороны исполнительского стиля на этнопластику эрзян и мокшан в пределах песенно-танцевального жанра говорить не приходится. Объективно мы не можем судить о высоком (или поэтическом) стиле танцевания среди местных исполнителей. Постановка данного контекста скорее даже некорректна, учитывая условия культурно-исторического и социального развития мордовского этноса (к тому же первые официальные балетные школы в России были открыты в Санкт-Петербурге –

1738 г. и в Москве – 1773 г.). О тогдашней «учености» танца мордвы закономерно свидетельствуют разрозненные представления историков и этнографов. Конкретно о динамичных (мелких) движениях, а также активном поднимании («подпрыгивании») или отрывании стоп (не путать с прыжками) от поверхности земли (или пола) упоминают в первой четверти XIX столетия – М. Попов [5, с. 138], в начале XX в. – М. Т. Маркелов, К. Милькович [4], П. С. Рыков [7, с. 67], А. А. Шахматов [10, с. 115–116; 125; 135–137; 229–230; 701–703; 716], реже в конце XIX в. – М. Е. Евсеев [1, с. 358–363], В. Н. Майнов [2], П. И. Мельников [3, с. 87–88], К. Митропольский, Н. В. Прозин, И. Русанов. Красота и грациозность у мордвы обозначаются в текстах К. Фукса (у эрзи – нач. XIX в.) [9, с. 98], Н. Прозина (втор. пол. XIX в.) [6]. Наоборот, отсутствие «изящности» и «грациозности» в походке у женщин мокшан находим в работах И. Н. Смирнова (кон. XIX в. – нач. XX вв.) [8, с. 114–115]. Но и эти качества пластики авторы неопределенно приписывают: то к манере поведения и психологическому контексту, то к анатомическим значениям, а также внешнему строению и физическим этническим типам мордвы, наконец, произвольно и обтекаемо к элементам пластической «речи» танца, созвучной древним синкретическим исполнительским комплексам и сюжетам (визуальным, фонологическим (звуковым) и гипертрофированным).

Переходя на прикладной профиль дисциплины, студенты осваивают комплекс учебных методических заданий. Задача второго раздела курса заключается в закреплении историко-теоретических знаний об исторических уровнях бытования пластики и их последующем объединении со спецификой и общностью процессов эстетического наполнения пространственной среды у мордвы эрзи и мокши. Студентам сообщается, что эстетические признаки пластического выражения танца (запоминание, фиксирование и передача информации) были исторически заданы элементарной мышечной рефлексией и логикой естественных процессов жизнеподобия. Они проявлялись как во взаимодействиях человека с внешней окружающей средой, так и с его духовной культурой, постепенно выкристаллизовывая самостоятельные значения пластического творчества. Опираясь на историко-этнографический фундамент исследований, обозначаются *первоэлементы пластической структуры*, характерные для периода XIX – начала XX вв., очень важные в методике преподавания этнотанца:

- **визуальные**

- *анатомическое и физическое строение* – массивность, высокий рост, плечистость;

- *походка* – устойчивость, неповоротливость;

- *танцевальная основа шага* – жизне- и бытоподобие: ходьба – опора во время совершения поступи при задействовании всей анатомической системы строения стопы, как правило, полное касание ею деревянной плоскости или поверхности земли;

- *язык – основа пластической речи*: пластика, телодвижение и телоположение в форме разнообразных поклонов и наклонов корпуса; раскачивание, падение ниц, символическое поднимание рук вверх и опускание вниз; наиболее развитые схемы пластического «высказывания»: потаптывание, притоптывание, удары, переходы с места на место, подпрыгивание, пританцовывание, выплясывание, реже дробь; мимика, жесты, согласованные со специфической рифмикой и ритмическими шумами;

- *стан*: прямой, у мокшан слегка откинутый назад. Последнее качество явно свидетельствует о признаках высокого роста данной этнической группы, так как именно высокому человеку анатомически сложнее удержать равновесие тела, относительно линии прямой вертикали. Его центры удержания тяжести постоянно смещаются относительно горизонтальной опоры (земли), ввиду чего небольшие отклонения корпуса вперед или назад являются естественными мышечными рефлексам и наблюдаются гораздо чаще у людей высокого роста. Проекция прямой линии стана связана с механикой работы мышц при «удержании» осанки (во время походки);

- *манера движений*: размашистые, резкие и тяжелые; подергивающиеся стан и плечи; семенящие, покачивающиеся и раскачивающиеся при ходьбе;

- *характер пластики*: эмоциональная раскрепощенность, открытость, «здравость», готовность к переживанию и стремление к сопереживанию. Типическая условность образной пластики продиктована психологическим фоном и жизнестойкостью, неразрывно связанными со средой обитания, окружающей и природной действительностью, духовным и материальным бытом мордвы.

- **звуковые (фонологические) коммуникации**

- убедительные эмоциональные основы речи;

- речитация и рифмизация песнопений и сказаний со свободной жестикуляцией и выразительной мимикой лица;

- ритмический стиль исполнения текстов песенно-танцевального жанра;

- костюм с элементами «шумящих» украшений (в том числе металлических привесок, вызывающих своеобразное «бряцание»);

– звуковое движение, способствующее слуховому ощущению и ритмической памяти движения;

– вариативность развития слухового восприятия при совершении движения, выраженная в стремлении к «световому эффекту» [7, с. 57].

Третий раздел программы построен по принципу изучения биомеханики в танце, характерный для педагогических дисциплин творческого профиля на хореографической специализации вуза («Мастерство хореографа», «Мордовский танец», «Основы актерского мастерства в режиссуре танца» и мн. др.). Выделенные ниже биомеханические ресурсы – это наиболее активные мышечные и костные зоны в строении тела этночеловека (мордвина), задействованные в организации его выразительного невербального языка танцевальной этнопластики, а также отвечающие за рефлексивный опыт сознания в данной сфере. Элементы биомеханической структуры мордовского этноса имеют общие особенности с традиционными евразийскими стилями исполнительских культур: верхняя часть корпуса (голова, шея, позвоночник, плечи (суставы и связки), руки (запястье, пальцы, ладонь); поясница и нижняя часть корпуса, внутренняя и внешняя части бедренных мышечных связок; ноги, коленные суставы, голень, ахилловые связки, стопа, пальцы стопы, пяточная кость и пяточные мышечные связки стопы. Но вместе с этим данные элементы биомеханики неотделимы от географии аналитических значений: приобретения и осознания отдельных составляющих, запоминаемых и фиксируемых человеком в собственной естественной памяти и создаваемой этнокоммуникативной условности. Благодаря органичному сочетанию и согласованному действию элементов костно-мышечной рефлексии, мордвину удается создавать энергию отражения в движении, с помощью которой проецируются различные стороны жизни *логического образа*. Они проявляются в специфических формах «отношения» к окружающей действительности (гнев, разочарование, радость, страх, боль, опустошение).

В заключение учебной программы по дисциплине «Художественные процессы в танцевальной культуре Мордовии» студент должен овладеть теоретико-прикладными знаниями протекания хореографических процессов и научиться применять их в этнообразовательной сфере (например, комплексно выстраивать учебно-методический курс преподавания национального мордовского танца). Следует понимать, что элементы третьего (и частично второго) типологического ряда структуры еще не были представлены системой биомеханики в рамках исследуемого периода истории. Однако исключить их невозможно по причине заданности историче-

ской и антропологической эволюцией мордовского этноса, кинетикой биоритмов и звуков реального окружения, наконец, предпосылками биомеханических ресурсов в создании этнопластических образов. Они деформировали среду жизне- и бытоподобия, прорываясь в будущность эстетизированного мира выразительных танцевальных телодвижений. При таких гипертрофированных особенностях языка пластической коммуникации тело «исполнителя» может быть организовано по принципам «скульптурной» выразительности, которая является аналитико-психологической основой организации телесной пластики или статико-интонированной манерой передвижения (система анатомического двигательного аппарата человека). Типология телесности и двигательного аппарата этночеловека, как видим, обладает множеством специфических черт, продиктованных естественными природными условиями и жизненным окружением, но именно они становятся базовым основанием в изучении этнопластики мокшанского и эрзянского танцев.

Список использованных источников

1. Евсеев, М. Е. Братчины и другие религиозные обряды мордвы Пензенской губернии / М. Е. Евсеев // Избранные труды : в 5 т. Т. 5. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. – 552 с.
2. Майнов, В. Н. Очерк юридического быта мордвы / В. Н. Майнов // Зап. РГО. – СПб, 1885. – Т. 14. – Вып. 1. – 267 с.
3. Мельников, П. И. (Андрей Печерский) Очерки мордвы / П. И. Мельников. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 136 с.
4. Милюкович, К. Быт и верования мордвы в конце XVIII столетия / К. Милюкович // Тамбов. епарх. вед., 1905. – № 18. Ч. неофиц. – С. 818–832.
5. Попов, М. Селекинские мордвы / М. Попов // С-Пб. вед. – СПб, 1834. – № 35. – С. 138; № 38. – С. 115–118.
6. Прозин, Н. В. Картины мордовского быта: путевые заметки редактора / Н. Прозин // Пенз. губерн. вед., 1865. – № 40. – С. 244.
7. Рыков, П. С. Очерки по истории мордвы: по археологическим материалам / П. С. Рыков. – М. : Учпедгиз, 1933. – 112 с.
8. Смирнов, И. Н. Мордва : ист.-этнограф. очерк / НИИ гуманитар. наук при Правительстве Респ. Мордовия ; авт. вступ. ст. В. А. Юрченков. – Саранск : Крас. Окт., 2002. – 296 с.
9. Фукс, К. Поездка из Казани к мордве Казанской губернии в 1839 г. / К. Фукс // ЖМВД. – 1839. – Т. XXXIX. – № 10. – С. 98, 108, 116.
10. Шахматов, А. А. Мордовский этнографический сборник / А. А. Шахматов. – СПб : Тип. Императорской академии наук, 1910. – 848 с.

References

1. Evseyev M.E. Bratchina and other religious practices of a mordva Penza provinces, Elite works: In 5, T. 5. Saransk, Mordovian book publishing house, 1966, 552 p. (In Russian)
2. Maynov V.N. Essay of legal life of a mordva, RGO Notes. St. Petersburg, 1885, T. 14, release. 1, 267 p. (In Russian)
3. Melnikov P.I. (Andrey Pechersky) Mordva sketches. Saransk, Mordovian book publishing house, 1981, 136 p. (In Russian)
4. Milkovich K. Daily life and beliefs of a mordva at the end of the XVIII century, *the Tambov diocesan sheets*, 1905. No. 18. Part informal, p. 818–832. (In Russian)
5. Popov M. Selekinskiye mordva, *St. Petersburg Chronocals*. St. Petersburg, 1834, No. 35, p. 138; No. 38,

p. 115–118. (In Russian)

6. Prozin N.V. Pictures of the Mordovian life: traveling notes of the editor, *Penza provincial sheets*, 1865, No. 40, p. 244. (In Russian)
7. Rykov P.S. Sketches on mordva stories: on archaeological, Moscow, Uchpedgiz, 1933, 112 p. (In Russian)
8. Smirnov I.N. Mordva: Historical and ethnographic sketch. Saransk, Krasny Ochyabr Printing house, 2002, 296 p. (In Russian)
9. Fuks K. A journey from Kazan to a mordva of the Kazan province in 1839, *ZhMVD*, 1839. T. XXXIX. No. 10, pp. 98, 108, 116. (In Russian)
10. Shakhmatov A.A. Mordovsky ethnographic collection. St. Petersburg, Printing house of Imperial academy of Sciences, 1910, 848 p. (In Russian)

Поступила 25.01.2015 г.

УДК 101.1: 316: 371.69: 004.3(045)
ББК 87.6

Зейналов Гусейн Гардаш оглы

доктор философских наук, профессор
кафедра философии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ZGGO@mail.ru

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ*

Аннотация: Современный человек живет на границе объективной и виртуальной реальностей. Актуальность темы исследования вытекает из того, что элементы новой смешанной реальности проникают во все сферы жизни, в том числе и сферу образования. Цель статьи – выявление базовых (пространственно-временных и других) характеристик новой образовательной среды, возникшей в результате внедрения информационных технологий. Методология исследования опирается на методы аналогии и моделирования с целью создания теоретической модели современного образовательного пространства. В статье также широко использован сравнительный метод, предполагающий исследование сходств и различий между современным и классическим образованиями. Статья ориентирована на педагогов, использующих в образовательном процессе информационные технологии.

Ключевые слова: информатизация, образование, образовательное пространство, образовательное время, моделирование.

Zeynalov Guseyn Gardash oglu

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE INFORMATIZATION OF EDUCATION: SOME THEREOTICAL PROBLEMS ANALYSIS

Abstract: A modern man lives on the border of objective and virtual reality. Background research stems from the fact that the elements of a new mixed reality penetrate into all spheres of modern life, including

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03. 2013 г.).

education. The purpose of the article is to identify the base (the space-time and other) characteristics of the new educational environment created by the introduction of information technologies. The research methodology is based on analogy and modeling techniques to create a theoretical model of the modern educational space. The article also widely uses the comparative method, involving the study of similarities and differences between modern and classical education. The article focuses on the teachers in the educational process using information technology.

Key words: informatization, education, educational space, educational time, modeling.

Введение. Феномен смешанной «объективно-виртуальной реальности», получившей в англоязычной литературе название *Augmented Reality* (увеличенная реальность) [3], становится неотъемлемым атрибутом бытия современного человека. Под ее влиянием меняется мышление людей, содержание их сознания, что приводит к трансформациям в сфере образования. Преподавать современным студентам огромный объем философско-культурологического материала старыми методами (используя доску, мел, схемы, плакаты) становится невозможным. Все это рождает необходимость в осмыслении феномена смешанной реальности, философско-методологическом обосновании бытия информационных технологий в рамках новой образовательной среды, без которого невозможно быстро изменить методику преподавания. В первую очередь, требуется переосмысление основополагающих понятий «образовательное пространство» и «образовательное время», так как пространство и время всегда были априори для человека.

Основная часть. В течение многих веков быстрота включения специалиста в реальные социально-экономические процессы во многом определяла развитие общества. С этой целью в образовательном пространстве искусственно моделировались необходимые условия бытия общества. *Моделирование* позволяло построить модель по аналогии реально существующих объектов (предмета, явления, процессов); заменить реальный объект его подходящей копией; исследовать объекты познания на их копиях [8].

Модель-аналог функционирует на основе «переноса информации» от прототипа к модели и обратно (А. М. Орехов, Г. Я. Буш) [1; 9]. В рамках образовательного пространства-модели обучающиеся получают теоретические знания и вырабатывают практические навыки, а в рамках современного образования компетенции, которые нужны им в реальной жизни. В итоге предлагается методика организации образовательного пространства как модели на основе использования информационно-компьютерных технологий [10]. Создание эффективной модели образования, равно как и создание новых форм и способов представления учебного материала, стало актуальным и в настоящее время в контексте широкого внедрения информационно-компьютерных технологий в образовательную

среду. Современное вузовское образование – это не столько передача знаний, умений и навыков, сколько формирование способности анализа и синтеза, исследования и открытия, понимания и диалога с другим.

Каждый новый информационный ресурс, введенный в состав образовательной среды, меняет процесс образования не только форменно, но и содержательно. В общественном развитии многое зависит от того, насколько точно модели образовательного пространства и образовательные средства соответствуют объективным процессам, которые на их основе обучают, и насколько они отвечают требованиям времени.

Речь идет об осознании методологических основ современного образования, которое функционирует на границе двух миров – объективного и виртуального. В данном случае возникает вопрос о том, что следует понимать под образовательным пространством и образовательным временем? Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо определить содержание понятий «пространство» и «образовательное пространство», «время» и «образовательное время».

Анализ термина «пространство» позволяет говорить о том, что с точки зрения объективной реальности, пространство – всеобщее внешнее условие бытия, форма существования материи, отражающая протяженность и расположение предметов в мировом континууме и их положение относительно друг друга [8, с. 250]. В то же время пространство – система объектов, между которыми установлены отношения на основе принципа рядоположенности (расстояния и т. д.). Одним из наиболее важных аспектов понимания пространства является протяженность и отношения между объектами окружающего мира.

Представления о пространстве-времени носят конкретно-исторический характер. Каждая эпоха обладает собственным хронотопом, по-разному толкуя свойства времени и пространства. Линейное время – одна из возможных форм восприятия социального времени в рамках европейской культуры. Согласно А. Я. Гуревичу: «Современный обыденный разум руководствуется в своей практической деятельности абстракциями «время» и «пространство». Пространство понимается как трехмерная, геометрическая, равно протяжимая форма, которую можно разде-

лять на соизмеримые отрезки. Время мыслится в качестве чистой длительности, необратимой последовательности протекания событий из прошлого через настоящее в будущее. Время и пространство объективны, их качества независимы от наполняющей их материи» [2, с. 26].

Хронотоп расширенной реальности, соответствуя определенным классическим представлениям о пространстве-времени, радикально отличается от него. Общепринято считать, что европейская культура, наука и образование возникли в результате преодоления мифа (движения сознания от мифа к логосу), благодаря формированию рационализма как типа мышления и методологии. Новая «глобальная сетевая культура», важнейшим признаком которой является ее виртуальность, выходит за рамки традиций рационализма. Миф и его элементы становятся необходимыми компонентами сознания и культуры современности.

Применение метода аналогии позволяет раскрыть некоторые существенные свойства виртуальной реальности, сопоставив ее с наиболее схожим и более научно изученным объектом культуры – *мифом*. «В виртуальной реальности пространство оказывается тем, что конструируется, моделируется по законам, заложенным в мифологическом сознании человека. У человека, погруженного в виртуальную реальность, актуализируются процессы архетипического характера и поведенческие паттерны, вытесненные в сферу бессознательного» [7, с. 28]. Следовательно, миф не был преодолен рационализмом, а проявился на уровне смешанной глобальной объективно-виртуальной реальности и заставляет человека жить законами собственного хронотопа, где отсутствуют пространственно-временные границы: пространство – N-мерно, а время – обратимо.

Следовательно, меняется содержание понятий «образовательное пространство» и «образовательное время». Пространство в целом, и личное пространство в частности, является основой для создания модели образовательного пространства, которое выступает в качестве динамического единства субъектов образовательного процесса и системы их отношений. Субъектами образовательного пространства выступают: преподаватель, студент и активная среда между ними (учебный материал и способы его передачи, в том числе элементы виртуальной реальности, применяемые с помощью интернета и компьютерных технологий (рис. 1).

Модель образовательного пространства представляет собой сложную открытую систему, имеющую тенденцию к самоорганизации и саморазвитию. Использование ИКТ делает мысленно представленную модель зримым через визуализацию с помощью технических средств.

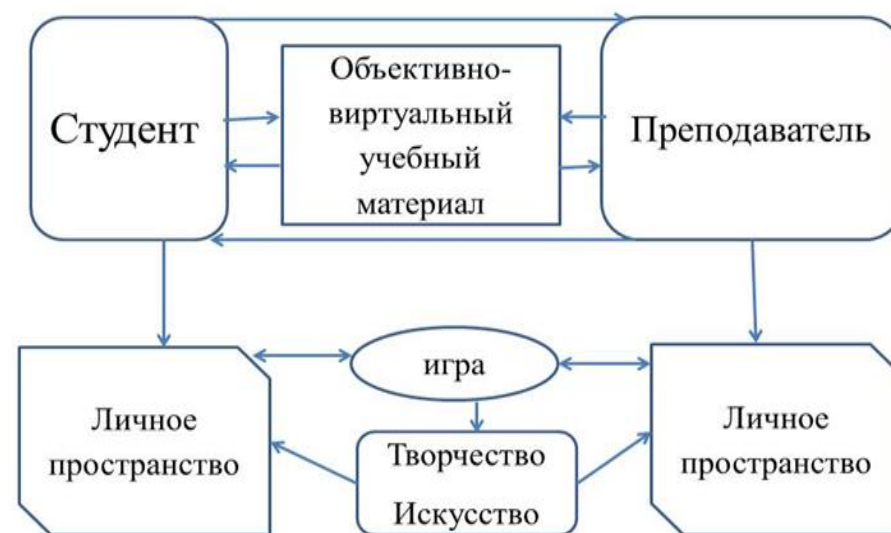


Рис. 1. Модель образовательного пространства

Целью моделирования образовательного пространства с использованием ИКТ является организация такого образовательного пространства, в котором будут формироваться индивидуально-психологические и специальные способности обучающихся к самоопределению, саморазвитию и самопознанию в новых нестабильных условиях. Это необходимо сделать для того, чтобы студент научился самостоятельно приобретать знания, уметь работать с информацией, видеть и *оперативно решать* возникающие в разных областях *проблемы*. Важную роль в таком расширенном образовательном пространстве играет помимо информационных технологий и сам пользователь, его способность работать с виртуальными явлениями, процессами, которые в качестве образов практически дополняют естественное пространство аудитории, личное пространство студента и преподавателя.

Классическое образование еще со времен Аристотеля изучает свой предмет статично, автономно от действительности. Смешанная объективно-виртуальная реальность представляет из себя совокупность постоянно меняющихся явлений в подобии единого неустойчивого процесса. Современное образование ориентирует сознание студента на бесконечность процессов изменений и на их познание. «Расширенное образовательное пространство» – искусственно моделируемая среда из необходимых объективно-виртуальных элементов для обучения, в сравнении объективной реальности, – беспорядочно устроенный хаос, где образовательные элементы с помощью компьютерной технологий меняются с огромной скоростью. Это творимый мир, находящийся в состоянии постоянного движения, не созданный, но существующий в потенции в межкультурном пространстве «студент – преподаватель – виртуальная реальность» как результат постоянного диалога [4]. Это поток постоянных множественных изменений («гераклитов поток»), выдаваемый за реальное и оконченное.

Главным субъектом образования выступает студент (обучающийся), его сознание. Он выступает как платоновский демиург (творец), обла-

дающий неограниченной свободой, конструируя новые версии свершившихся событий, подчиняет ход «виртуальной истории» своей воле, сталкивая исторические персонажи различных эпох на одном временном поле, устанавливает причинно-следственные связи, которые алогичны, так как не соответствуют реалиям объективного мира.

Наличие компьютера и Интернета в любое время дает возможность превращать любое место в образовательное пространство с неограниченными возможностями. Здесь размывается соотношение центра и периферии, сосуществуют множественные локальные субъективные конструкции реальности (образовательного пространства), которыми может оперировать преподаватель или обучающиеся, который по своему усмотрению может «расширить», открыв доступ с помощью Интернета и компьютерных технологий к реальным процессам – от космических процессов до хирургических операций в больницах или к реальным природным явлениям. В данном случае образовательное пространство оказывается способным к сжатию или расширению. Каждый студент моделирует свое образовательное пространство, проектируя образовательный процесс. Здесь образовательное пространство является «приграничем» между двумя мирами, мостом между миром реальных событий и «преобразованных» в цифровые сигналы виртуальных, необходимых для образовательного процесса.

В современном мировидении существует четкое разграничение между прошлым, настоящим и будущим. Линейное восприятие времени сопряжено с идеей необратимости. Информационно-компьютерные технологии позволяют переосмыслить классическое понимание времени, которого характеризуют длительность, одномерность, ритмичность и необратимость. Виртуальное время значительно отличается от реального. Оно множественно, разнонаправлено и имманентно. В зависимости от плотности событий в образовательном пространстве скорость движения времени значительно меняется. Оно то «сжимается», то «растягивается». При желании «оператор» (обучающийся) может остановить время – поток виртуальных событий одним нажатием кнопки, «кликом». При таком случае нарушается поток движения событий от прошлого к будущему. Процесс «движения времени» становится управляемым, события прошлого соседствуют с современными, а ненаступившее будущее представляется как актуальное. Отсюда получение нового качества времени, оно воспринимается как рядоположенность, как пространство. Такое свойство виртуального времени делает образование непрерывным во времени и в пространстве.

Итак, классическое образование, рожденное в рамках древнегреческой научной традиции, ориентировано на формирование рационального мышления, логически обоснованных знаний на основе выявления причинно-следственной связи, соблюдения определенных правил движения процессов в общей культуре человечества.

Виртуальная реальность возвращает нас к мифологическому восприятию пространство и времени. Она, будучи частью жизни современного человека, создает некое симулятивное бытие, в котором отсутствуют элементы объективной реальности: конечность и ограниченность существования, прошлое и будущее, боль и страх, когда в каждое мгновение настоящего одновременно присутствуют прошлое и будущее. Здесь явления и события одномоментны, причинно-следственные связи отсутствуют.

Центральным методом новой реальности становится метод аналогии, работающий на основе сходства между реальным миром и виртуальным. Метод аналогии дает возможность сформировать понятный образ нового мира на основе признаков двух граничащих миров и этим способствует упрощению и его количественного описания. Этот метод использует аналог реального предмета, явления, адекватно отражающий исследуемый объект на основе наличия какого-либо признака сходства.

Следовательно, современное образование должно научиться работать на уровне образно-художественного (мифологического) сознания, оперировать образами и сочетать это при моделировании образовательного пространства с рационализмом постнеклассической науки. Так как «Выводы, умозаключения по аналогии не достоверны, а лишь в той или иной степени вероятны. Они опираются на имеющиеся в реальной действительности необходимые связи и отношения между признаками явлений. При этом степень вероятности вывода по аналогии тем выше, чем больше охвачено сходных признаков и чем существеннее эти признаки у сравниваемых предметов. Если сходные признаки в сравниваемых явлениях случайны, аналогия может оказаться ложной. В силу их вероятностного характера, выводы по аналогии должны подтверждаться результатами, полученными посредством других методов, и тщательно проверяться на практике» [Цит. по: 9, с. 321]. Образ всегда богаче, более точно отражает оригинал и содержит больше информации об объекте, чем вербальное описание, что было в классическом образовании. Однако образ также может содержать больше субъективного, воображаемого. Поэтому несет в себе больше опасности для заблуждения, что недопустимо для системы образования и воспитания.

Причина состоит в том, что в рамках виртуальной реальности отбор сходных признаков идет не на основе рационального анализа, а здравого смысла, так как виртуальные процессы происходят столь стремительно, что не поддаются рациональному объяснению.

Виртуальный образ и реальное явление сопоставимы только по образу, визуально, и испытать виртуальный образ на практике невозможно. Наличествующие ошибки и заблуждения могут обнаружиться только потом. Поэтому современное образование ориентирует студента на формирование нового способа мышления «глобального сетевого общества», нового гибридного типа рациональности, сочетающей в себе элементы интуиции, догадки, бессознательно-го, здравого смысла, способности критического анализа, опережающего мышления.

Человек эпохи информационного общества представляет мир иначе, чем человек индустриальной эпохи. Современная наука представляет человеку знания об отдельных фрагментах действительности. Информационные технологии заставляют человека воспринимать мир образами, где сигналом для доступа служит «клик». Поэтому мир современного человека «разорван» на множественные «фрагменты-слайды». Каждый такой ситуативный фрагмент реальности для него обретает очертания целостного образа. Человек видит эту мозаичную реальность как текст (нарратив) и, извлекая фрагменты из первоначального контекста, выстраивает их заново так, чтобы они оказались вообще свободны от каких бы то ни было контекстов.

Образование всегда ориентируется на изменение сознания человека. Современное образование ориентировано научить человека приписывать отдельным фрагментам-слайдам смысловые коннотации и создавать свое личное пространство – свой космос (упорядоченный мир). Это новый способ почти абсолютной духовной свободы, получившей реализацию через визуализацию в виртуальных образах.

В результате происходит фрагментаризация учебных дисциплин. Исчезают крупные дисциплины, их места все больше занимают множественные квазидисциплины. Времени на усвоение учебного материала и формирование у будущих специалистов определенных компетенций отводится меньше, чем с использованием традиционных методов обучения.

Проявления всего сказанного в образовании – дистанционное образование, виртуальные университеты, общение в Интернете, по электронной почте, новые формы работы с текстами в электронном виде, интертекстуальность, курсы в рамках глобальной информационной сети и т. д.

Вывод. Новейшие информационные технологии и основанные на них специфические средства массовой коммуникации радикально трансформировали бытие современного человека, привели к изменению самой реальности, в которой он пребывает. Возникло новое активное коммуникативное поле, требующее осмысления последствий. Новая смешанная объективно-виртуальная реальность возвращает наше сознание к мифологической картине мира, предлагая заменить целостное восприятие мира космоцентризмом с элементами топоцентризма. Это практически очеловеченный смешанный мир, состоящий из единства трех компонентов: виртуального, объективного и границы между виртуальным и объективным. Частью этого мира является сам человек, который живет на границе этих миров. Меняется и образование, оно обретает новые методологические задачи. Оно следует научить человека не отделять друг от друга виртуальную и объективную реальности, синтезировать их в единую целостность; не отрицать причинно-следственную связь, а проводить синхронную взаимосвязь между формой и содержанием, причиной и следствием объективно-виртуального мира; не устранять время в попытке превзойти его, а постичь законы виртуального пространственно-временного бытия, преодолеть его безграничность; не отказаться от прошлого, его детерминирующей силы для современности, а проводить логическую линию от прошлого к будущему. Главным законодателем выступает человек, все потенциально зависит от его воли. Все это требует от образования формирования у человека новых способностей, позволяющих им делать собственный выбор в решении научных проблем; методологических компетенций, направленных на обеспечение содержательно-мировоззренческого сопровождения обучающихся и формирование личного пространства, где человек и Мир едины в синкретичном образе.

Список использованных источников

1. Буш, Г. Я. Методы технического творчества / Г. Я. Буш. – Рига : Лиесма, 1972. – 73 с.
2. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1972. – 318 с.
3. Зейналов, Г. Г. Технологии расширенной реальности в образовательном пространстве / Г. Г. Зейналов, С. Н. Макеев // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 1. – С. 38–40. – Режим доступа : http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid435/pg0/.
4. Зейналов, Г. Г. «Being on the border» as the anthropological problem / Г. Г. Зейналов, Т. В. Куликова, А. М. Паламарчук // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1. – С. 103–108.

5. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–56.

6. Зейналов, Г. Г. Неклассическая диалектика философии В. И. Кемкина / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 76–78.

7. Елхова, О. И. Онтологическое содержание виртуальной реальности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / О. И. Елхова. – Уфа, 2011. – 38 с.

8. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. – М. : Проспект, 2000. – 400 с.

9. Орехов, А. М. Методы экономических исследований : учеб. пособие / А. М. Орехов. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 392 с.

10. Петрова, Н. Проблемы моделирования виртуальной реальности / Н. Петрова. – СПб, 1999. – Режим доступа : <http://free.uoo.su/creature/vr.html>.

References

1. Bush G.Ya. Methods of technical creativity. Riga, Liesma, 1972, 73 p. (in Russian)

2. Gurevich A.Ya. Categories of Medieval Culture. Moscow, Art, 1972, 318 p. (in Russian)

3. Zeynalov G.G., Makeev S.N. Augmented Reality technology in the educational space, *Humanities*,

socio-economic and the social sciences, 2014, No. 1, pp. 38–40. URL: http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid435/pg0/. (in Russian)

4. Zeynalov G.G., Kulikova T.V., Palamarchuk A.M. «Being on the border» as the anthropological problem, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1, pp. 103–108. (in Russian)

5. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–56. (in Russian).

6. Zeynalov G.G. Nonclassical dialectic philosophy of V.I. Kemkin, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 76–78. (in Russian)

7. Elkhova O.I. Ontological content of virtual reality. Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Ufa, 2011, 38 p. (in Russian)

8. Short Philosophical Dictionary. Edited by A.P. Alekseev. Moscow, Prospectus, 2000, 400 p. (in Russian)

9. Orekhov A.M. Methods of Economic Research: Studies. Allowance. Moscow, INFRA-M, 2009, 392 p. (in Russian)

10. Petrova N. Problems of modeling of virtual reality [Electronic resource]. St.-Petersburg, 1999. URL: <http://www.guidelife.ru/>. (in Russian)

Поступила 14.11.2014 г.

УДК 378.147
ББК 74.580.2

Калинина Светлана Дмитриевна

старший преподаватель

кафедра математических методов и информационных технологий;

аспирант кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Московский государственный институт

международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, Россия

reader2007@mail.ru

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБИНАРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: В последнее время в российских и зарубежных вузах активно внедряется модель смешанного обучения (blended learning). Она предполагает использование дистанционных образовательных технологий в классическом учебном процессе высшей школы. Одной из таких технологий является вебинар. В статье сформулированы условия эффективного использования вебинаров в учебном процессе университета. К ним отнесены: специальная профессиональная подготовка преподавателя, проводящего вебинары; техническая поддержка всей инфраструктуры, используемой для проведения вебинара; наличие нормативно-правовой базы, обеспечивающей юридическую поддержку применения вебинаров в образовательном процессе вуза. Особое внимание уделено содержанию специальной подготовки преподавателя (включающей педагогическую и техническую составляющую) в рамках курсов повышения квалификации. Изложены основные вопросы, которые необходимо решить IT-службе университета для

технической поддержки сервиса вебинаров. Представлено современное состояние разработки нормативно-правового обеспечения в области применения вебинаров в учебном процессе.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционные образовательные технологии (ДОТ), вебинар, электронное обучение.

Kalinina Svetlana Dmitrievna

Senior lecturer

Department of mathematical methods & IT;

Postgraduate of Department of Pedagogy and Psychology

Moscow State Institute of International Relations (University), Moscow, Russia

CONDITIONS OF EFFECTIVE USE OF WEBINARS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Abstract: Recently the model of blended learning is actively implemented in Russian and foreign universities. It involves the use of distance education technologies in a classic educational process of higher school. The webinar is such technology. The article defines the conditions for effective use of webinars in the educational process of the University. These are as follows: special training of the teacher leading webinars; technical support of the infrastructure used for the webinar; the existence of normative base, providing legal support to the use of webinars in the educational process of the University. Special attention is paid to the content of the special training of the teacher (including pedagogical and technical component) as part of the advanced training course. This article describes the main issues that the IT service of the University must decide for technical support of webinars. It also presents the current state of development of normative-legal support of the use of webinars in the learning process.

Key words: Blended learning, distance education technologies (DOT), webinar, e-learning.

Внедрение новейших достижений в области технологий обработки, хранения, передачи и использования информации в образовательном процессе высшей школы привело к созданию новой модели обучения в вузах. Эта модель получила название *смешанного обучения (blended learning)*.

Смешанное обучение предполагает, что в традиционном обучении активно применяются дистанционные образовательные технологии (ДОТ). К самым распространенным вариантам применения ДОТ можно отнести:

- использование сетевых информационных ресурсов, баз данных и электронных библиотек (для получения доступа к дополнительной информации по дисциплине или к рекомендуемой преподавателем дополнительной литературе);
- электронную почту (для общения со студентами);
- доступ к системе дистанционной поддержки обучения вуза (LMS – Learning Management System), в которой находятся учебные и контрольные материалы, а также электронные курсы;
- использование массовых открытых онлайн курсов (МООС – massive open online course) известных университетов;
- применение сервисов вебинаров.

Остановимся подробнее на последнем. Использование вебинаров в учебном процессе высшей школы может быть различным, например:

трансляция лекций приглашенных профессоров, выступлений с докладами на конференциях, обсуждений результатов научной работы на исследовательских семинарах, защиты магистерских диссертаций; проведение консультаций для студентов, находящихся на стажировках в зарубежных вузах или обучающихся по программам двойных дипломов. Большое распространение вебинары получили в системе повышения квалификации, в реализации программ МВА или второго высшего образования [3, с. 297]. Цикл вебинаров для поступающих в магистратуру, предложенный Высшей школой экономики, расширил границы использования [5]. Следует заметить, что чаще всего вебинар используется как онлайн-аналог известных форм организации обучения: лекции или семинара. Именно это позволяет интегрировать дистанционные образовательные технологии и традиционное обучение. В связи с этим возникает необходимость в выявлении и создании условий, обеспечивающих эффективность использования вебинаров. Использование вебинара в образовательном процессе университета с максимальной эффективностью возможно при выполнении следующих условий:

- необходима специальная профессиональная подготовка преподавателя, ведущего вебинар,
- должна быть обеспечена техническая поддержка всей инфраструктуры, задействованной в проведении вебинара,

- необходимо наличие нормативно-правовых документов, обеспечивающих юридическую поддержку использования вебинаров в образовательном процессе вуза.

Обоснование этих условий связано с аксиологическим аспектом [1, с. 15] педагогического исследования, проявляющимся в понимании ценности непрерывного профессионального образования преподавателя вуза, постоянного повышения педагогического мастерства в процессе овладения новым педагогическим инструментарием.

Рассмотрим подробнее каждое из указанных выше условий.

Первое условие – специальная профессиональная подготовка преподавателя. В такой подготовке мы выделяем техническую и педагогическую составляющую [3, с. 297]. Если вуз имеет определенную программную платформу для проведения вебинаров, то *техническая подготовка* преподавателя состоит в изучении ее возможностей и проверке (настройке) сервиса непосредственно перед онлайн-занятием. Самостоятельно овладеть этим могут далеко не все, поэтому важно организовать занятия для преподавателей. Обеспечить требуемый уровень подготовки преподавателя можно с помощью курсов повышения квалификации. Содержание технического раздела повышения квалификации должно включать следующее:

- знакомство с интерфейсом, особенностями запуска сервиса вебинаров и различных вариантов входа в вебинар;
- обучение настройке оборудования при входе в занятие (микрофон, видеокамера, качество трансляции);
- изучение возможностей инструментов сервиса (работа с документами, представленными в различных форматах, демонстрация рабочего стола, проведение опросов, виртуальная доска, чат, управление правами участников (докладчик, модератор), запись вебинара;
- практическое освоение набора инструментов;
- ознакомление с требованиями к программному и аппаратному обеспечению компьютеров участников вебинара (поддерживаемые браузеры, характеристики компьютера и каналов связи);
- изучение рабочих характеристик программной платформы, в числе которых список поддерживаемых устройств (в том числе мобильных), максимальное количество участников, предоставляемое качество звука и видео;
- кейсы по отработке внештатных ситуаций в работе программной платформы, каналов связи и компьютеров участников вебинара.

Педагогическая подготовка преподавателя к проведению вебинара проявляется в содержательной разработке всех этапов занятия, тщательном согласовании элементов процесса обучения (цель и задачи занятия, содержание учебного материала, методы и средства обучения, результат) с учетом особенностей этой дистанционной формы организации обучения. Преподавателю важно продумать вопросы о том, как он будет поддерживать внимание виртуальной аудитории. Какими материалами? В каком объеме? В какой последовательности и форме будет их предъявлять? Как учесть особенности восприятия информации студентами-визуалами, кинестетиками или аудиалами? Если эти вопросы не будут решены, то студенту ничто не помешает отойти от компьютера, формально оставшись в списке участников.

Другой особенностью является виртуозное владение инструментами сервиса вебинара, например, одновременно излагать новый материал, видеть вопросы студентов в чате и давать ответы на возникшие вопросы. Удобным инструментом для преподавателя является возможность проводить опрос, который имеется в интерфейсе вебинара. Его можно провести два раза – в начале и конце вебинара, чтобы видеть: в какой мере достигнута поставленная цель.

Педагогическая техника, являясь частью педагогического мастерства, всегда была и остается значимой для успешного проведения занятий [2, с. 43]. Следует заметить, что в организации вебинара происходит повышение роли педагогической техники (интонации, тембра, громкости и темпа речи, тональности, ударений, пауз, пантомимики, внешнего вида), что связано с особенностями передачи голоса и изображения преподавателя по используемым каналам связи.

Предъявляются особые требования к организаторской компетентности преподавателя, который не только приобщает студентов к этикету проведения вебинара (например, напоминает о последовательности ответов на вопросы, о правилах переписки в чате, о форме обращения с просьбой о выступлении), но и неукоснительно сам соблюдает этот порядок.

Как показывает практика, проведение семинаров по ознакомлению преподавателей с существующими платформами проведения вебинаров недостаточно. Для того чтобы оперировать знаниями о вебинаре, необходимо учиться его проводить. Такую возможность можно предоставить слушателям соответствующих программ повышения квалификации. В качестве контрольных заданий преподавателям можно предложить: проведение пробных вебинаров

(после завершения каждого раздела программы), сопровождаемое записью мероприятия, с последующим анализом видеозаписи; создание аттестационной работы (вебинар по одной из тем читаемой дисциплины). Завершение курса повышения квалификации должно сопровождаться получением сертификата государственного образца.

Второе условие – техническая поддержка программного и аппаратного обеспечения, надежной и качественной работы каналов связи, задействованных в проведении вебинара. Для реализации этого условия IT-служба университета расширяет круг своих функций. В числе дополнительных функций:

- распределение времени использования закупленного по лицензии программного обеспечения вебинаров между преподавателями (расписание вебинаров);

- назначение прав доступа модератору (руководителю) вебинара;

- техническое сопровождение проведения вебинара, включающее работу серверов, каналов связи, программного обеспечения;

- согласование времени проведения вебинара и соответствующее техническое сопровождение с учетом того, что участники вебинара могут находиться в различных часовых поясах, например, в случае нахождения студентов на стажировках в зарубежных вузах (обычно рекомендуется выбирать тот часовой пояс, где аудитория многочисленнее) [8, с. 129];

- подготовка помещения для проведения вебинара:

- 1) помещение должно быть хорошо освещено, так как веб-камера при плохом освещении передает нечеткое и затемненное изображение;

- 2) желательно, чтобы вебинар проходил в шумоизолированном помещении;

- 3) наличие камеры с высоким качеством изображения;

- 4) для работы со звуком необходим микрофон, в который будет говорить преподаватель и колонки/наушники, из которых он будет слышать студентов. Чтобы исключить появление эха, необходимо использовать гарнитуру (наушники со встроенным микрофоном) или спикерфон с колонками, поскольку спикерфон включает в себя систему эхоподавления и позволяет работать без наушников нескольким выступающим в одной аудитории [8, с. 119];

- сопровождение вебинара техническим ассистентом, который проверит перед началом вебинара качество видео, громкость и качество звука, поможет в случае возникновения технических проблем (таких, как перезагрузка компьютера, отключение микрофона, прерывание

связи). Обычно рекомендуется иметь дополнительное подключение к вебинару через параллельный канал и с другого компьютера, чтобы можно было продолжить работу.

Серьезная проработка IT-службой университета вышеперечисленных вопросов позволит исключить неожиданные проблемы во время проведения вебинара и даст возможность преподавателю успешно реализовать поставленные педагогические цели.

Третье условие – наличие нормативно-правовой базы, которая бы юридически легализовала использование вебинаров в традиционном учебном процессе вуза. В настоящее время для многих вузов серьезной проблемой является отсутствие четких критериев нормирования труда педагога в новом формате работы [4]. Основным документом, определяющим рамки использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, выступает Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» этого закона зафиксированы следующие положения:

- даны определения понятий «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии»;

- определено, что местом осуществления образовательной деятельности с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий является место нахождения образовательной организации или ее филиала независимо от места нахождения обучающихся;

- указано, что на организацию, осуществляющую образовательную деятельность с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, ложится ответственность за обеспечение защиты сведений, составляющих государственную тайну;

- установлено, что при реализации образовательных программ с применением *исключительно* электронного обучения необходимо обеспечить функционирование электронной информационно-образовательной среды, определен ее состав;

- указано, что *порядок применения* электронного обучения, дистанционных образовательных технологий (в том числе и перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, по которым не допускается образовательная деятельность с применением *исключительно* электронного обучения, дистанционных образовательных технологий) устанавливает-

ся «федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [7, с. 56–57].

Последнее положение предполагает, что дальнейшее развитие нормативно-правовой базы, конкретизирующее применение дистанционных образовательных технологий в вузах, связано с деятельностью Министерства образования и науки Российской Федерации. Был утвержден комплексный план межведомственных мероприятий по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в ходе реализации образовательных программ в образовательных организациях на период 2013–2015 гг. 9 января 2014 г. вышел Приказ Минобрнауки РФ № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Для вузов он представляет интерес, поскольку конкретизирует ряд общих положений. Так, например:

- при реализации образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий организации самостоятельно определяют объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, и учебных занятий с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- допускается отсутствие аудиторных занятий;
- организации оказывают учебно-методическую помощь обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием информационных и телекоммуникационных технологий;
- организации обеспечивают соответствующий применяемым технологиям уровень подготовки педагогических, научных, учебно-вспомогательных, административно-хозяйственных работников организации по дополнительным профессиональным программам.

Появление приказа стало результатом деятельности межведомственной рабочей группы по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий по реализации образовательных программ в образовательных организациях, которая была создана Министерством образования и науки Российской Федерации. Эксперты группы считают, что по-

требуется порядка 60 подзаконных актов, чтобы ввести ситуацию с электронным обучением в правовое поле [6, с. 2].

В настоящее время многие актуальные вопросы применения дистанционных образовательных технологий вузами решаются самостоятельно на основе локальных нормативных актов. В этой ситуации очень важен опыт вузов, являющихся признанными лидерами в области электронного обучения. Например, Московский институт экономики, статистики и информатики практикует почасовую оплату труда преподавателей, ведущих вебинары (вне зависимости от количества участников) [4]. Это является одним из стимулов для преподавателей в овладении дистанционными образовательными технологиями. Дальнейшая разработка нормативно-правовой базы электронного обучения создаст фундамент для более широкого и эффективного использования таких технологий в высшей школе.

Подводя итоги, следует отметить, что дистанционные образовательные технологии становятся все более востребованными в меняющейся образовательной среде высшей школы. Их использование привело к появлению нового понятия «смешанное обучение» (blended learning), которое фиксирует новое явление. Внедряя в учебный процесс наиболее перспективные технологии, например, вебинар, необходимо продумать условия наиболее эффективного его использования. На наш взгляд, к ним можно отнести специальную профессиональную подготовку преподавателя, наличие нормативно-правовой основы, позволяющей вебинару занять законное место среди традиционных форм организации обучения; техническую поддержку программного и аппаратного обеспечения, надежной и качественной работы каналов связи, задействованных в проведении вебинара. Однако к работе в электронной образовательной среде готовы далеко не все преподаватели. Необходимо, чтобы образовательные программы будущих педагогов включали специальную профессиональную подготовку, а для работающих преподавателей были бы организованы соответствующие программы повышения квалификации.

Список использованных источников

1. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 12–19.
2. Горбунова, Т. В. Инновационные подходы к организации лекций в условиях педвуза / Т. В. Горбу-

нова, Т. В. Ярусова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 40–43.

3. Калинина, С. Д. Вебинар как форма электронного обучения в высшей школе / С. Д. Калинина // Вестник МГИМО (У) МИД России. – 2015. – № 2 (41). – С. 295–299.

4. Молчанов, А. С. Опыт организации электронного и дистанционного обучения в российских университетах: лучшие практики [Электронный ресурс] / А. С. Молчанов. – Режим доступа : <http://www.hse.ru/video/147809720.html> (дата обращения: 13.06.2015).

5. Сайт НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hse.ru/news/admission/151151632.html> (дата обращения: 14.06.2015).

6. Стенограмма заседания межведомственной рабочей группы по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий от 19.09.2013, г. Санкт-Петербург [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.facebook.com/groups/eLearningRusDevelop> (дата обращения: 27.06.2015).

7. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2012. – 404 с.

8. Цаллагов, Н. А. Проведение эффективных вебинаров от А до Я / Н. А. Цаллагов, Т. А. Астахова. – М. : Мираполис, 2015. – 174 с.

References

1. Berezhnova E.V. Axiological aspects of peda-

gogical research, *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 12–19. (in Russian)

2. Gorbunova T.V., Yarusova T.V. Innovative approaches to the organization of lecture in the conditions of pedagogical institution, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1, pp. 40–43. (in Russian)

3. Kalinina S.D. Webinar as a form of e-learning in higher education, *Vestnik MGIMO-University*, 2015, No. 2 (41), pp. 295–299. (in Russian)

4. Molchanov A.S. The experience of organization of electronic and distance education in Russian universities: best practices [Electronic resource]. URL: <http://www.hse.ru/video/147809720.html> (date of treatment: 13.06.2015). (in Russian)

5. Official web-site of National Research University «Higher School of Economics» [Electronic resource]. URL: <http://www.hse.ru/news/admission/151151632.html> (date of treatment: 14.06.2015). (in Russian)

6. Transcript of the meeting of the interdepartmental working group on development of e-learning, distance learning technologies from 19.09.2013, St. Petersburg [Electronic resource]. URL: <https://www.facebook.com/groups/eLearningRusDevelop> (date of treatment: 27.06.2015). (in Russian)

7. Federal law No. 273 «On education in Russian Federation». Moscow, 2012, 404 p. (in Russian)

8. Tsallagov N.A., Astakhova T.A. Realization of effective webinars from A to Z. Moscow, Mirapolis, 2015, 174 p. (in Russian)

Поступила 27.06.2015 г.

УДК 379.8.09 : 379.81
ББК Ч 71

Копцева Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник
Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования,
г. Москва, Россия
korceva@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕРЕДВИЖНЫХ ВЫСТАВОК ДЕТСКОГО РИСУНКА

Аннотация: В статье передвижная выставка детского рисунка анализируется как социально-значимый художественно-педагогический проект. Выявляются исторически обусловленные формы «Передвижничества». Определяются отличительные особенности современных выставочных проектов и место передвижных выставок детского изобразительного творчества в системе повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: выставка детского рисунка, передвижничество, художественное образование, повышение квалификации учителей изобразительного искусства, детский рисунок – документ педагогического метода.

Koptseva Tatyana Anatolevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, senior researcher
Institute of Art Education and Culturology of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

EDUCATION-CULTURAL ANALYSIS OF CHILDREN DRAWINGS TRAVELING EXHIBITIONS

Abstract: In the article the children's drawings traveling exhibition is analyzed as a socially significant artistic and pedagogical project. There are identified historically conditioned forms of «Wanderers». The author determines features of modern exhibition projects and role of children's fine art's traveling exhibitions in the teachers' training.

Key words: children drawings exhibition, Wanderers, art education, professional development of fine art teachers, a child's drawing as a document of pedagogical method.

Современное художественное образование находится в поиске оптимальных форм и методов организации художественно-творческой деятельности подрастающего поколения. К педагогу изобразительного искусства предъявляются особые требования: сегодня нужен педагог-художник, обладающий высоким уровнем профессиональных компетенций, способный учитывать возрастные возможности детей, развивать каждого ребенка, способствуя его творческому росту.

Одной из эффективных форм художественного образования педагогов и повышения их квалификации является выставка детского рисунка, отражающая эффективные технологии и методы педагогического воздействия. Передвижной характер выставки обеспечивает мобильную связь между разными странами и регионами, способствует информированию учителей о новых тенденциях в области художественного воспитания подрастающего поколения, поскольку детский рисунок, а точнее сказать собрание детских рисунков, отражают особенности метода преподавания.

Передвижные выставки детского рисунка появились в разных странах мира в конце XIX – начале XX в. как формы просветительной деятельности и имели образовательно-методическую направленность, отражая содержание и результаты деятельности преподавателей графических искусств по тому или иному педагогическому методу, например геометрическому или натуральному, американскому или немецкому. Передвижению детских рисунков, систематизированных по определенным задачам, принципам или темам, способствовали Международные конгрессы (съезды) художественного воспитания, проводимые в разных странах мира [4; 5]. Российские делегаты привозили на них ученические рисунки, «свободные» (самостоятельные) детские работы, делали доклады, организовывали выставки, которые обсуждались членами и депутатами конгресса.

Первый международный конгресс по художественному воспитанию состоялся в Париже в 1900 году. К тому времени в разных странах мира велся активный поиск нового содержания, форм и методов художественного образования. На страницах педагогических журналов осуществлялись дискуссии по вопросам создания «новой школы», учитывающей современные тенденции в мире изобразительного искусства, школы, готовящей людей, способных найти свое место в меняющемся индустриальном обществе.

Актуализируя необходимость подготовки высокопрофессиональных кадров для производства, международный форум преподавателей графических искусств 1908 г., который проходил в Лондоне, выдвинул в качестве доминирующей темы «Художественное и художественно-промышленное образование и воспитание» [3]. Особое место в работе съезда было уделено вопросам «связи художественного воспитания и образования с жизнью». Привезенные из 21 страны экспонаты выставок раскрывали возможности производительного художественного труда детей, подростков и юношества.

Посвятительная миссия передвижных художественных выставок нашла яркое выражение в деятельности творческого объединения российских художников, существовавшего в последней трети XIX в. (Товарищества передвижных художественных выставок). Основателями общества были И. Н. Крамской, Г. Г. Мясоедов, В. Г. Перов, Н. Н. Ге. В своей деятельности передвижники вдохновлялись идеями народничества [10]. Они устраивали в разных городах империи передвижные художественные выставки, ставя перед собой цели «доставления жителям провинций возможности знакомиться с русским искусством, развивать любовь к искусству в обществе» (Устав Товарищества, 1870). За полвека своего существования Товарищество провело 47 передвижных выставок.

Просветительно-образовательные и эстетические задачи решали и первые выставки дет-

ского рисунка, которые устраивали сотрудники кабинета примитивного искусства и детского рисунка Государственной академии художественных наук (ГАХН) в 20-е гг. XX в. Сотрудники кабинета, которым руководил А. В. Бакушинский, устраивали передвижные выставки детского рисунка с целью ознакомления учителей школ и воспитателей детских садов с возрастными изобразительно-конструктивными возможностями детей, анализировали выразительность художественной формы результатов детского изобразительного творчества, отмечали их эстетическую значимость [1].

Сотрудница кабинета примитивного искусства и детского творчества Е. А. Флёрина, говоря об «эстетике детского рисунка», призывала оценивать его целостно, как со стороны художественной формы, так и содержания. Ею были разработаны критерии анализа детского рисунка [11]. Другая сотрудница этого кабинета Н. П. Сакулина, называя выразительные результаты детской изобразительной деятельности «искусством», отмечала зависимость его эстетических оценок от исторических этапов развития искусства. Она писала: «Детское искусство испытало на себе всю изменчивость эстетических оценок. Оно возбуждало презрение или вовсе игнорировалось в эпоху натурализма, интересовало как экзотический примитив в эпоху левых течений. Теперь наступает, наконец, пора, когда детское творчество признается самостоятельной отраслью искусства. И мерить его следует не меркой нашего взрослого искусства, а законами его самого [9].

В 1927 г. Н. П. Сакулина сообщает на страницах журнала «Искусство в школе» информацию о передвижении выставок: «В феврале 1927 г. была двухнедельная районная выставка «Эволюция детского рисунка» в доме просвещения Хамовнического района. Параллельный материал послан кабинетом с выставкой «Советская трудовая школа» в Копенгаген. За весенние месяцы 1927 г. кабинет даст свою выставку детского рисунка в других районах Москвы» [9].

Передвижная выставка детского рисунка сегодня – это художественный проект [6], которой включает подготовку к конкурсу или фестивалю, а также разработку сопутствующих образовательных программ, реализующихся в процессе путешествия выставки по разным городам или странам, по разным организациям культуры и науки, в системе общего и дополнительного, дошкольного, школьного и вузовского образования [2].

Передвижная выставка в настоящее время является наиболее мобильной и динамичной формой актуализации эффективных форм и методов преподавания изобразительного искусства

в условиях современной культуры. С одной стороны, можно сказать, что данная форма уже достаточно сформировалась и устоялась как явление культурной жизни. С другой стороны, в современной художественной практике эта форма является живой творческой лабораторией, учитывающей новые экспозиционно-выставочные технологии и запросы школы, которая, находясь в стадии реформирования, часто отстает от запросов современного общества, занимая консервативную позицию.

В контексте современной эпохи, когда произошло изменение отношения к изобразительному искусству в связи с принятием Федеральных государственных стандартов, передвижные выставки, отвечая новым требованиям нашего времени, могут взять на себя особую ответственность в представлении и продвижении «нового», но не только как «методического продукта» в условиях современного образования, а как духовной составляющей культурной жизни общества.

Таким уникальным многолетним проектом стала Передвижная выставка детского рисунка, которая организована Институтом художественного образования Российской академии образования в 1994 г., как форма подтверждения эффективности художественного содержания по экспериментальной программе «Природа и художник» [7; 8]. Существовая на протяжении 20 лет, Передвижная выставка показала свою состоятельность как эффективная форма повышения квалификации педагогов.

Концепция «Передвижничества» традиционно направлена на сохранение и развитие эстетических, образовательных и гуманистических ценностей культуры в целом. В настоящее время можно выделить ряд особенностей, отличающих деятельность Передвижных выставок от других презентационных форм.

Во-первых, «Передвижничество» объединяет и синтезирует в себе как традиционные формы презентации результатов детского изобразительного творчества, так и опосредованные (различные печатные издания, теле и радио-проекты, интернет-сайты, видео-презентации).

Рассматривая данную проблему, можно сказать, что любой масштабный проект имеет помимо серии экспозиций (иногда до 12 в год) определенный набор вспомогательных элементов для успешного позиционирования проекта. И прежде всего – это каталог детского рисунка, представляющий помимо фотографий и списков детских рисунков, сборник научных и методических статей деятелей культуры, науки и образования, педагогов-исследователей. В этих статьях раскрывается специфика выставочного проекта, дается разносторонний анализ и оценка результатов детского изобразительного творчества, раскры-

ваются особенности эффективных методов преподавания изобразительного искусства детям в образовательных организациях разного типа.

Во-вторых, «Передвижничество», имея широкий диапазон подачи художественного материала, активное взаимодействие с журналами (Искусство в школе, Юный художник, Художественная школа, Педагогика искусства, ART TEACHER) и общественными организациями (в частности, с Международным союзом педагогов-художников) способствуют общему процессу глобализации и коммуникации, создавая единое культурное пространство.

В-третьих, данные формы учреждают и создают определенные институты, служащие своего рода инструментом для более успешного проведения проектов. Эти организации не только координируют проведение проекта, но и анализируют его недостатки, а также планируют дальнейшее развитие. Каждая выставочная площадка, будь-то Российская государственная детская библиотека, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева или университеты, детские сады, общеобразовательные школы, выставочный зал или Государственный музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина (Центр эстетического воспитания детей), Министерство образования и науки РФ или префектура, «диктуют» форму размещения экспонатов, определяют регламент проведения сопутствующих мероприятий (курсов повышения квалификации, семинаров, мастер-классов, концертов, экскурсий и т. п.).

В-четвертых, «Передвижничество» становится общей системой, созданной для поддержки художественной культуры и формирования новых ценностных критериев в сфере художественного образования, преподавания изобразительного искусства в дошкольных и школьных организациях, в вузах и в системе повышения квалификации педагогов.

В-пятых, Передвижная выставка – ежегодно проводимый проект, дает возможность вести систематические наблюдения за изменениями содержания художественного образования, позволяет выявлять традиционные и инновационные формы преподавания искусства детям 3–17 лет.

Сделанный культурологический анализ передвижных выставок вскрыл педагогическую, социальную и художественную значимость ежегодной передвижной выставки изобразительного творчества детей. Он позволяет сделать вывод о том, что «Передвижничество» как эффективная форма художественного образования может занять важное место в системе повышения квалификации педагогов, а также в системе общего и дополнительного образования детей, подростков и юношества.

Список использованных источников

1. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский ; сост. Н. Н. Фомина, вст. ст. Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева. – М. : Карапуз, 2009. – 304 с.
2. Варданян, В. А. Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента / В. А. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 13–16.
3. Долгоаршинных, Н. А. История художественного образования в России и Международный союз учителей рисования / Н. А. Долгоаршинных // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия: История и политология. – 2011. – № 3. – С. 23–30.
4. История художественного образования в России XX века. – М. : Педагогика, 2002. – Т. 1. – 412 с.
5. История художественного образования в России – проблемы культуры XX века. – М. : Издательский дом РАО, 2003. – Т. 2. – 474 с.
6. Копцева, Т. А. Передвижная выставка – социально значимый художественно-педагогический проект / Т. А. Копцева. – М. : Альтекс, 2013. – 300 с.
7. Копцева, Т. А. Художественно-эстетическое развитие: продуктивная деятельность / Т. А. Копцева // Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. О. Л. Соболевой. – М. : Дрофа, 2013. – С. 365–441.
8. Копцева, Т. А. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство : программа 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1–4 классы / Т. А. Копцева. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. – 168 с.
9. Сакулина, Н. П. Кабинет примитивного искусства и детского творчества при государственной академии художественных наук / Н. П. Сакулина // Искусство в школе. – 1927. – № 1. – С. 29.
10. Троицкий, Н. А. Россия в XIX веке : курс лекций / Н. А. Троицкий. – Москва : Высш. шк., 1997. – 431 с.
11. Флёрина, Е. А. Детский рисунок. / Е. А. Флёрина. – М. : Новая Москва, 1924. – 80 с.
12. Фомина, Н. Н. Детский рисунок: изучение, хранение и экспонирование / Н. Н. Фомина. – Ижевск : ERGO, 2007. – 164 с.

References

1. Bakushinskiy A.V. Artistic creation and education. Moscow, Karapuz, 2009, 304 p. (in Russian)
2. Vardanyan V.A. Exhibition activity as a means of development of the student's artistic-pedagogical competence, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 13–16. (in Russian)
3. Dolgoarshinnykh N.A. History of art education in Russia at the beginning of the 20th century and the International Union of teachers of drawing, *Vestnik of Sholokhov Moscow State University for the Humanities*.

History and Political Science, 2011, No. 3, pp. 23–30. (in Russian)

4. History of art education in Russia of the twentieth century. Moscow, Pedagogy, 2002, Vol. 1, 412 p. (in Russian)

5. History of art education in Russia – cultural problems of the twentieth century. Moscow, Publishing house RAO, 2003, Vol. 2, 447 p. (in Russian)

6. Koptseva T.A. The traveling exhibition as socially significant artistic educational project. Moscow, Altex, 2013, 300 p. (in Russian)

7. Koptseva T.A. Artistic and aesthetic development: Productive activity. Moscow, Drofa, 2013,

pp. 365–441. (in Russian)

8. Koptseva T. A. Programs for educational institutions. Visual Arts: Grades 1–4 program. Smolensk, Association XXI century, 2013, 168 p. (in Russian)

9. Sakulina N. P. The Cabinet of primitive art and child creativity at the State Academy of Artistic Sciences. *School Art*, 1927, No. 1, p. 29. (in Russian)

10. Troitskiy N.A. Russia in the XIX century: Lectures. Moscow, High school, 1997, 431 p. (in Russian)

11. Flerina E. A. Child drawing. Moscow, New Moscow, 1924, 80 p. (in Russian)

12. Fomina N.N. Child drawing: study, storage and exhibition. Izhevsk, ERGO, 2007, 164 p. (in Russian)

Поступила 24.06.2015 г.

УДК 378.126
ББК 87.6

Лещёв Сергей Валерьевич

доктор философских наук, профессор

кафедра философии Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»;

академик Российской Академии Естественных наук,

г. Москва, Россия

leshev.sergey@yandex.ru

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛИЗМ ДЕКАРТА: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются методологические аспекты преподавания фундаментальных понятий и концепций философии Декарта – трансцендентализма и психофизического дуализма, рационализма, методического сомнения. Подчеркиваются наиболее значимые для студенческого восприятия аспекты картезианства, в особенности тот факт, что общеметодическая картезианская установка на выявление системообразующего координатного ядра в метафизике и научном мышлении представляется в качестве определяющей для последующего развития рационализма в частности и философии сознания в целом.

Ключевые слова: педагогический процесс, методика преподавания, философия сознания, картезианство, когнитивность, субъективность, интенциональность.

Leshchev Sergey Valeryevich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Department of Philosophy National Research Nuclear University «MEPhI»,

Full member of Russian Academy of Natural Sciences, Moscow, Russia

DEKART'S TRANSCENDENTALISM: EDUCATION ASPECTS OF TEACHING

Abstract: Education aspects of Decart's dominant notions and conceptions such as transzendentalism and psychophysical dualism, rationalism and methodical doubt are considered in the article. Critical from the point of view of students' understanding, the most important aspects of Cartesian philosophy are outlined. The basic Cartesian attitude to explicate metaphysical and scientific fundamental ground is represented as a constitutive direction for the subsequent development of rationalism and philosophy of the mind.

Key words: pedagogical process, technique of teaching, philosophy of mind, Carteizian philosophy, cognitivity, subjectivity, intentionality.

С точки зрения образовательного процесса в высшем учебном заведении картезианская философия представляет собой основополагающую платформу практически для всех видов университетского знания. Заданное Рене Декартом гуманитарное и естественнонаучное осмысление природы бытия не только не потеряло актуальность, но демонстрирует студентам методологические подходы к широчайшему кругу проблем современного знания.

Наиболее сложным этапом в освоении курса философии является высокая степень отвлеченности изначального философского дискурса от научного поиска. И действительно, несмотря на то, что накопление многообразных ракурсов осмысления бытия в течение двадцати столетий от Фалеса до Бэкона сопровождалось развитием также и сугубо научных рассмотрений реальности, привычные конструкции философского и естественнонаучного вопрошания далеко не сразу обрели свой голос, конституировав собой то или иное направление знания. Представления о строгости и всеобщности познания не были достаточными руководящими идеями познавательной очевидности. Натурфилософские поиски архе – первоначала – были слишком метафорическими, несмотря на методологически верную их направленность на преодоление мифологического мышления.

Значимым методологическим аспектом в последующем объяснении студентам картезианской дифференциации вещи мыслящей и вещи протяженной служит разделение чувственной и умопостигаемой сферы Парменидом, преподнесшим человечеству важный урок: самое естественное, близкое, знакомое бытие может оказаться гносеологически наиболее зыбким. С одной стороны, мир мнения, противопоставленный миру знания, неожиданно дал соприкоснуться зарождающему пониманию мира с отдаленным представлением о субъективности. В том или ином виде, мышление, ум, логос, идея обрели почетный, но не неоспоримый статус «подлинной» реальности, в противовес тленному, преходящему, материальным вещам. С другой стороны, едва зародившееся представление об «очевидности» (одного из ключевых понятий картезианской философии) дискредитировало себя именно контекстом своего появления – структура очевидности еще не обрела своего ментального статуса (как это произошло впоследствии у Р. Декарта и Э. Гуссерля, оставаясь привязанной к чувственной сфере («оче-видность»)).

Метафизическое освоение реальности долгое время было единственным делом философского анализа бытия, несмотря на открытия Фалеса и Пифагора. Математическая универсальность сказывалась в большей мере на пиетете

перед всеобщепорядочивающей силой числа, нежели на научном развитии: архаическая математика оказала большее влияние на метафизику, нежели на собственно научные изыскания.

Впоследствии научное и метафизическое познание, однако, не протекали абсолютно параллельно, но пересекались во многих понятийных областях. Как правило, эти области были очерчены исследованиями предельных оснований математической, физической и онтологической реальностей. В ряде случаев подобные изыскания и просто совпадали, как это произошло в случаях предшественников Декарта Н. Кузанского и Ф. Бэкона, и еще более показательно у более поздних мыслителей – И. Ньютона (теория флюксий) и Г. В. Лейбница. Декарт в этом отношении является наиболее репрезентативной фигурой соответствующей эпохи, что является «осевым» знанием в преподавании студентам картезианской философии, поскольку в ней систематизируются не только и не столько накопленные ресурсы естествознания и философии, сколько реорганизуется само представление о том, каким должен быть всякий научный и метафизический поиск. Тем самым Декарт придал новую глубину научному мышлению и приземлил некоторые отвлеченные метафизические конструкции, предлагая методологию их исследования. Именно в таком ключе следует позиционировать картезианскую трансцендентальную философию с точки зрения преподавания. Философские воззрения Декарта проложили путь дискурсивному анализу природы разума в его цельности (собирательное представление о «Я») и условиях его возможности (трансцендентальные основания разума).

Безусловно, студентам необходимо понимать, как тот факт, что освоение территории незамутненного разума началось в Новое время до Декарта, с программной дифференциации «идолов» разума Бэконом, так и то, что сформулировать положение «знание – сила» и создать «новый органон» исследований еще не означает предоставить разуму решать «что есть что», если не доверить разуму самостоятельно расшифровывать являющиеся ему феномены. Расширяя фронт естественнонаучных представлений, Бэкон предоставляет опыту восполнять недостаток знаний разума посредством индукции. Однако собственная сила разума – дедукция, способная, отталкиваясь от произвольного (по Декарту – врожденного) содержания, произвести необходимую ментальную работу и создать умопостигаемую вселенную. Таким образом, несмотря на масштабную, развернутую критику Ф. Бэконом предшествующей философии, формирование рационалистической парадигмы позволило не просто устранять aberrации разума, замещая

их методологически выверенным, облагороженным индуктивным знанием, а устраняя любое заранее имеющееся содержание ментальности, модифицировать сами фундаментальные основания разума, гарантированно достоверные, не допускающие никаких опытных привнесений. Обретая дедуктивную силу, рационализм становится методологическим контекстом любого возможного знания.

В отношении «любого возможного знания» важно преподнести студентам самое общее понимание гуманизма в качестве парадигмального вектора Ренессанса, нашедшего свое теоретическое воплощение именно в окончательном самообретении разума, осознании разума в качестве квинтэссенции человеческого измерения. Но если человек Возрождения еще только «верил» в себя, то разум, избрав очевидность в качестве критерия истины, смог высветлить необитаемый космос объектов. Основной враг Декарта – смутность представлений, неясность идей – преодолевался методическим сомнением в уже устоявшихся гносеологических практиках, в том, что Бэкон называл «идолами театра» – стереотипах мышления, происходящих из философских систем прошлого. Акт мышления, рассмотренный не в значительности своего содержания, а в простоте своей структуры, впервые центрировался по субъекту, а не по бытию; субъективность впервые была рассмотрена как субстанционально значимая, противопоставленная инертности иного субстанционального субстрата – протяженности. Рационализм смог преодолеть онтологическое превосходство чувственного над умопостигаемым, прокладывая дорогу будущим размышлениям Локка и Канта. Суверенная власть разума над своим содержанием потребовала нового типа сознания – сознания, которому неведом страх перед чувственными данными опыта, каковые объявляются проблематичными до тех пор, пока их существование не обосновано разумом (что стало общим теоретическим канонм любого математического знания, утверждающего незыблемость и неповторимость своих объектов: так, данные о тождестве объекта зиждутся в математике на доказательстве теоремы существования и единственности данного объекта). Инструментом осмысления реальности в ее материальной ипостаси стала дедукция как силовая линия рациональности. Трансцендентализм картезианской субъективности зарождался в моменте сопряжения рационального – гипотетического – пространства и дедуктивного метода, порождающего онтологические эвристики, градиенты возможного развития мира. Трансцендентальное основание бытия – «Я» – аккумулировало в себе начальные и граничные условия верификации и фальсификации создаваемых разумом «возмож-

ных миров». Именно способность реконструировать вероятную организацию бытия в ментальной работе утверждало рациональность в ее верховном – трансцендентальном – приложении.

Из преподавательской практики известно, что для студентов особую сложность представляет осознание востребованности новых инструментов рациональности при столь амбициозных целях по перекраиванию научной картины мира на основе модифицированной картины разума и опыта. Дедукция была значительным, но не единственным двигателем научного осмысления действительности. Требовалась некая единая платформа эпистемологических начинаний, инвариант внутренней структуризации порождаемых рациональностью «виртуальных» миров. И если в области самопознания подобный инвариант был прояснен когитальным актом интуитивной очевидности, то в области точной науки Декарт предложил произвольно полагемое начало координат как центр идентичности данной конкретной математической модели. Таким образом, каждая геометрическая сущность становилась тем, что она есть, в отношении к первично закрепленному координатному ядру системы.

Методологически Декарт в познании субъекта применяет геометрический образ, позволивший ему перевести умозрительные алгебраические процедуры в наглядное координатное представление. Сомнение в собственном существовании, по Декарту, не может быть экстраполировано за пределы источника этого сомнения (этот вариант размышления о природе субъективности впервые возник у Августина). Следовательно, сама природа ментальной координации в пространстве мысли подразумевает определенную точку отсчета, некое «Я», предпосланное всякой духовной активности субъекта. Понимание и узнавание, восприятие и стремление, сомнение и предрассудки не существуют сами по себе, но наследуют все первичные представления, с необходимостью составляющие природу «Я». Сколько бы реальностей ни приходилось сочетать «Я» в своем познавательном движении (а именно этот аспект трансцендентализма – сопряжение двух онтических полюсов, субстанций, – отвечает первичному, докантовскому значению термина «трансцендентальный»), содержание, соответствующее им, преломляется в ментальном акте усмотрения этого содержания как очевидного.

Трансцендентализм Декарта тем самым изначально методологически ориентирован на обнаружение ясного и неколебимого основания разума, начала координат всякого возможного умозаключения, вокруг которого концентрически располагаются слои позднейших когнитивных проявлений субъективности. Ментальная жизнь

субъекта реконструируется Декартом с точки зрения очевидности, прозрачности разума для самого себя. Декарт еще не задумывается о глубине интроспекции и недостаточной «оптической» силе подобного внутреннего прозрения. Формат его усмотрения собственной природы разума вполне укладывается в представления «здорового смысла», именуемого им более утонченно «естественным светом ума». Озаренные естественным светом ума, внутренние содержания разума представляются Декарту мозаичными картинками, в которых возможно отыскать первоочевидные зерна познания. Фундаментальной интуицией всех подобных интроспективных актов служит исходное положение картезианской философии – «Мыслю, следовательно существую».

Противопоставление наглядного геометрического представления умозрительному формализму алгебраического исчисления методологически воспроизводится и в другой основополагающей теме размышлений Декарта – психофизической проблеме – проблеме дуализма души и тела, ментального и телесного, духовного и физического начал (в более современном звучании: соотношении «мозга и сознания», «нервной системы» и порождаемой ею «состояний сознания»), что в педагогическом отношении представляет собой центральный методологический аспект в преподавании картезианской философии. Вещь мыслящая и вещь протяженная являют собой качественно несводимые друг к другу координаты существования. Мышление автолегитимно, т. е. в своем суждении о собственном существовании оно приходит к выводу о том, что сама природа его сомнения предполагает определенную форму наличия в бытии, существования вне физики осязаемых форм. Будучи рационалистом, Декарт в первую очередь говорит о разуме, душе, но не о познаваемых протяженных вещах – предметах и телах. Для полноты объяснительной схемы философу все же приходится ввести и здесь свое начало координат: существует, якобы, железа, скрепляющая воедино телесные проявления организма и его духовную динамику. Соматические проявления так или иначе движимы активностью более высокого рода – мышлением, отличающим человеческое существование от роботоподобного существования животных.

Психофизическая проблема, как никакая другая, аккумулировала в себе собирательный теоретический потенциал всех частных вопросов предшествующей традиции и в не меньшей степени реформировала само их метафизическое основание. Задолго до Канта Декарт вывел глубинный психологический образ субъективности из мрака интуитивных прозрений Средневековья в научно-методологический, рефлексивный ап-

парат становящейся трансцендентальной философии. Сакральная сущность человеческого «Я» (противопоставленная не просто телесности, соматическому единству данного индивида, а «вещи протяженной» как иному онтологическому классу) возведена в ранг полноправной субстанции. В этом новом онтологическом измерении «Я» обретает новые «философские» права: так рождается современное представление о ментальной жизни субъекта, суверенной сознательной сущности человеческого существа. Субъективность, индивидуальная неразделенность мыслительного акта не редуцирует онтологической полноты существования ментального «Я»: субстанция мышления обретает в рефлексивном акте самообоснования свое собственное онтологическое определение. Более того, проблематичной, производной в рационализме провозглашается именно субстанция физическая, вещь протяженная.

Историко-философски действительно аргументы Декарта были парированы лишь Д. Юмом, указавшим на недостаточность каузального принципа интроспективно-психологической рефлексии – данный момент необходимо разъяснять студентам на противопоставлении «понятий» и «феноменов», «психологии» и «физики». Действительно, посредством какого объективного метода становится возможным установить связь между бесконечно варьируемыми преходящими психическими представлениями и тайным нередуцируемым ядром, составляющим нашу «самость», «Я»? Будучи центральным для трансцендентальной философии, вопрос о «Я» косвенно является конституирующим и для проблемы разделения субъективной и объективной реальности, вторичных и первичных качеств, т. е. для любого аспекта соотношений «вещи мыслящей» и «вещи протяженной». Для Юма же сам этот вопрос не имеет ответа. Методологически немаловажно указать, в каком отношении позиция Юма не задевает позиции Декарта. Гносеологически никакое содержание одного акта мышления не может быть достаточным основанием для содержания иного акта мышления. Темпоральность (временность), континуальность (пространственность), причинность могут оказаться лишь привычными субъективными формами организации воспринимаемых чувственных данных, которым не соответствует никакая онтологическая данность – однако этим умозаключением исходная картезианская интуиция «мыслю, следовательно существую» девальвируется не в отношении «следования» существования из мышления. Действительно, тезис Декарта описывает не гносеологическую дедукцию «летописи» бытия, а логическое положение, не диахроническую динамику существования, а

синхроническое положение вещей. Девальвация центрального положения Декарта происходит в недоказуемости укрываемой латинским оригиналом целостности субъекта (по-латыни *когито* «мыслю»). Действительно, аргументативная значимость тезиса Декарта построена полностью на якобы очевидном, онтологически неустранимом субъективном акте переживания «себя». Посылка «Я мыслю» вуалирует изначальное присутствие «Я» как референта высказывания, чье существование и подлежит обоснованию. Логически, однако, возможен вариант «несобственного» мышления (помимо философского возражения Юма об иллюзорности «Я», много позднее возникает психоаналитический подход к проблеме, демонстрирующий вероятность для «Я» быть лишь транслятором подсознательного мышления). Несмотря на скептицизм Юма, фактического основателя психологической ветви философского размышления, видевшего в «Я» лишь совокупный образ перцепций, аффектов, концепция ментальной автономии Декарта послужила фундаментом или строительными «лесами» большей части теорий сознания до начала XX в. Можно сказать, что практически каждая серьезная теория вынуждена была развивать или бороться с психофизической проблемой. Наибольший методологический интерес представляет позиция неокантианца Э. Кассирера, утверждавшего подвижность субъект-объектной границы, зависящей от конкретной символической формы, обрамляющей духовную деятельность. Так, научное знание, религия и философия представляют собой различные символические континуумы, в каждом из которых вопрос о соотношении субъекта и объекта решается по-своему. Позднее философ Г. Райл назвал психофизическую проблему мифом Декарта (и Д. Деннет – «картезианским театром»), утверждая, что большая часть философских проблем связана с так называемыми категориальными ошибками, гипостазизирующими несуществующие родовые понятия. Важен также пример элиминативизма Р. Рорти, утверждающего необходимость избавления от ментальной риторики и перехода к словарю нейрофизиологических данных об активности мозга.

Поскольку университетское образование подразумевает преодоление герметичности отдельных наук, и, напротив, фрагментарная реальность научного знания предполагает высокий профессионализм и абстрагирование от сфер духа, непосредственно не вовлеченных в конкретику моделируемых сторон действительности, в преподавании философии Декарта необходимо обращать внимание студентов на тот факт, что

наблюдаемое ретроспективно, картезианство было и остается одним из ведущих «поставщиков проблем» на ниве любого философского вопрошания – как на терминологическом, так и на фактическом уровне. Несмотря на колоссальный прогресс в области когнитивных наук, в том или ином виде картезианские проблемы возвращаются и сегодня в актуальных формулировках – и наибольшую роль при этом продолжают играть вопросы очевидности, психофизическая проблема, понятие о субстанции (так же и негативно понимаемое).

Список использованных источников

1. Аверинцев, С. С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы / С. С. Аверинцев // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 332–342.
2. Асмус, В. Ф. Декарт / В. Ф. Асмус. – М. : Высш. шк., 2006. – 335 с.
3. Введенский, А. Декарт и рационализм / А. Введенский // Декарт. Метафизические размышления. – СПб, 1901. – С. IX–LIII.
4. Декарт, Р. Рассуждение о методе / Р. Декарт // Соч. : в 2 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – С. 250–297.
5. Геллнер, Э. Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма : пер. с англ. / Э. Геллнер. – М. : Моск. Школа полит. исслед., 2003. – 252 с.
6. Лещёв, С. В. Феноменология когнитивности и искусственный интеллект: коммуникация, нейрофизиология, технология / С. В. Лещёв // Полигнозис. – 2011. – № 3–4. – С. 16–25.

References

1. Averintsev S.S. Two births of the European rationalism and the essential realities of the literature, Human being in the system of sciences. Moscow, Nauka, pp. 332–342. (in Russian)
2. Asmus V.F. Dekart. Moscow, Vysshaya Shkola, 2006, 335 p. (in Russian)
3. Vvedenskiy A. Descartes and Rationalism. Descartes. Metaphysical meditations. St. Petersburg, 1901, pp. IX–LIII. (in Russian)
4. Descartes R. Discourse on the Method, *Collected Works. 2 volumes. Volume 1*. Moscow, 1989, pp. 250–297. (in Russian)
5. Gellner E. Reason and Culture. The historic role of rationality and rationalism. Moscow, Moskovskaja shkola politicheskikh issledovaniy, 2003, 252 p. (in Russian)
6. Leshchev S.V. Phenomenology of cognitivism and artificial intelligence: communication, neurophysiology, technology, *Polygnosis*, 2011, No. 3–4 (42), pp. 16–25. (in Russian)

Поступила 31.08.2014 г.

УДК 378.14
74.58

Макарова Татьяна Анатольевна

аспирант

кафедра педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия

april.tm@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ПРОЦЕССЕ ОТБОРА И КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Автор статьи рассматривает возможности новых инструментов отбора и конструирования содержания образования в высшей школе. Представлена характеристика существующих Интернет-ресурсов и технологий. Осуществлена попытка систематизации способов решения дидактических задач соответствующими Интернет-ресурсами.

Ключевые слова: высшая школа, содержание образования в высшей школе, сеть Интернет, Интернет-ресурсы, Интернет-технологии.

Makarova Tatyana Anatolyevna

Postgraduate

Department of Pedagogy and Psychology

Moscow State University of International Relations, Moscow, Russia

THE USE OF INTERNET IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION CONTENT SELECTION AND FORMATION

Abstract: The author of the article studies the potential of new tools to be used at the process of higher education content selection and formation. The article gives the description and characteristics of existing Internet resources and technologies. The author attempts to systematize the ways to accomplish didactic objectives by means of appropriate Internet resources.

Key words: higher education, higher education content, the Internet, Internet resources, Internet technologies.

За последнее десятилетие внедрение и распространение информационных и коммуникационных технологий способствовало значительным изменениям в жизни вуза. Это отразилось на образовательном процессе и обозначило новые реалии в деятельности преподавателя высшей школы [1].

Для студентов и преподавателей становится все более доступным и привычным получение информации не только из печатных источников, но и посредством портативных мобильных устройств, имеющих неограниченный доступ к базе данных, расположенных в сети Интернет. Использование Интернет приводит к изменению среды: «... современное общество столкнулось с экспонентным ростом объемов информации, который преимущественно происходит в Интернете. Информация быстро устаревает, так же, как и знания. Именно Интернет представляет собой ключевую информационную среду современного общества» [3, с. 179].

Тематические сайты приходят на смену каталогам читальных залов библиотек, печатные каталоги заменяются электронными, а возможности «всемирной паутины» позволяют по-

лучать и обрабатывать информацию, не покидая учебную аудиторию или рабочий кабинет. Наличие цифровых устройств, среди которых смартфоны, планшетные компьютеры, ноутбуки становится не только привычным, но и необходимым. С их помощью меняются формы организации учебного процесса, способы восприятия и переработки информации, а главное – ее содержание.

В современных условиях важно учитывать новые ориентиры в ходе построения процесса обучения, поскольку преподаватель зачастую имеет дело с теми студентами, которые являются активными пользователями сети Интернет. Это новое поколение, которое рассматривает Интернет как одну из привычных составляющих своей жизни: «...на данном технологическом этапе развития общества общение посредством сети Интернет уже не может рассматриваться как дополнительный вид общения. Интернет-общение, скорее, должно рассматриваться в качестве отдельного полноценного вида человеческого общения, которое будет требовать как отдельного изучения, так и отдельной методики обучения» [7, с. 11].

Доказательством является положительный опыт использования сети Интернет в учебном процессе в ряде отечественных и зарубежных вузов. Все более знакомыми становятся такие понятия как «Веб 2.0.», «массовые открытые онлайн курсы», «открытые образовательные ресурсы», «дистанционное обучение», «вебинар».

На наш взгляд, в настоящий момент адаптация новых технологий переживает переломный период, поскольку консервативная позиция некоторых преподавателей относительно нововведений в процессе обучения и недостаточное материально-техническое оснащение вузов не позволяют в полной мере реализовать возможности сети Интернет. Эти проблемы, возможно, медленно, но решаются. Однако основным препятствием в использовании новых технологий остается недостаточная подготовленность профессорско-преподавательского состава. Для многих простым и привычным остается работа с печатными источниками, а зачастую использование одних и тех же разработанных материалов в течение долгих лет. Однако требования относительно отбора и обновления содержания образовательных программ ужесточаются, в результате чего становится необходимым поиск новых способов его конструирования.

В нашей статье речь идет о существующих и уже используемых ресурсах и технологиях сети Интернет. Их характеристика позволит грамотно осуществлять отбор и конструирование содержания программ по разным учебным дисциплинам в соответствии с дидактическими задачами.

Использование информационных и коммуникационных технологий сети Интернет в процессе обучения имеет небольшую по продолжительности историю. В связи с этим нет пока общепринятых в научном сообществе определений понятий «Интернет-технологии» и «Интернет-ресурсы». В наших рассуждениях мы опираемся на определения Р. Н. Абалуева:

«Интернет-ресурсы – это вся совокупность информационных технологий и баз данных, доступных при помощи этих технологий и существующих в режиме постоянного обновления» [5, с. 16].

«Интернет-технологии – это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий (социальный) элементы» [5, с. 16].

Из представленных определений мы можем сделать вывод о том, что Интернет-ресурсы представляют собой информационный массив, доступный в разных формах и видах в сети Интернет, а Интернет-технологии являются инструментом работы с этим массивом.

Успешное решение поставленной дидактической задачи зависит от *качества* ресурсов. П. В. Сысоев и М. Н. Евстигнеев выделяют несколько критериев оценки Интернет-ресурсов [7, с. 27]. Авторы рассматривают данный перечень применительно к средней школе в рамках изучения иностранного языка, однако мы можем выделить несколько критериев, которые, на наш взгляд, являются универсальными и могут быть использованы на различных уровнях обучения для любой дисциплины. Среди них необходимо обратить внимание на *источник информации и его надежность*. Прежде чем использовать тот или иной ресурс, преподавателю необходимо знать, насколько достоверным является источник. Это позволяет беспрепятственно использовать тот или иной ресурс, не подвергая дополнительной проверке информацию, которая там представлена.

Другим критерием является *актуальность информации*, размещенной на сайте. Это позволяет своевременно обновлять содержание программы учебной дисциплины без дополнительных трудностей и формировать востребованные компетенции.

Уровень *сложности* материала также играет важную роль в процессе его усвоения, поэтому отбор ресурсов сети Интернет должен осуществляться согласно требованиям стандарта, в рамках которой обеспечивается формирование тех или иных профессиональных компетенций.

Культуросообразность информации является необходимым критерием при отборе и конструировании содержания образования, который позволяет соотносить учебный материал с уровнем развития современной культуры, обеспечивая воспроизводство нужного социального опыта.

Такой критерий, как *объективность информации* обеспечивает формирование целостного представления в рамках учебного предмета.

Представленные критерии, несомненно, важны. Однако ключевым критерием отбора Интернет-ресурсов для преподавателя выступает *наличие возможностей того иного ресурса для достижения педагогических целей и решения дидактических задач*.

В настоящее время существует несколько видов Интернет-ресурсов. Наиболее распространены и известны *информационные ресурсы сети Интернет*, позволяющие получить информацию из разных источников. Здесь мы можем выделить сайты, каталоги сайтов, базы данных, справочные службы, веб-сервисы, веб-форумы, поисковые сервисы и системы, почтовые сервисы, облачные хранилища данных, фото- и видеохостинги, доски объявлений, новостные порталы, электронные библиотеки и словари и др.

Все эти ресурсы находятся в доступе преподавателя и могут быть использованы в про-

цессе отбора и конструирования содержания образования. Однако следует заметить, что они не имеют образовательного назначения. В связи с этим возникла необходимость в учебных Интернет-ресурсах: «Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Однако для того, чтобы учащиеся не захлебнулись в изобилии информации разного содержания и разного качества, а наиболее продуктивно использовали ее для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-ресурсов, направленных на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет» [7, с. 12].

Компонентами Интернет-ресурсов образовательного назначения становятся: «... информационные продукты труда специалистов, занимающихся проблемами образования; компьютерные обучающие программы, включающие электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы; обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках; распределенные базы данных по отраслям знаний; личные Web-страницы, отражающие опыт педагогической деятельности автора; сайты и презентации, отражающие различные аспекты педагогической деятельности» [5, с. 22].

Существует несколько форматов учебных Интернет-ресурсов, которые могут быть использованы преподавателем как в процессе отбора и конструирования содержания программы учебной дисциплины, так и в ходе усвоения и закрепления материала. Так, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, А. А. Драгунова рассматривают эти форматы в своих работах применительно к предмету английский язык. На наш взгляд, они также могут быть адаптированы и к другим учебным дисциплинам в рамках поставленных дидактических задач [4], [7].

Одним из таких форматов является «Список рассылок» или «Хотлист» (*Hotlist*), который позволяет преподавателю отбирать необходимый материал, используя тематические сайты и предоставляя студентам уже готовый перечень.

Формат учебного ресурса «Мультимедийная коллекция» или «Мультимедиа скрепбук» (*Multimedia Scrapbook*) содержит аннотированный список мультимедийных ссылок по теме (фотографии, карты, аудиоклипы, видеофрагменты и т. д.). На наш взгляд, данный ресурс дополняет предыдущий, снабжая необходимую информацию наглядными примерами. Использование «Списка рассылок» и «Мультимедийной коллекции» удобно на этапе изучения нового материала и закрепления новых знаний.

Формат «Поиск сокровищ» или «Трежа Хант» (*Treasure Hunt*) содержит не только ссылки на различные сайты по изучаемой теме, но и имеет набор проблемных вопросов по содержанию ресурсов. На наш взгляд, использование ресурса актуально в процессе формирования новых умений.

«Коллекция примеров» или «Сабдъект Сэмпла» (*Subject Sampler*) совмещает возможности представленных выше форматов и позволяет студентам не только усвоить новый материал, но и уметь вести дискуссию по данному вопросу, выражая свое личное мнение, что важно на этапе формирования навыков. На данном этапе также возможно использование формата «Отражатель сути» или «Инсайт Рефлектор» (*Insight Reflector*), который позволяет выражать свое мнение и личную позицию в письменной форме, используя необходимые ресурсы сети. Основным видом работы выступает сочинение-рассуждение.

В процессе контроля усвоения знаний и умений целесообразно использование формата «Конструктор идей» или «Концепт Билдер» (*Concept Builder*). Этот формат содержит список ресурсов и вопросы аналитического характера на выявление концептов темы и финальный проблемный вопрос.

Авторы завершают представленный перечень ресурсов форматом «Интернет-проект» или «Веб-квест» (*Web-Quest*) [4; 7]. Данный тип учебных ресурсов считается самым сложным, поскольку включает в себя компоненты представленных выше форматов и предполагает создание группового проекта по изучаемой проблеме. Он может быть использован для подведения итогов и обобщения результатов как по отдельному вопросу после двух-трех занятий, так и по завершении всего курса.

Рассматривая образовательные возможности сети Интернет, нельзя оставить без внимания часто используемый в компьютерной среде термин *технологии Веб 2.0*. Веб 2.0. представляет собой «...платформу социальных сервисов и служб, позволяющую широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, ее создателями и соавторами» [7, с. 123].

В зависимости от содержания и направленности, существует разделение социальных сервисов сети Интернет на несколько групп. Нас интересуют прежде всего те, которые возможно использовать в учебном процессе, в частности, в процессе отбора и конструирования содержания образования.

Простым в использовании является социальный сервис *закладок (Bookmark)*. Он позволяет хранить и добавлять тематические закладки в рамках изучаемой проблемы. Сервис удобен

тем, что облегчает поиск необходимой информации в сети, сужая перечень источников.

Наличие *блога (Blog)* (личная страничка в виде дневника или журнала) позволяет преподавателю размещать информацию о курсе и предмете, включая программу курса, рекомендуемые ссылки на Интернет-ресурсы и источники, а также сайты с вариантами контрольных заданий по теме.

Социальный сервис *Вики (Wiki)* позволяет «... одному человеку или группе людей создавать контент» [7, с. 125]. Этот сервис позволяет получить по тому или иному вопросу необходимую информацию, подвергшуюся корректировке со стороны многих людей. Одним из наиболее известных примеров сервиса Вики является энциклопедия Википедия (Wikipedia), в которой содержится большое количество информационных массивов по разным темам. Однако следует отметить, что использование данного сервиса

будет продуктивным только при непосредственном контроле преподавателя, поскольку его на-полнение происходит неограниченным количеством людей, и нет гарантии в объективности информации.

Социальный сервис *подкастов (podcast)* часто используется при изучении языковых дисциплин, поскольку позволяет создавать и распространять аудио- и видеопередачи по разным темам.

Социальный сервис *ЮТьюб (YouTube)* также позволяет осуществлять хранение и размещение видеоматериалов, что является удобным и необходимым для обеспечения наглядности в процессе работы с материалом на разных этапах. Использование данного сервиса также рекомендуется при наличии контроля со стороны преподавателя.

Наглядно все это можно представить в следующей таблице:

Таблица 1

Возможности использования Интернет-ресурсов для решения дидактических задач

Дидактические задачи	Информационные Интернет-ресурсы и технологии Веб 2.0		Учебные Интернет-ресурсы	
1. Подготовка к восприятию студентами нового содержания образования	Преподаватель	Студент	Преподаватель	Студент
	(предварительный отбор и формирование содержания программы учебной дисциплины) Поисковые сервисы и системы, тематические сайты, каталоги, новостные порталы, электронные библиотеки и словари, фото- и видеохостинги и др. Закладки, Вики, ЮТьюб, подкасты	(Знакомство с аннотацией к учебной дисциплине) Поисковые сервисы и системы, тематические сайты	«Список рассылок» (Hotlist) «Мультимедийный каталог» (Multimedia Scrapbook)	«Список рассылок» (Hotlist)
2. Формирование новых знаний	Почтовые сервисы, социальные профессиональные сети, хранилища данных, блоги	Поисковые сервисы и системы, тематические сайты, каталоги, новостные порталы, электронные библиотеки и словари, фото- и видеохостинги, почтовые сервисы, социальные профессиональные сети, веб-форумы, хранилища данных, блоги, закладки, Вики, ЮТьюб, подкасты	«Список рассылок» (Hotlist) «Мультимедийный каталог» (Multimedia Scrapbook)	
3. Закрепление новых знаний	Поисковые сервисы и системы, почтовые сервисы, социальные профессиональные сети, хранилища данных, фото- и видеохостинги и др. Закладки, блоги, Вики, ЮТьюб, подкасты		«Поиск сокровищ» (Treasure Hunt)	
4. Формирование новых умений			«Коллекция примеров» (Subject Sampler) «Отражатель сути» (Insight Reflector)	
5. Формирование навыков			«Конструктор идей» (Concept Builder)	
6. Контроль усвоения знаний и умений			«Интернет-проект» (Web-Quest)	
7. Подведение итогов, оценка результатов				

Распространение дистанционного образования способствовало появлению новых форм обучения и образовательных ресурсов, доступных в сети Интернет. Большую популярность приобретают *Массовые онлайн курсы (МООК)*,

позволяющие дополнять традиционные материалы учебного курса, *открытые образовательные ресурсы (ООР)*, содержащие цифровые материалы, которые могут быть использованы для преподавания и обучения.

Телеконференции (аудио- и видео), веб-конференции (вебинары), программа Скайп (Skype) позволяют проводить обмен информацией на расстоянии, используя компьютер, телевизор, планшетный компьютер и даже смартфон.

Системы управления обучением (LMS – Learning Management System) используются для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа. Одним из примеров таких систем выступает платформа Moodle: «Они позволяют автоматизировать администрирование процесса обучения и доставку учащимся учебного контента. Например, с их помощью можно планировать и вести учет очных и дистанционных учебных мероприятий, организовывать консультации и обсуждения, администрировать учебный контент и другое» [2, с. 15].

Проект в сфере массового онлайн-образования Coursera также позволяет осуществлять публикацию образовательных материалов в Интернете в виде набора бесплатных онлайн-курсов, что позволяет расширять круг слушателей по дисциплине и укреплять статус университета в мировом академическом сообществе [6].

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что одной из актуальных проблем обновляющихся вузов является отбор и конструирование содержания образования. Привычных инструментов недостаточно. Преподавателям высшей школы приходится осваивать новые ресурсы, которые предоставляет сеть Интернет, и использовать Интернет-технологии, позволяющие решать задачи современного образовательного процесса. Знания об этих ресурсах и их педагогическом потенциале могут способствовать дополнению и обновлению традиционного обучения, творческой самореализации преподавателей и созданию ими авторских программ учебных дисциплин.

Список использованных источников

1. Бережнова, Е. В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 24–29.
2. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 14–17.
3. Гагарин, А. В. Образование и развитие личности в информационно-коммуникационной деятельности / А. В. Гагарин, Л. К. Раицкая // Вестник МГИМО. – 2013. – № 2 (29). – С. 178–182.

4. Драгунова, А. А. Учебные Интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов / А. А. Драгунова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки) – С. 163–167.

5. Интернет-технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. Ч. 3 / Р. Н. Абалуев, Н. Е. Астафьева, Н. И. Баскакова, и др. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2002. – 136 с.

6. Калинина, С. Д. Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогический ресурс или маркетинговый ход? / С. Д. Калинина // Преподаватель в среде e-learning. Сборник докладов и тезисов Форума. – М. : Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2014. – С. 82–86.

7. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

References

1. Berezhnova E.V. The activity of a higher school teacher: new realities, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 24–29. (in Russian)
2. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Information educational environment of educational institution: portal decisions or cloudy services? *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 14–17. (in Russian)
3. Gagarin A.V., Raitskaya L.K. Education and personal development at information and communication activity, *MGIMO bulletin*, 2013, No. 2 (29), pp. 178–182. (in Russian)
4. Dragunova A.A. Educational Internet resources as a means of forming of students' professional foreign language competence, *Pedagogical bulletin of Yaroslavl*, 2013, No. 1, Volume II (Psychological and pedagogical science), pp. 163–167. (in Russian)
5. Abaluev R.N. Internet technologies in education: Courses and the Manual, V. 3. Tambov, Tambov state university press, 2002, 136 p. (in Russian)
6. Kalinina S.D. Massive open online courses (MOOC): a pedagogical resource or a marketing decision? A teacher in the sphere of e-learning. The collection of forum's reports and theses. Moscow, 2014, pp. 82–86. (in Russian)
7. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. The methodology of English language learning using information and communication technologies: courses and the manual for teachers, post-graduate students and students. Rostov n/D, Fenix; Moscow, Glossa Press, 2010, 182 p. (in Russian)

Поступила 17.06.2015 г.

УДК 37.02(082)

ББК 74.202

Осмоловская Ирина Михайловна

доктор педагогических наук,
заведующая лабораторией общих проблем дидактики
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
г. Москва, Россия
irmos77@list.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ДИДАКТИКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕЕ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ

Аннотация: В статье конструктивно-техническая функция дидактики представлена как моделирование дидактических объектов. Рассмотрены модели сущего, должного, иерархия дидактических систем и моделей. Показана базовая модель процесса обучения и ее трансформация применительно к различным условиям. Выделены статические и динамические модели.

Ключевые слова: дидактика, дидактические модели, конструктивно-техническая функция дидактики.

Osmolovskaya Irina Mikhailovna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the laboratory of common problems of didactics
Institute of strategy of a development of education of RAP,
Moscow, Russia

MODELING IN DIDACTICS AS REFLECTION OF ITS CONSTRUCTIVE AND TECHNICAL FUNCTION

Abstract: Constructive and technical function of didactics is presented in the article as modeling of didactic objects. Models of real, due, hierarchy of didactic systems and models are considered. The basic model of process of training and its transformation in relation to various conditions is shown. Static and dynamic models are allocated.

Key words: didactics, didactic models, constructive and technical function of didactics.

Дидактика является одновременно и теоретической, и прикладной наукой, что обусловлено выполнением ею научно-теоретической и конструктивно-технической функций.

Изучая сущее (описывая, объясняя, прогнозируя), на основе выявленных закономерностей дидактика определяет должное, т. е. показывает, как должен быть построен процесс обучения в целом или отдельные его элементы (содержание образования, проверка результатов, формирование понятий у учащихся и т. д.).

Рассматривая процесс дидактического исследования, В. В. Краевский показал, что он начинается с эмпирического изучения педагогической действительности, продолжается исследованием сущности изучаемых объектов и в сфере изучения сущего заканчивается построением теоретической модели. Эта модель далее соотносится с педагогической действительностью и трансформируется в модель нормативную, дающую педагогу ориентиры построения процесса обучения. На основе модели должного, прошедшей опытно-экспериментальную проверку, разрабатывается проект ее реализации в педа-

гогической практике и осуществляется реализация [5]. Таким образом, моделирование в дидактике является средством осуществления ее конструктивно-технической функции, осуществляющей «выход в практику».

Метод моделирования, будучи общенаучным по своей сути, широко применяется в педагогике. Г. А. Балл определяет модель как систему, обладающую специфическими функциональными свойствами. «Система В является моделью системы А для активной системы Q (человека-индивида, коллектива, животного, робота и т. п.), если основанием для ее использования этой активной системой служит ее структурное сходство с моделируемой системой А» [1, с. 13–14].

По мнению В. В. Краевского, «Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого» [5, с. 211]. Далее он подчеркивает, что модель воспроизводит некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования лежит опре-

деленное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью.

Проблема моделирования в педагогике привлекала и привлекает внимание многих исследователей процесса обучения. Так, А. Н. Дахин указывает, что модель – это искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [3, с. 22].

К признакам модели можно отнести:

- существование объекта, замещением которого является модель;
- упрощение объекта на основе абстрагирования от несущественных признаков;
- отражение сущностных свойств объекта.

Модели «жесткие» и «мягкие» выделяет В. А. Тестов. Совершенно справедливо он указывает, что в педагогике возможны разные модели и схемы одной и той же системы, соответствующие различным концепциям и парадигмам. Опасность «жестких» моделей в том, что в них все предопределено и, следовательно, исключается вариативность. В педагогике, как и в науке в целом, длительное время преобладала детерминированность, строгая предопределенность конструкций. Множество раз предпринимались попытки организовать образование как идеально функционирующую машину. В последние десятилетия, как отмечает В. А. Тестов, на основе открытий в естествознании (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) произошли изменения во всем стиле мышления: был осуществлен переход от образов порядка к образам хаоса. Наука более не отождествляется с определенностью, развились идеи недетерминированности, непредсказуемости путей эволюции сложных систем.

В педагогике сущность педагогической системы отражается в модели, водоразделом между «жесткой» и «мягкой» моделями служат цели. В «жесткой» модели цели ставятся конкретно и должны обязательно достигаться заданным путем, а в «мягкой» цели носят более общий характер, к ним можно стремиться, причем разными возможными путями, порой не достигая их полностью [8].

В дидактике модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее элементов.

Развивая идеи В. В. Краевского, Е. В. Бережнова показала, что в ходе дидактического исследования происходит построение не одной мо-

дели, а нескольких: описательной, теоретической, оценочной, нормативной и проектной.

Описательная модель создается в ходе эмпирического изучения практики, эта модель служит основой построения теоретической модели. Как отмечает Е. В. Бережнова далее, в прикладном исследовании теоретическая модель строится в рамках уже существующей научной теории. В фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую создающуюся теорию.

Оценка теоретической модели и ее корректировка происходит в ходе второго обращения к практике. Оценка теоретической модели задает общие ориентиры построения нормативной модели. Третье обращение к практике позволяет проверить в ходе опытно-экспериментальной работы нормативную модель. Новые знания, достоверность которых обоснована помимо других способов и экспериментальным путем, могут служить основой построения проектной модели [2]. Таким образом, в дидактическом знании мы имеем дело с разными моделями, выполняющими различные функции: моделями сущего (научно-теоретическую функцию) и моделями должного (конструктивно-техническую). «Главным признаком модели сущего – теоретической модели – является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности» [5, с. 213].

Четко фиксированная связь элементов присутствует и в модели должного, но эта модель не отражает существующую реальность, потому что этой реальности пока нет, а определяет направления, пути и способы ее проектирования и последующей реализации. Можно сказать, что дидактическая модель должного входит составной частью в образовательный проект и строится на определенных концептуальных принципах, нормативная сущность которых формируется на основании закономерностей, выявленных в ходе реализации дидактикой своей научно-теоретической функции.

Ранее мы считали, что в иерархии понятий подход, система, модель более общим понятием является подход, в рамках подхода разрабатывается дидактическая система, которая реализуется в модели. Эмпирическим материалом для такого обобщения для нас служили дидактические системы Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, мыследеятельностная педагогика Ю. В. Громыко, коммуникативная дидактика Ю. Л. Троицкого.

Однако более глубокое погружение в проблему конструктивно-технической функции дидактики позволило предположить, что вышеназ-

ванные системы носят характер концептуальных, т. е. являются концепциями должного. На основе концепций строится модель процесса обучения, реализующего разработанные концептуальные основания. Для реализации модели создается система, которая включает набор содержательных материалов (учебников, учебных пособий, дидактических материалов), предполагает разработку образцов осуществления процесса в соответствии с исходными концептуальными положениями и предоставление педагогам методических рекомендаций, обучение учителей, которые будут работать по представленной методике, анализ результатов и коррекция деятельности.

В данном случае нормативная модель опережает построение дидактико-методической системы. Если в педагогической действительности уже существует система, например, образовательная система школы полного дня, то может быть построена модель процесса обучения в ней. Это будет модель сущего.

Таким образом, жесткой иерархии система-модель или модель-система не существует. Как писал Балл, модель может быть как вторична по отношению к моделируемой системе, так и первична по отношению к ней. К примеру, чертеж можно считать моделью изображенного на нем изделия для работающего с этим чертежом человека и тогда, когда чертеж выполнен по готовому изделию, и тогда, когда изделие изготавливается по чертежу. В качестве моделей, первичных по отношению к моделируемым системам, выступают проекты, предписания, прогнозы и т. д. [1, с.13–14].

Иерархия указанных объектов в дидактике определяется тем, о какой модели идет речь: модели сущего или модели должного.

В классической дидактике разработана базовая модель процесса обучения, показано, что существует его мельчайшая клеточка, в которой структурно отражаются основные взаимодействия в процессе обучения. Это взаимодействие учителя и ученика через содержание образования. В классической дидактике показано, что учитель, излагая ученику фрагмент содержания образования, добивается его усвоения учеником, т. е. через содержание воздействует на ученика, а ученик средствами обратной связи сообщает о степени усвоения учебного материала учителю.

Схематически это выглядит так:

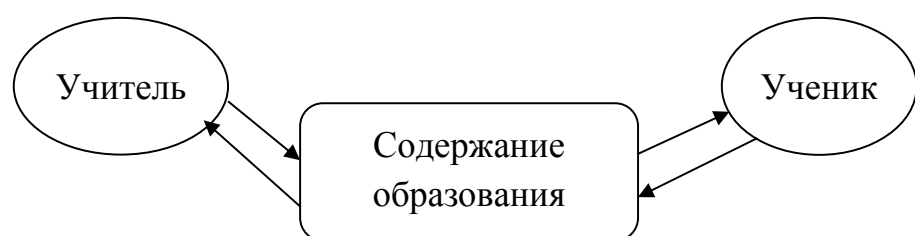


Рис. 1. Базовая модель процесса обучения

В условиях классического дифференцированного обучения базовая модель изменяется и приобретает вид:

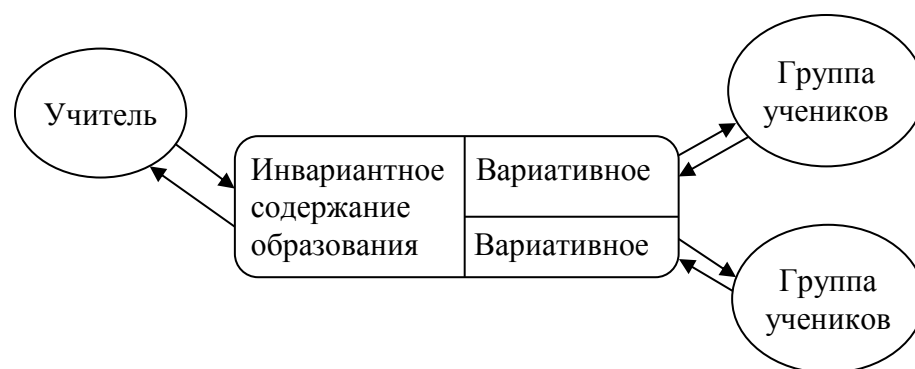


Рис. 2. Модель дифференцированного обучения

В модели дифференцированного обучения единое содержание образования заменяется вариативным, ориентированным на интересы, способности, склонности групп учащихся (или отдельного ученика в предельном случае дифференциации – индивидуализации).

Базовая модель в условиях организации процесса обучения в информационно-образовательной среде (ИОС) примет вид:

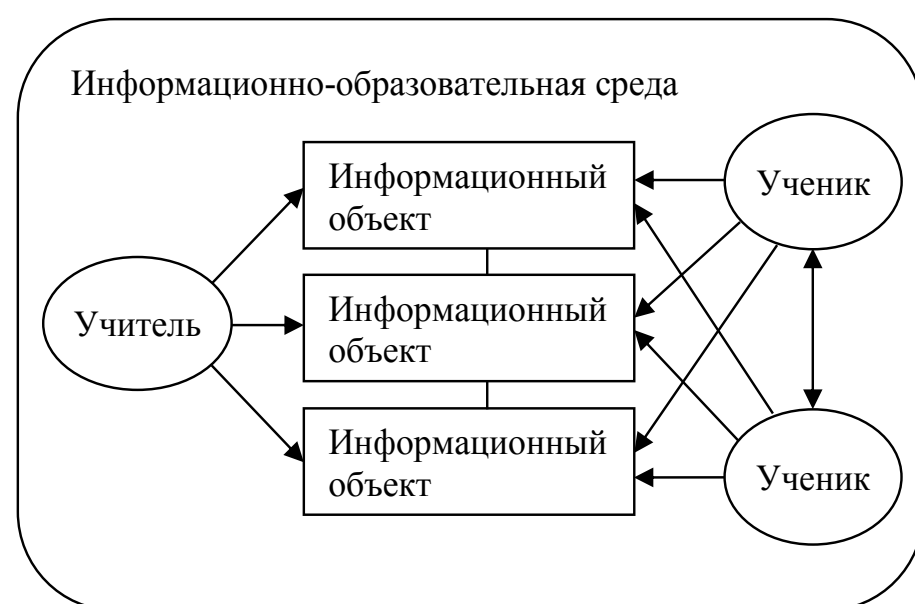


Рис. 3. Модель процесса обучения в ИОС

Процесс обучения, протекающий в ИОС, полностью погружен в эту среду, и учитель, и ученик находятся внутри среды, активно действуют в ней, взаимодействуют с информационными объектами, которые и составляют в ИОС содержание образования. В этом случае содержание оказывается распределенным по информационным объектам (электронным учебникам, электронным приложениям к учебникам, электронным тренажерам, созданным в среде, источникам дополнительной информации по проблеме). Усиливается активность самого ученика во взаимодействии с информационными объектами.

Базовую модель процесса обучения можно конкретизировать, введя в нее цель, содержание образования, средства его реализации, результат. И тогда схематически модель процесса обучения будет выглядеть следующим образом (рис. 4).

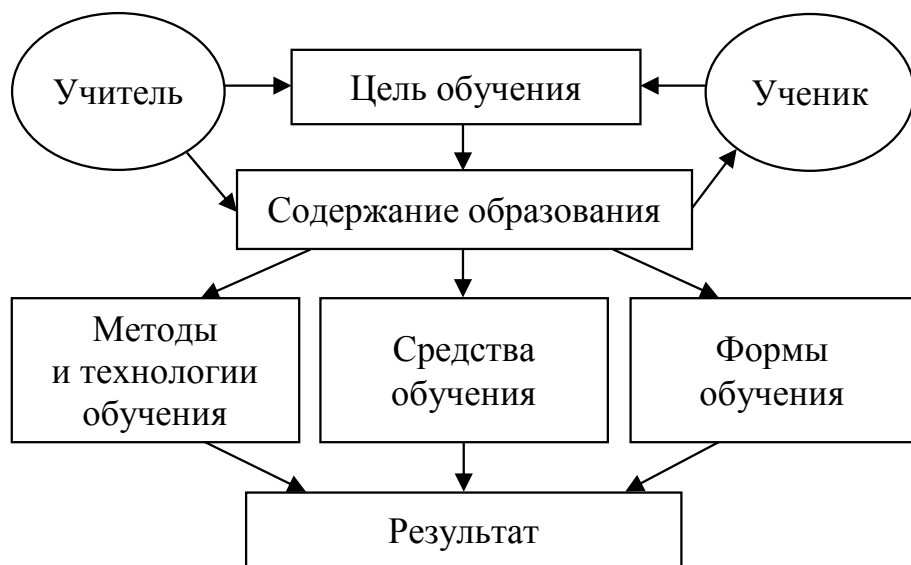


Рис. 4. Модель процесса обучения

Длительное время мы разрабатывали характеристики процесса обучения в условиях различных дидактических подходов, и они также укладываются в представленную модель. Покажем специфику, которую приобретает модель процесса обучения в условиях компетентного подхода.

Цель образования в условиях компетентного подхода – формирование компетентной личности, т.е. личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Содержание образования в этом подходе отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку. Соответственно, вычлениваются проблемы, которые ученик должен научиться решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем.

Методы обучения в условиях данного подхода базируются на самостоятельной деятельности, комбинирующейся с различными видами совместной деятельности обучающихся (практические методы, дискуссии, совместный поиск решения проблем, игровые методы). На уроке преобладающими становятся индивидуальная и групповая формы работы.

Все современные новшества (МООКи, перевернутый класс, смешанное обучение) базовую модель кардинально не меняют, только определенным образом корректируют.

Если процесс обучения протекает в ИОС и обучающийся изучает курс из серии массовых открытых он-лайн курсов (МООК), мы наблюдаем то же самое взаимодействие обучающегося с содержанием образования и через него с преподавателем. Преподаватель в процессе может физически не участвовать, но косвенно именно он определяет процесс, так как проектировал данный курс, продумывая систему управления познавательной деятельностью обучающегося. Более того, возникшая проблема недостаточной мотивации обучающихся к прохождению курса до конца заставляет автора курса продумывать

и осуществлять специальные действия, активизирующие обучающихся: например, по итогам каждой недели обучения проводить игровые турниры и выявлять победителей, создавать сетевое сообщество изучающих данный курс и инициировать активное обсуждение проблем и т. д.

Точно так же, модель процесса обучения «перевернутый класс», в которой новый материал ученики изучают сами, а в классе происходит активная коммуникация по поводу него с педагогом и друг с другом, в основе имеют ту же базовую модель – взаимодействие учителя и учащихся по поводу и через содержание образования.

Обладающие несомненной инновационностью исследования М. В. Кларина, выявляющие специфику обучения взрослых и явно показывающие их центральное звено – перестройку имеющегося личностного опыта профессиональной деятельности, позволяют увидеть в основе такого процесса обучения ту же базовую модель, наиболее явные изменения в которой касаются субъекта (который может быть коллективным – обучающаяся организация) и содержания образования – освоение новых способов действий в тех или иных профессиональных ситуациях, и на этой основе перестройка личностного опыта [6].

Необходимо отметить также, что все представленные выше модели являются статическими, показывая структурно-функциональные зависимости между компонентами процесса обучения. Может быть разработана динамическая модель процесса обучения, в которой выделяются этапы процесса обучения и их последовательность, т.е. процесс обучения разворачивается во времени. В качестве динамической модели правомерно рассмотреть дидактический цикл, в свое время разработанный Л. Я. Зориной. Дидактический цикл – единство взаимосвязанных элементов процесса обучения, его структурная единица, обладающая всеми качественными характеристиками процесса. Он представляет собой функциональную систему, основанную на совместной работе всех звеньев процесса обучения и служащую для организации усвоения учащимися содержания образования и реализующую специальные дидактические задачи. По мнению Л. Я. Зориной, дидактический цикл включает следующие этапы:

1 этап. Постановка общей дидактической цели (познавательной задачи), создание у школьников положительной мотивации к ее решению, принятие задачи учащимися.

2 этап. Предъявление нового фрагмента учебного материала и создание условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения.

3 этап. Организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня.

4 этап. Организация обратной связи, контроль за усвоением содержания учебного материала и самоконтроль.

5 этап. Подготовка учащихся к работе вне школы [7, с. 146–161].

Дидактический цикл как динамическая модель процесса обучения приобретает специфику в условиях обучения учащихся в ИОС, в условиях смешанного обучения, когда традиционное обучение интегрируется с дистанционным, в условиях различных дидактических подходов. Но основные структурные элементы ее, приобретая специфику, изменяя свою последовательность, обязательно присутствуют в любом процессе обучения.

Попытаемся теперь ответить на вопрос, каких же моделей ждет от дидактики практика. Прежде чем это сделать, отметим, что чаще всего в условиях предметного обучения непосредственного взаимодействия дидактики с практикой не происходит, взаимодействие носит опосредованный характер через методику преподавания отдельных предметов. Наш вопрос тогда трансформируется: каких моделей ждет от дидактики методика преподавания. Пока мы представляем одностороннюю точку зрения, как конструктивно-техническая функция видится самим дидактам. В дальнейших исследованиях мы предполагаем скорректировать свою точку зрения, изучив мнение по этому поводу специалистов по методике преподавания отдельных предметов.

Представляя модель процесса обучения в целом, дидактика отвечает на вопросы, каковы составные компоненты процесса обучения и как они связаны между собой, каковы этапы процесса обучения и их последовательность, какова модель процесса обучения в различных дидактических подходах: традиционном «знаниевом», деятельностном, компетентностном, культурологическом, личностно-ориентированном, технологическом. Разработка модели в технологическом подходе предполагает решение вопросов о целеполагании: как ставить цели, как в соответствии с целью конструировать процесс обучения, как проверить достижение цели, как добиться того, чтобы цель ученика была адекватна цели учителя и т. д.

Модель процесса обучения в целом может быть конкретизирована применительно к различным уровням обучения (начальное, основное, среднее, высшее образование), различным

образовательным организациям (лицеям, гимназиям, школам-интернатам и т. д.).

Правомерно говорить о моделях процесса обучения в Вальдорфской школе, школе М. Монтессори, мыследеятельностном обучении Ю. В. Громыко, коммуникативном обучении Ю. Л. Троицкого, т. е. существующие образовательные практики в ходе теоретического исследования могут быть представлены в виде моделей.

Дидактика разрабатывает модели содержания образования, которые дают ответы на вопрос о составе и структуре содержания образования, алгоритме его отбора, представлении об учебном предмете, типологии учебных предметов, их составе и структуре, специфике в различных дидактических подходах.

Модель метода обучения, разработанная И. Я. Лернером, дает возможность представить структуру метода, типологии методов, требования к применению методов [6, с. 34].

Модели средств обучения дают их типологию, дидактические требования к ним (в частности, к учебникам, учебно-методическим комплексам, информационно-образовательным предметным средам).

Применительно к классно-урочной системе, которая, всячески модифицируясь, остается ведущей системой в современной школе, дидактика разрабатывает модель урока, выявляя его специфику для различных возрастных групп обучающихся, в условиях различных дидактических подходов. Модель урока строится на основании представлений о процессе обучения, т. е. его теоретической модели. Если на модель урока накладывается специфика преподаваемого учебного предмета, можно говорить о методической модели урока.

Дидактика строит частные модели, например, модель формирования понятий, универсальных учебных действий, познавательных компетенций, развития творческой деятельности обучающихся и т. д.

Таким образом, дидактические модели должны являться средством реализации конструктивно-технической функции дидактики. Базовая нормативная модель процесса обучения успешно работает и сегодня, а многочисленные появляющиеся новшества «вписываются» в базовую модель.

Список использованных источников

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990.
2. Бережнова, Е. В. Отношение к педагогическому опыту как одна из составляющих позиции педагога-

исследователя / Е. В. Бережнова // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания : материалы международной науч.-практ. конф. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной. – М. – Ярославль, 2012. – С. 19–25.

3. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

4. Кларин, М. В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики / М. В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4 (19). – С. 54–62.

5. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003.

6. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981.

7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989.

8. Тестов, В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В. А. Тестов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39.

References

1. Ball G.A. The theory of learning tasks. Moscow, Pedagogy, 1990. (in Russian)

2. Berezhnova E.V. Relation to teaching experience as one of the components of the position of the teacher-researcher, *Main tendencies of development of didactics: innovation potential of didactic knowledge: proceedings of the international scientific-practical conference* / Under the editorship of I.M. Osmolovskaya, V.I. Shalygina. Moscow – Yaroslavl, 2012, pp. 19–25. (in Russian)

3. Dakhin A.N. Pedagogical modeling: the nature, effectiveness and ...uncertainty, *Pedagogy*, 2003, No. 4, pp. 21–31. (in Russian)

4. Klarin M.V. Innovative education: conceptual challenges for didactics, *Domestic and foreign pedagogy*, 2014, No. 4 (19), pp. 54–62. (in Russian)

5. Krayevskiy V.V. General bases of pedagogy: The textbook for students of higher pedagogic educational institutions. Moscow, Academy, 2003. (in Russian)

6. Lerner I.Ya. Didactic principles of teaching methods. Moscow, 1981. (in Russian)

7. Theoretical foundations of the learning process in the Soviet schools / Under the editorship of V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. Moscow, Education, 1989. (in Russian)

8. Testov V.A. “Hard” and “soft” models of education, *Pedagogy*, 2004, No. 8, pp. 35–39. (in Russian)

Поступила 28.05.2015 г.

УДК 378.126
ББК 74.58

Перминова Людмила Михайловна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра управления персоналом

ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»,
г. Москва, Россия
lum1030@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, СТРУКТУРА

Аннотация: Практикоориентированный характер дидактики детерминирован ее особой – конструктивно-технической – функцией, тесно связанной с теоретической функцией этой науки тем, что теоретическое дидактическое знание является нормативным, руководящим ориентиром для практики обучения, разработки образовательных технологий, построения дидактических и методических систем. Зачастую новые технологии и методики разрабатываются без достаточного дидактического обоснования, имеет место смешение понятий «модель», «проект», «система», «технология». В свете современных исследований дидактики необходимо рассмотреть вопрос о дидактической модели обучения и моделировании как современном методе развития теории и практики обучения.

Ключевые слова: сущее и должное, теоретическая и конструктивно-техническая функции дидактики, обучение, моделирование, модель, дидактическая модель, проект, система, дидактический закон, закономерность, принцип.

Perminova Ludmila Mikhailovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Personell Management

Moscow Institute of open education, Moscow, Russia

DIDACTICS MODEL OF EDUCATION: METHODOLOGY AND STRUCTURE

Abstract: Practically-oriented character of didactics is determined by its special constructively technical function which is closely connected with theoretical function of this science as theoretical and didactical knowledge is normative and managerial orientate for practices of education, creation of educational technologies, construction of educational and methodological systems. New technologies and methodologies are sometimes created without necessary groundings, such terms as «project», «system», «technology» and «model» are misunderstood and mixed. According to modern researches of didactics an item of deductive model of education and modelling should be discussed as a modern method of development of theory and practice of education.

Key words: existential and essential, theoretical and constructively technical function of didactics, education, modelling, model, deductive model, project, system, deductive law, tendency, principle.

Вопросы состава и структуры дидактического знания активно разрабатывались учеными (М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.). Дидактике свойственны общенаучные функции: описательная, объяснительная, предсказательная, синтезирующая, интегративная; практическая, составной частью которой является конструктивно-техническая функция.

Исследование вопроса о конструктивно-технической функции дидактики лежит в плоскости методологического принципа взаимосвязи теории и практики. Установлено, что дидактике и педагогике в целом присущи *научно-теоретическая функция*, как и фундаментальным наукам (физика, химия, психология и др.), и *конструктивно-техническая функция* [1; 2 и др.]. Это означает, что дидактика, хотя и опирается на многие науки – естественные, социальные, гуманитарные, – располагает собственным теоретическим знанием (законы, теории, принципы), которое служит методологическим и теоретическим ориентиром для обоснования и построения практики обучения. Методологическое основание гносеологической взаимосвязи теоретической и конструктивно-технической функций дидактики кроется в специфике обучения – объекта дидактики – как специально конструируемой части педагогической действительности, в которой «категории сущего и должного сочетаются» (Н. П. Груздев, В. В. Краевский). Установлено, что дидактическое знание имеет системную структуру, адекватную структуре научной теории, и включает эмпирическое, теоретическое, метатеоретическое и прикладное знание [6; 7]. Таким образом, теоретическое дидактическое знание выполняет нормативную функцию для построения дидактических моделей, проектов, дидактических и методических систем.

Среди этой триады понятий важнейшим является понятие «модель» (дидактическая модель), именно потому что модель является результатом использования *моделирования* – *научного метода*, в то время как проект и система являются результатом деятельности – проектирования, конструирования (ни проектирование, ни конструирование не относятся к числу научных методов). Уточним понятия «конструирование», «моделирование», «проектирование», которые нередко употребляют в качестве синонимов. Первый термин толкуется как «составление плана деятельности»; второй – как «совокупность методов построения моделей и изучения на них соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов)» [3, с. 111–112; 5]. Использование модели (от лат. *modulus* – образец, норма, мера) оказывается целесообразным для рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование можно рассматривать в качестве более точного процесса конструирования интересующих нас объектов, процессов, систем, учитывая, что в дидактике используются описательные модели, нормы построения которых должны отвечать теоретическому знанию – дидактическим законам, теориям, принципам. Применение метода моделирования связано с использованием таких методов, как аналогия, сопоставительный анализ, абстрагирование, анализ, синтез, идеализация [3; 4].

Культурологический аспект терминов «проект», «проектирование» характеризует образ желаемого, будущего целого. Создание проектов связано с анализом и распределением ресурсов, одним из важнейших условий проектирования является их «стягивание» и рассредоточение на основе приемов ассоциации и композиции. В дидактике проектирование используется для развития умений творческой деятельности, предполагая достаточно свободный выбор ресурсов.

Поэтому термин «проектирование» может употребляться в границах дидактической модели, отражая последовательный характер ее построения [5, с. 6].

Дидактическая модель – это описательная модель, которая может быть конкретизирована структурной формой. Описательность дидактической модели детерминирована законами и закономерностями дидактики в инвариантных и вариативных характеристиках процесса обучения [1].

Отметим существенные особенности построения дидактической модели обучения как специально организованной, развивающейся системы.

1. В построении дидактической модели процесса обучения следует учитывать все его уровни: социальный, педагогический/теоретический, дидактический/нормативный, индивидуально-практический, – основательно охарактеризованных в работах М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, а также в исследованиях зарубежных дидактов (Г. Нойнер, Л. Клингберг, В. Оконь, И. Марев).

2. Отметим абсолютную гуманитарность обучения: являясь специально конструируемой частью педагогической действительности, оно обращено к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью деятельности как целе- и ценностно направленным взаимодействием учителя и учащихся; структура обучения характеризуется трехсторонностью, являясь неразъемной целостностью («преподавание – содержание образования – учение») [6]. Специфической чертой обучения является то, что действительность включена в педагогический процесс (В. В. Краевский).

3. В конструировании процесса обучения со всей необходимостью проявляется взаимосвязь теоретической и конструктивной (нормативной) функций дидактики. Учитывая уровеньный характер обучения (форма социального взаимодействия; процесс обучения на теоретическом/педагогическом уровне; процесс обучения на дидактическом/нормативном уровне – учебный процесс, включающий учебный предмет; индивидуально-практический уровень, представленный деятельностью учителя, организующего деятельность учащихся), необходимо иметь в виду, что в дидактической модели обучения каждый его уровень должен быть описан фундаментальным дидактическим знанием и технологически (как способ деятельности в практике обучения), при этом *все уровни должны быть взаимосвязаны*.

4. Сказанное позволяет говорить о системном, гуманитарном (аксиологическом, деятель-

ностном и предметном) характере обучения, что позволяет построить предварительно *дидактическую метамодель* обучения, в которой должны быть следующие компоненты: а) *аксиологический* компонент (ценностное основание модели, русло целей; иерархия ценностей выражает потребности и мотивы субъектов обучения); б) *описательный* (представляет замысел/цель, соответствующий понятию «предметность», в частности предметность обучения как замысел о формах и способах распрямления цели посредством содержания образования); в) *содержательный* (теоретическая/дидактическая модель содержания образования – конкретизация позиции «б»); г) *технологический* (методы и приемы обучения, технологии, формы организации познавательной деятельности учащихся); д) *результативный* (формат результата относительно ценностей, целей обучения – замысла в целом, а также отражающий функции обучения в аспектах – образовательном, воспитательном, развивающем; определенный формат образовательных стандартов).

5. Специальная организация процесса обучения требует теоретически обоснованных норм его построения, коими могут быть *дидактические принципы* (принципы обучения, принципы конструирования содержания образования в трехсторонней взаимосвязи «учитель-содержание образования-ученики»). Теоретическое обоснование дидактических принципов строится на известном методологическом положении о том, что «принципы, являясь результатом обобщающе-абстрагирующей деятельности, появляются на заключительных этапах исследования» (Ф. Энгельс, В. В. Краевский, В. А. Сластенин), предпосылочным знанием для их формулирования являются законы, закономерности, факты, т. е. теоретическое и эмпирическое знание.

Опираясь на результаты исследований [6; 7], основанных на современных логико-философских трудах (А. А. Ивин, С. А. Лебедев, В. С. Меськов, Б. Б. Славин, А. В. Чусов и др.), и изложенные посылки о специфике обучения с учетом всех его уровней, можно сделать следующие умозаключения относительно дидактической модели обучения. Социальный уровень обучения описывается *законами дидактики и принципом социокультурной устойчивости обучения, имеющими предпосылочный характер для других уровней обучения*; они фиксируют обучение как социально детерминированную (имеющую корни в бытийности, в социуме), исторически устойчивую в социокультурном пространстве, неразъемную во взаимосвязи его двусубъектности и трехсторонности систему, однонаправленную, т. е. необратимую, и развивающуюся. Дидактические законы описывают *обучение* (на

социальном / базовом уровне) как целостную систему в ее онтологической бытийности. Приведем их [6, с. 81–82].

1. Закон социокультурной устойчивости обучения. Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом *свойство есть форма существования отношения*, в которой имеет место *взаимосвязь содержательного, процессуального и деятельностного* – **основной закон дидактики.**

2. Закон постоянства состава и структуры процесса обучения – логически следует из первого закона. Его предпосылочный характер для теоретического / педагогического уровня заключается в том, что специальное конструирование процесса обучения как целе- и ценностноориентированной, динамической, развивающейся системы, должно быть обосновано сначала теоретически, а именно: указана цель обучения; содержание образования, взятое во взаимосвязи состава и деятельности по его освоению, посредством которого осуществляется распределение цели; методы, приемы и средства работы с содержанием; формы организации учебной деятельности; условия обучения и его результат. Постоянство состава и структуры процесса обучения в его двусубъектности и трехсторонности однозначно детерминирует закономерные связи между элементами состава процесса обучения как системной структуры.

3. Принцип социокультурной устойчивости обучения, обусловленный: а) законом социокультурной устойчивости обучения; б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения; в) соответствием условию устойчивости информации, системы, согласно которому устойчивость обеспечивается точной копией образца при некотором его изменении [8]. Исторический анализ педагогических / дидактических источников показывает, что тысячелетиями и поколениями воспроизводится состав и структура обучения, однако столь же изменчивы и поколения учителей и учеников, содержание образования и, соответственно, образовательный инструментарий для его освоения.

К изложенному добавим, что «связь, рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т. е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» (А. А. Ивин). Но ведь и модель отражает объективно существующие отношения, воспроизводя их специальной организацией.

Дидактическая модель обучения на педагогическом / теоретическом уровне описывает-

ся основным законом дидактики – о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, и общедидактическими закономерностями [1], фиксирующими отношения закономерной зависимости между элементами его состава. В их основе лежит системный подход к процессу обучения. Приведем их [1, с. 106–107].

1. Всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта.

2. Обучение происходит только при активной деятельности учащихся, соответствующей замыслу и деятельности обучающего.

3. Учебный процесс (конкретный вариант процесса обучения) протекает только при соответствии (не тождестве) цели ученика цели учителя в условиях, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого содержания.

4. Целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность.

5. Между целью обучения, содержанием образования и методами обучения существуют постоянные зависимости: цель определяет содержание и методы, методы и содержание обуславливают степень достижения цели.

Приведенные закономерности отражают системный, устойчивый характер зависимостей между целью обучения, содержанием образования, методами и условиями обучения, результатом обучения. Их содержание касается организационно-педагогической и собственно дидактической сторон обучения, отражая тем самым специально конструируемый формат процесса обучения как единство и взаимосвязь теоретической и нормативной функций дидактики. Закономерности процесса обучения, вкупе с дидактическими законами, являются предпосылочным знанием для следующего его уровня – дидактического, на котором обучение предстает в деятельностном варианте, связанном с конкретным учебным предметом.

Исследование процесса обучения как специально конструируемой системы на педагогическом уровне привело к формулированию важнейшего в теоретическом и нормативном отношении знания – **принципов обучения**. Это длительный в историческом плане процесс, системные основы которого заложены Я. А. Коменским, развиты К. Д. Ушинским, А. Дистервегом, П. Ф. Каптеревым, М. А. Даниловым, Ю. К. Бабанским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, Т. И. Шамовой и другими дидактами прошлого и настоящего. В настоящее время можно говорить о сложившейся и развивающейся **системе принципов обучения**; имеет место

и система принципов конструирования содержания образования. Наличие системы дидактических принципов как результата обобщающе-абстрагирующей деятельности ученого на заключительных этапах исследования делает устойчивой и теоретическую, и конструктивно-техническую функции дидактики. Это касается прежде всего дидактического/нормативного уровня процесса обучения (т. е. учебного процесса как конкретного варианта процесса обучения), и построения модели процесса обучения в целом. Системно-дидактический формат принципов обучения предложен Ю. К. Бабанским и отражает необходимую полноту закономерных связей между элементами процесса обучения. К ним относятся следующие принципы: **1. Принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся** (отражает ценностно-целевой характер процесса обучения и его функции для учащихся); **2. Принцип научности обучения**; **3. Принцип систематичности и последовательности обучения**; **4. Принцип доступности обучения**; **5. Принцип сознательности, активности и самостоятельности в обучении при руководящей роли учителя**; **6. Принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и проблемно-поисковых и других методов обучения**; **7. Принцип оптимального сочетания урочных, внеурочных, а также общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения** (нормирует формы организации обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся); **8. Принцип создания оптимальных условий обучения** (учебно-материальных, санитарно-гигиенических, морально-психологических); **9. Принцип прочности и действенности результатов обучения** (образовательных, воспитательных, развивающих).

Система принципов обучения была дополнена **принципами гуманного педагогического процесса** (Ш. А. Амонашвили): *познание ребенком истинно человеческого в образовательном процессе; понимание гуманистических ценностей; познание себя как человека, – совокупно развивая гуманитарные аспекты процесса обучения.*

Система принципов обучения как теоретическое знание нормирует деятельность учителя по его конструированию в виде *способа (технологии)* реализации «замысла о предстоящей деятельности обучающего» (И. Я. Лернер). Опираясь на исследования о предметности обучения как «замысле о форме и способе распрямления цели обучения посредством содержания образования» [6, с. 20], можно утверждать, что в деятельности конкретного учителя получает

воплощение индивидуальный характер замысла как претворения теоретического знания в его нормативной функции для практики в интегративной форме и уникальной как единственной в своем роде.

Дидактический уровень модели процесса обучения нормируется широким спектром закономерностей, отражающими связи и зависимости системно-деятельностного характера в учебном процессе как гуманитарном. Их целостный вид описан Ю. К. Бабанским. Приведем эти закономерности, тем более, что в их содержании отчетливо отражены закономерности, описывающие теоретический уровень процесса обучения [2, с. 264–266].

1. Обучение закономерно зависит от потребностей общества, от его требований к всестороннему развитию личности, а также от реальных учебных возможностей обучаемых.

2. Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения.

3. Содержание обучения закономерно зависит от его цели и задач, а также от реальных учебных возможностей школьников соответствующего возраста.

4. Активность учебной деятельности школьников закономерно зависит от наличия у учащихся познавательных мотивов, от используемых учителем методов стимулирования учения.

5. Методы и средства организации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля закономерно зависят от задач, содержания обучения и реальных учебных возможностей школьников.

6. Формы организации обучения зависят от задач, содержания и методов обучения.

7. Эффективность учебного процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает (учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, эстетических, временных).

8. Оптимальная организация учебного процесса закономерно обеспечивает максимально возможные и прочные результаты обучения за отведенное время (закономерность, обобщающая предыдущие закономерности этого ряда).

Характеристика трех уровней дидактической модели обучения, связь между которыми детерминирована законами, закономерностями и принципами обучения, составляет ядро (как *общее*) индивидуально-практической формы реализации замысла, воплощенного в *способе/технологии* обучения тому или иному учебному предмету.

В технологии как умении и искусстве особого сочетания методов, форм, приемов деятельности находят отражение все составляю-

щие процесса обучения в таких ее элементах, как: а) наличие философско-педагогической идеи (замысла о цели и ценностях деятельности); б) адресат (учащиеся, которым предлагается данная технология); в) принципы отбора и структурирования учебного материала; г) доминирующие методы обучения и д) доминирующие формы организации обучения и организации познавательной деятельности учащихся; е) принципы взаимоотношений учителя и учащихся и между учащимися; ж) диагностические процедуры для определения качества результата обучения (в условиях текущего, промежуточного и итогового контроля; з) требования к результату обучения (включая образовательный стандарт). Таким образом, дидактическая модель обучения содержит в себе теоретический и технологический компоненты – последний служит показателем реализации конструктивно-технической

функции дидактики (теоретического знания как нормативного) в практике обучения, включая конкретный урок.

И это является прямым доказательством методологической функции дидактики по отношению к методикам преподавания отдельных дисциплин, совершенствование которых покоится на сохранении фундаментального дидактического основания в его целостности, системности. С другой стороны, если методические исследования вносят вклад в развитие дидактического знания, влияя на содержание и структуру дидактической модели обучения, можно говорить о принципиальных изменениях инновационного характера в методологии дидактики.

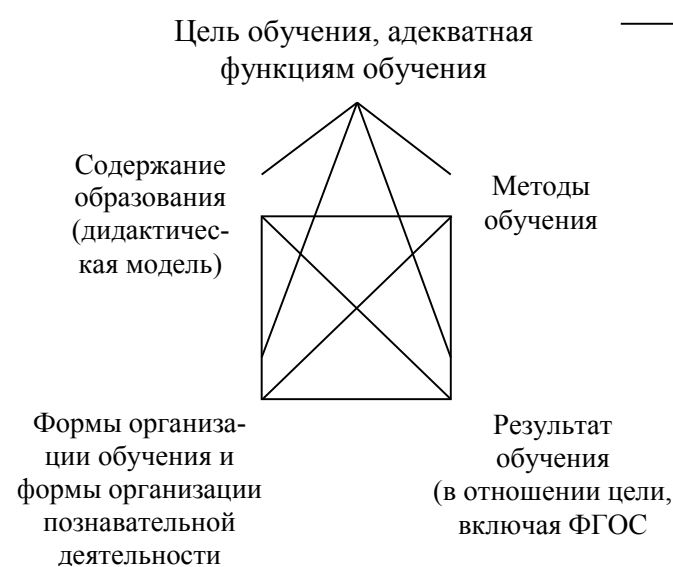
Дидактическая модель обучения может быть представлена схематически; каждая схема соответствует определенному уровню обучения.

а) социальный уровень



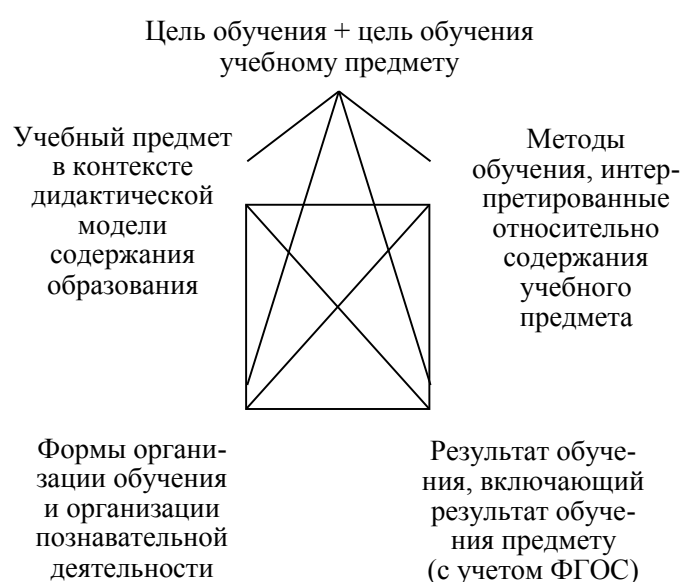
Социальный уровень обучения описывается дидактическими законами и принципом социокультурной устойчивости обучения

б) педагогический / теоретический уровень



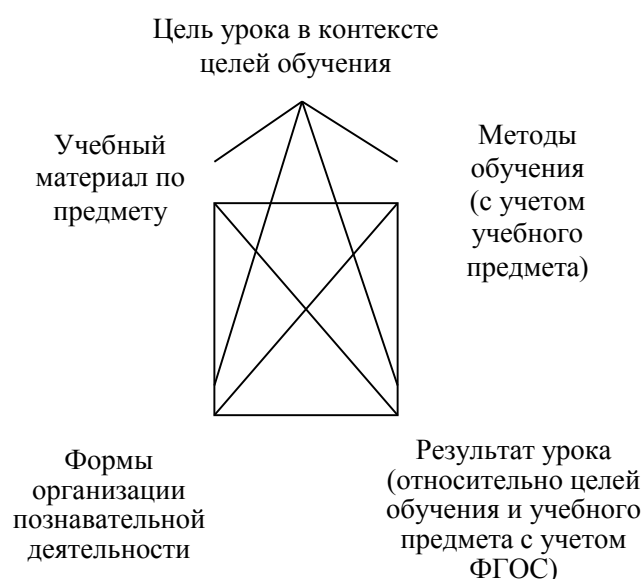
Теоретический уровень обучения описывается законами и закономерностями обучения и дидактическими принципами (принципами обучения и принципами конструирования содержания образования)

в) дидактический / нормативный уровень обучения (учебного процесса)



Дидактический уровень обучения описывается закономерностями учебного процесса и принципами обучения

г) индивидуально-практический уровень (уровень урока – клеточки учебного процесса)



Индивидуально-практический уровень описывается всем составом законов, закономерностей и принципов обучения с учетом принципов, имеющих место в методиках обучения, и отражает технологический аспект дидактической модели

Рис 1. Дидактическая модель обучения

Обобщая изложенное о дидактической модели обучения, можно заключить, что: а) дидактическая модель обучения является моделью, поскольку отражает сущностные характеристики обучения (уровни обучения; состав, структуру, системные связи, касающиеся организационно-педагогической и дидактической сторон, социокультурные признаки), описываемые теоретическим знанием – законами и принципами, а также эмпирическим знанием – закономерностями; как специально конструируемый процесс, обучение является аналогом социальной формы взаимодействия людей, гуманитарной в своей сущности (т. е. основанной на диалогическом взаимодействии, предметности как замысле об этом взаимодействии, единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного), однако ограниченного / дискретного в пространстве и времени специфическими (педагогическими) целями, реализация которых требует специальных условий; б) дидактическая модель обучения является целостной, системной и устойчивой структурой во взаимосвязи всех ее уровней, которая детерминирована «сквозным» характером законов, закономерностей и принципов обучения, при этом знание, описывающее предыдущий уровень (закон, закономерность, принцип), является предпосылочным для описания последующего уровня обучения; интегрированная форма теоретического как нормативного для практики (т. е. реализации конструктивно-технической функции дидактики) знания является ядром (выступает в качестве общего) для индивидуально-практического уровня обучения, осуществляемого в форме способа / технологии распределения замысла посредством содержания образования и деятельности по его освоению; в) функциональное назначение дидактической модели как результата применения метода моделирования – служить теоретическим основанием для конструирования проектов и дидактических или методических систем, научная целесообразность которых может быть конкретизирована положением: «дидактическую / методическую систему можно построить, если можно построить ее дидактическую модель».

Список использованных источников

1. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1989. – 352 с.

2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М., 1989. – 560 с.
3. Горский, Д. П. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М., 1991. – 208 с.
4. Лебедев, С. А. Методы научного познания : учебное пособие / С. А. Лебедев. – М., 2014. – 272 с.
5. Перминова, Л. М. Дидактические ориентиры конструирования содержания образования: учебный предмет / Л. М. Перминова // Инновации в образовании. – 2007. – № 5. – С. 4–17.
6. Перминова, Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) / Л. М. Перминова. – М., 2014. – 281 с.
7. Перминова, Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 18–25.
8. Славин, Б. Б. Эпоха коллективного разума: о роли информации в обществе и о коммуникативной сущности человека / Б. Б. Славин. – М., 2014. – 320 с.

References

1. Theoretical foundations of educational process in soviet school / V.V. Krayevskiy, I.Ya. Lerner. Moscow, 1989, 352 p. (in Russian)
2. Babanskiy Yu.K. Selected pedagogical works. Moscow, 1989, 560 p. (in Russian)
3. Gorskiy D.P., Ivin A.A., Nikiforov A.L. Brief dictionary of logics. Moscow, 1991, 208 p. (in Russian)
4. Lebedev S.A. Methods of scientific cognition: a textbook. Moscow, 2014, 272 p. (in Russian)
5. Perminova L.M. Didactics orientations for construction of the educational context: a learning subject, *Innovation in education*, 2007, No. 5, p. 4–17. (in Russian)
6. Perminova L.M. Modern didactics: from Komenskiy till nowadays (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics). Moscow, 2014, 281 p. (in Russian)
7. Perminova L.M. Object of education as a problem of didactics: methodological analyses, *Pedagogy*, 2012, No. 6, p.18–25. (in Russian)
8. Slavin B.B. The epoch of collective intelligence: About the role of information in the society and about communicative essence of a human. Moscow, 2014, 320 p. (in Russian)

Поступила 01.06.2015 г.

УДК 37.013(045)

ББК 74.00

Чекушкина Елена Николаевна

кандидат философских наук, доцент

кафедра философии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

elenachekushkina@yandex.ru

**НОРМАТИВНО-ЦЕННОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ
СОЦИАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация: В статье рассмотрена роль социальной рефлексии в нормативно-ценностной системе образовательной деятельности.

Ключевые слова: образование, нормы, познание, регуляция, самовоспитание, самосознание, социальная рефлексия, ценность.

Chekushkina Elena Nikolaevna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent

Department of philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**NORMATIVE-VALUE MEASUREMENT
OF SOCIAL REFLECTION IN EDUCATIONAL SPACE**

Abstract: The article considers the role of social reflection in normative-value system of educational activities.

Keywords: education, norms, knowledge, regulation, self-education, self-awareness, social reflection, value.

Раскрытие сущности, специфики и роли социальной рефлексии в формировании нормативно-ценностной системы социокультурной действительности занимает особое место. Становление человека предполагает не только развитие его умственных способностей и возможностей, но и усвоение общечеловеческих ценностей, которые составляют основу его культуры. П. Сорокин считал, что именно ценность служит фундаментом всякой культуры. «Поэтому любое общество можно описать и понять только лишь через призму присущей ему системы «значения, нормы, ценности». Эта система суть единовременное культурное качество» [7, с. 21]. Размышления о культуре, стремление к переоценке ценностей способствовали ускоренному развитию ценностного понимания культуры. Культура – это система общезначимых ценностей и норм. Познать – значит занять определенную позицию по отношению к ценностям. Ценности на уровне организации и функционирования индивидуального сознания выступают мощным фактором, определяющим восприятие и оценку социальной реальности.

Под ценностями понимается все то, что является необходимым для человеческой жизни.

Они определяют содержание мотивов, целей, потребностей индивидов и функционируют в том случае, если они удовлетворены. Ценности остаются главным основанием рефлексивной деятельности «Я» субъекта, являются как бы бесконечным началом в человеке, культуре, пока не подвергаются переоценке, замене их другими ценностями с их иным духовным содержанием [1, с. 58–59].

Ценность с точки зрения педагогики представляет собой результат ценностного акта личности, включающий субъект оценки, оцениваемый объект, рефлексия по поводу оценки и ее реализации. В образовательном процессе нормы, ценностные ориентации выступают в качестве объекта деятельности педагога и студента. Система ценностных ориентаций обучающихся всегда адекватна системе ценностей социума. Она включает не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, исполняющие роль внутреннего ориентира. Эта система содержит: ценности, связанные с самоутверждением в социальной и профессиональной среде; ценности, удовлетворяющие потребность в общении и направленные на развитие профессионально-творческих способностей; ценности, позволяющие осуществлять самореализацию

и удовлетворять прагматические потребности. Ценности – это совокупность целей и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм, помогающие осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в разнообразных ситуациях.

Проблема внедрения норм и ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. Ее смысл заключается в обеспечении сознательного выбора личностью духовно-нравственных ценностей и развитии на их основе устойчивой, непротиворечивой системы ценностных ориентаций.

В качестве дискуссии студентам предлагается подумать о том, насколько правила и нормы поведения, система ценностей ориентируют действия человека. Социальная рефлексия является существенным фактором, нормирующим регуляцию деятельности, предполагает включенность человека в мир общечеловеческих знаний, переживаний и деятельности: осмысление человеком связей и отношений с другими людьми, осознание своего места и роли в человеческом мире и за его пределами, деятельность по самопознанию и самосовершенствованию и т. д. Она имеет довольно большое значение для правильной постановки вопроса самовоспитания, самообразования и развития личности [8], представляет основу для разнообразных видов деятельности студентов в процессе изучения предметов, слушания лекций, чтения текста, конспектирования статьи, способы включения рефлексивных механизмов сугубо индивидуальны.

Мы согласны с А. В. Ивановым, что знание свойств рефлексивной системы позволяет ставить и решать многие практические задачи в педагогике. Например, приведения субъекта к построению цели через знание о своем мотиве, полученное посредством рефлексии; определения содержания процесса целеполагания посредством рефлексии на мотивационно-потребностную сферу; достижения цели студентом. Решение этой задачи появляется только в том случае, если педагог имеет модель, план осуществления деятельности, построенный в результате рефлексии на целеполагание; оценки содержания образа «Я» и т. д. А. В. Иванов отмечает, что «способность личности к самопознанию и к совершенствованию можно оптимизировать в определенной деятельности, используя иерархическую модель и типологию социальных действий по способу их мотивации» [5].

О. А. Дольская, изучая роль рефлексии в современном образовании, полагает, что образование реализуется как процесс, который несет в себе свойства человеческой событийности.

«С одной стороны, событийность задает параметры освоения индивидом себя самого и мира, способствует встроенности себя в этот мир, формирует умение соотношения своей самости с субъективностью других людей и целостностью других сообществ. И здесь нам не обойтись без рефлексии: рефлексия требует обращения сознания на себя, это принцип мышления, требующий обоснования предпосылок собственного мышления» [3, с. 107].

Рефлексия в образовании – это мыслительный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом основных компонентов деятельности (способов, отношений, результатов и т. д.). Без понимания и осмысления механизмов познания и интеллектуальной деятельности, студенты не смогут присвоить тех знаний, умений, которые они получили. Рефлексивная деятельность способствует осознанию студентом своей индивидуальности, уникальности и предназначения. Она представляет необходимое условие того, чтобы студент и педагог представляли план организации образовательной деятельности в соответствии со своими целями и программами, анализировали проблемы и предвидели результаты.

Рефлексия – это подсистема нормативной регуляции, ценностно-смысловая сфера, которая структурирует внутренний мир человека, приводя его в соответствие с запросами внешнего мира. Ценности, смыслы и мотивы деятельности являются его границами и одновременно основанием регуляции, источником активности человека [6, с. 65]. Процесс рефлексии направлен на интеграцию, дифференциацию, переосмысление внутренних границ человека.

Социальное поведение всегда регулируется определенным набором норм и правил. Рефлексия «появляется для удовлетворения жизненных потребностей, ... она совершенно естественно оказывается обращенной к практике. Потребности, которые она призвана удовлетворить, всегда настоятельны...» [4, с. 42].

Многообразие ситуаций общественной практики демонстрирует то, что жизнь социума имеет нормативный характер. Каждый индивид усваивает множество социальных ролей, участвуя в различных видах деятельности. В процессе освоения обязательно присутствует момент рефлексии, направленный на осознание содержания социальных норм, чтобы принять их для подражания как обычай или традицию. Осознанные мотивы и нормы действий являются средствами самопонимания социального субъекта.

Одной из важнейших составляющих общественных ценностей является нравственность,

которая заключается в согласовании чувств, стремлений и действий. Совесть, долг, ответственность и другие позитивные ценности способны воздействовать на ценностную иерархию личности, способность самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, осуществлять самоконтроль. Значимость ценностей заключается в формировании целей и норм поведения людей, идеалов как главных двигателей их жизнедеятельности. А. К. Абишева полагает, что ценности, если они поселились в душе индивида, т. е. приняты им, составляют то, что пронизывает собой весь его душевно-духовный его мир, придавая смысл всей жизни [2, с. 142].

Итак, социальная рефлексия является смысловым устройством, связанным с ценностями субъекта, включающим в себя осознание и оценку принимаемого нормативного значения. Ценностная рефлексия содержит в себе оценочный спектр, заключающийся в рефлексивной деятельности индивидов и групп, ускоряющий качественную трансформацию общества.

Под социальной рефлексией подразумевается механизм самосовершенствования, креативности, взаимопонимания и т. д. Рефлексия формирует объективную самооценку субъектом личностных свойств, поведения, деятельности, обеспечивая его самореализацию. Она играет важную роль в изучении динамики развития систем социума, представляя собой метод познания человеком себя, другого, действительности, осмысления экзистенциальных ценностей и целого ряда других направлений в сфере социально-гуманитарного знания.

Список использованных источников

1. Абишева, А. К. Свобода как основание культурного многообразия / А. К. Абишева, Н. Н. Николенко // Вопросы философии. – 2013. – № 7. – С. 56–62.
2. Абишева, А. Н. О понятии «ценность» / А. Н. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139–146.
3. Дольская, О. А. Роль рефлексии в современном образовании / О. А. Дольская // Future Human Image. – 2014. – № 3. – С. 96–117.

4. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995.

5. Иванов, А. В. Рефлексия как психологический механизм развития «Я-концепции» взрослого человека в обучении : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Иванов. – Калуга, 2003. – 23 с.

6. Россохин, А. В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: интерсознание в психоанализе / А. В. Россохин. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.

7. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Изд-во полит. лит., 1992. – 543 с.

8. Чекушкина, Е. Н. Рефлексия как основание педагогической деятельности: социально-философский анализ / Е. Н. Чекушкина, Е. В. Мочалов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 110–114.

References

1. Abisheva A.K., Nikolenko N.N. Freedom as the basis of cultural diversity, *Questions of philosophy*, 2013, No. 7, pp. 56–62. (in Russian)
2. Abisheva A.N. The notion of «value», *Questions of philosophy*, 2002, No. 3, pp. 139–146. (in Russian)
3. Dolskaya O.A. Role of reflection in modern education, *Future Human Image*, 2014, No. 3, pp. 96–117. (in Russian)
4. Durkheim E. Sociology. Its object, method, purpose. Moscow, Canon, 1995, 352 p (in Russian)
5. Ivanov, A.V. Reflection as a psychological mechanism for the development of «self-concept» adult learning: author. dis... candidate. psychol. sciences. Kaluga, 2003, 23 p. (in Russian)
6. Rossokhin A.C. Reflection and internal dialogue in altered states of consciousness: interconsciousness in psychoanalysis. Moscow, Cogito Center, 2010, 304 p. (in Russian)
7. Sorokin P.A. Man. The civilization. Society. Moscow, Publishing house of political literature, 1992, 543 p. (in Russian)
8. Chekushkina E.N., Mochalov E.V. Reflection as the basis of pedagogical activity: socio-philosophical analysis, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 110–114. (in Russian)

Поступила 07.12.2014 г.

УДК 37.013.2.331.586: 811'24
ББК 74.58: 268.1Фр

Яковенко-Глушенкова Елизавета Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра романских языков

Киевский национальный лингвистический университет,

г. Киев, Украина

eliseya2000@rambler.ru

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье на основе анализа, систематизации и обобщения отечественных и зарубежных научных источников детерминированы понятия «контроль» и «оценивание» как составляющие компоненты профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в контексте формирования у них профессиональной коммуникативной компетентности. Определены субъекты, объекты контроля и оценивания уровня развития обозначенной компетентности. Дана характеристика принципам, средствам реализации контроля и оценивания в системе профессионального филологического образования. Названы типы оценивания, применение которых зависит от целей, преследуемых образовательным процессом.

Ключевые слова: контроль, оценивание, профессиональная коммуникативная компетентность, будущие учителя иностранного языка.

Yakovenko-Glushenkova Yelizaveta Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Roman Languages

Kiev National Linguistic University, Kiev, Ukraine

ASSESSMENT AND EVALUATION OF FUTURE FOREIGN TEACHERS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract: On the base of different approaches to determination assessment and evaluation the article considers description of these notions in context of training future foreign language teachers' professional communicative competence. The article deals with subjects and objects, principles and means of assessment and evaluation of future foreign language teachers' professional communicative competence training. The use of described types of evaluation depends on the aim of educational process.

Key words: assessment and evaluation, professional communicative competence, future foreign language teachers.

В педагогике не существует единого взгляда на трактование «контроля». Уместно выделить два подхода к его определению. К первому подходу относятся дефиниции, авторы которых опираются на общее значение контроля, отождествляя этот термин с процессом наблюдения за объектом с целью проверки, установления соответствия его актуального состояния желаемому и необходимому, предусмотренного законами, инструкции, планами, программами и тому подобное. Сторонниками такой позиции выступают С. М. Вишнякова, А. Ю. Клыбин, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, Л. П. Крившенко и др. В этом контексте важным для нас является примечание о том, что контроль является составной частью управления объектами и процессами в целом, образовательным процессом в частности [1; 2; 3].

Ко второй группе относятся определения, авторы которых опираются на отождествление контроля с определением уровня овладения знаниями, навыками, умениями за определенный промежуток времени, что совпадает с толкованием оценивания. Такую точку зрения высказывают в своих научных трудах Е. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Л. Е. Алексеева, А. С. Воронин, С. Ю. Николаева, авторы Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

Интересным является тот факт, что в ряде зарубежных исследований [7; 8; 9; 11] контроль (*assessment*) выступает процессом наблюдения за деятельностью субъектов учебного процесса и сбора информации с целью определить преимущества и недостатки самого процесса, результатом чего выступают предложения по со-

вершенствованию использованной методики как совокупности методов и приемов обучения. Характерной чертой контроля является концентрация процесса на преподавателе. Преподаватель выступает субъектом, который разрабатывает и внедряет методику обучения, инициирует и проводит контроль, определяя его критерии, анализирует полученную информацию. Результаты контроля могут оставаться анонимными для студентов.

Процесс определения уровня овладения субъектом образовательного процесса знаниями, навыками, умениями за определенный промежуток времени, на основе сопоставления имеющихся у него с установленными стандартами, называется оцениванием (evaluation). В отличие от контроля, хотя оценивание инициируется и проводится преподавателем или третьим лицом экспертом, руководителем вуза, главным субъектом деятельности во время его проведения выступает студент [7; 8; 9; 11].

В педагогических и психологических исследованиях оценивание как определение уровня овладения субъектом образовательного процесса знаниями, навыками, умениями за определенный промежуток времени, результатом чего является оценка, которая может быть выражена вербально или определенным баллом, охарактеризованы Е. Г. Азимовым, А. Н. Щукиным, Б. Г. Ананьевым, А. К. Колеченком, Н. А. Курдюковым и др.

Мы считаем уместным дифференцировать понятия «контроль» и «оценивание» в контексте профессионального филологического образования.

На основе анализа, систематизации и обобщения научных источников мы пришли к выводу о том, что контроль является частью процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, которая заключается в наблюдении за учебным процессом в целом, деятельностью преподавателя и студентов в частности с целью оптимизировать применяемую методику преподавания. Оценивание как часть процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка состоит в определении уровня овладения ими исследуемой компетентностью на основе сопоставления имеющихся у них знаний, навыков, умений с объемом, предусмотренным программой, учебным планом, а также другими нормативными документами.

Важно отметить, что контроль и оценивание процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности буду-

щих учителей иностранного языка являются взаимосвязанными составляющими управления образовательным процессом в целом. Они находятся в прямо пропорциональной зависимости: эффективность методики формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка обеспечивает успех процесса развития у студентов знаний, навыков, умений как составляющих указанной компетентности; успех процесса развития у студентов знаний, навыков, умений как составляющих профессиональной коммуникативной компетентности отражает эффективность используемой методики.

Мы предполагаем обоснование процедур контроля и оценивания на основе принципов доступности для всех участников учебного процесса и легкости подсчета результатов. Это способствует практичности их использования при внедрении конкретной методики формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка в образовательный процесс вуза.

Соблюдение принципа интерактивности в процессе контроля и оценивания заключается в учете индивидуальных качеств будущих учителей иностранного языка – возраста, умственного и эмоционального развития, фоновых, языковых знаний и т. д. – во время организации образовательного процесса [5].

С целью доступности, легкости, практичности контроля и оценивания процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей, мы предполагаем создание таких систем дескрипторов, которые могут быть одновременно использованы преподавателями, экспертами, руководителями вузов, а также студентами с целью взаимооценивания и самооценивания.

Мы придерживаемся таких требований к формулировке дескрипторов контроля и оценивания профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка: положительная дефиниция, точность (то есть отсутствие качественных характеристик умения), ясность (простой синтаксис с логической, эксплицитной структурой), краткость (короткие по объему), независимость (описывают поведение таким образом, чтобы можно было сказать: «Да, этот человек умеет это сделать» или «Да, я умею это сделать») [10].

Средством оценивания профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка выступает контрольный лист или сетка. В контрольном листе необходимо указать соответствие или несоот-

ветствие имеющихся у будущих учителей иностранного языка умений указанным характеристикам. Это дает возможность определить уровень развития исследуемой компетентности как достаточный, в случае преобладания количества положительных ответов, или недостаточный, в случае преобладания количества отрицательных ответов. В сетке дескрипторы, размещенные в списке, сопровождаются баллом, которому соответствует уровень овладения будущими учителями иностранного языка определенным умением.

Использование конкретного средства оценивания профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка зависит от цели проведения этой процедуры. Контрольный лист дает возможность определить усвоенные и неусвоенные составляющие исследуемой компетентности, давая качественную оценку уровню овладения ею в целом. Сетка является средством оценивания уровня овладения исследуемой компетентностью, давая одновременно ей в целом, а также каждой ее составляющей части количественную характеристику.

Применение сетки дает возможность оценить уровень развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, ориентируясь на нормы (нормативно ориентированное тестирование – размещение результатов будущих учителей в определенном порядке в зависимости от их достижений по сравнению с другими) или критерии (критериально ориентированное тестирование – размещение индивидуальных результатов каждого студента в соответствии с критериями, выраженными дескрипторами) [10].

С целью доступности, легкости и практичности использования процедур контроля и оценивания в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, мы предполагаем создание таких систем дескрипторов, которые могут быть использованы во время текущего и итогового анализа результатов образовательного процесса. Это обеспечит при внедрении определенной методики систематичность контроля и оценивания, то есть непрерывный процесс сбора информации об успешности ее применения, уровня развития у будущих учителей иностранного языка исследуемой компетентности с помощью одних и тех же средств.

На основе вышеобоснованных принципов мы предполагаем применение прямых (контроль и оценивание того, что студенты делают именно в этот момент) и косвенных (контроль

и оценивание результатов их деятельности) типов контроля и оценивания уровня развития у будущих учителей иностранного языка профессиональной коммуникативной компетентности [10].

Вслед за Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment мы предполагаем реализацию контроля и оценивания уровня развития у будущих учителей иностранного языка профессиональной коммуникативной компетентности, следуя принципам валидности, надежности и достоверности [10].

Валидность предполагает, что контроль и оценивание точно отражают то, что должно быть установлено и в какой мере полученная информация является точной [10]. Соблюдение принципа валидности предполагает точное и четкое определение объекта, предмета контроля и оценивания уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, где объект отображает исследуемый процесс, а предмет – его компоненты.

Учитывая указанные выше определения контроля и оценивания, мы пришли к следующим выводам:

– объектом контроля является методика формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка; предметом контроля является соответствие методики формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка: а) сущности самого процесса формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка; б) подходам; в) принципам; г) лингвистическим предпосылкам; е) содержанию формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка; ж) целям образовательного процесса;

– объектом оценивания является уровень развития у будущих учителей иностранного языка профессиональной коммуникативной компетентности; предметом оценивания являются общие речевые и коммуникативные умения будущих учителей иностранного языка, что в своем единстве обеспечивают успешность формирования у них профессиональной коммуникативной компетентности.

Учитывая то, что в научных источниках, в частности в работах С. М. Вишняковой, Л. П. Куракова, С. Ю. Николаевой, М. Ю. Олешкова, В. М. Уварова, Г. В. Осипова, комплекс компонентов, характеризующих генеральную

совокупность, определены термином «репрезентативность» в контексте нашего исследования валидность совпадает с термином репрезентативности.

Надежность контроля и оценивания обеспечивает стабильность результатов, которые получают одни и те же кандидаты в двух отдельных, реальных или мнимых комиссиях, которые проводят экспертизу [10].

Важно отметить, что применение принципов валидности и надежности способствует предотвращению субъективности, повышает объективность контроля и оценивания образовательного процесса в целом, формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка в частности, что остается актуальным предметом дискуссии в научных источниках по педагогике, психологии, социологии, тестологии, в частности в работах Н. Ш. Валтокиной, Б. Г. Ананьева, Н. А. Курдюкова.

С целью соблюдения принципов валидности, надежности и объективности мы предполагаем реализацию контроля и оценивания уровня развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка двумя независимыми друг от друга экспертами.

С целью достоверности контроля и оценивания уровня развития профессионально ориентированной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, что гарантирует получение таких же результатов при повторном исследовании [4], мы предполагаем статистический анализ показателей экспериментальной проверки методики формирования компетентности с помощью параметрических критериев, например критериев Фишера, Q Розенбаума и U Манна-Уитни [6].

Таким образом, опубликованные впервые выводы о конкретизации дефиниций терминов «контроль» и «оценивание», субъектов и объектов, принципов, средств, типов их реализации позволяет повысить эффективность процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в целом, формирования у них профессиональной коммуникативной компетентности в частности.

Список использованных источников

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Грицюк, Л. К. Тестовий контроль успішності студентів в практиці сучасної вищої школи / Л. К. Грицюк, А. В. Лакишева // Соціальна робота

в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2012. – № 2. – С. 18–29.

3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

4. Кордуэлл М. Психология. А–Я : словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко / М. Кордуэлл. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

5. Ніколаєва, С. Ю. Контроль у навчанні іноземних мов і культур // Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів ; під ред. С. Ю. Ніколаєвою. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 280–297.

6. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб : Речь, 2004. – 350 с.

7. Angelo, T. Classroom assessment techniques a handbook for college teachers / T. Angelo, K. P. Cross // Jossey-Bass A Wiley Imprint. – San Francisco, CA. 1993.

8. Assessing and Evaluation Student Learning // Atlantic Canada English Language Arts Curriculum: K–3. New Brunswick, 1998. – Pp. 263–278. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.gnb.ca/0000/publications/curric/englangartsk-3.pdf> (дата обращения: 5.05.2015).

9. Baehr, M. Distinctions between Assessment and Evaluation / M. Baehr // Faculty Guidebook. A Comprehensive Tool to Improve Faculty Performance. Pacific Crest, 2013. 4th edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pcrest2.com/institute_resources/PAI/4_1_2.pdf (дата обращения: 5.05.2015).

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (дата обращения: 5.05.2015).

11. Darling-Hammond, L. Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. Center for American Progress, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://scale.stanford.edu/system/files/teacher_effectiveness.pdf (дата обращения: 5.05.2015).

References

1. Vishnyakova S.M. Professional education. Dictionary. Key words, terms, actual lexis. Moscow, NMTS SPO, 1999, 538 p. (in Russian)
2. Gritsyuk L.K., Lakisheva A.V. Test control of students' results in higher school practice, *Social work in Ukraine*, 2012, Vol. 2, pp. 18–29. (in Russian)
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical Dictionary. Moscow, Akademiya, 2000, 176 p. (in Russian)
4. Korduel M. Psychology. Dictionary. Traslat. from Eng. by K.S. Tkachenko. Moscow, FAIR-PRESS, 2000, 448 p. (in Russian)

5. Nikolaeva S.Yu. Control in foreign languages and cultures teaching, *Foreign languages and cultures teaching methods: theory and practice*. Kiev, Lenvit, 2013, pp. 280–297. (in Ukraine)

6. Sidorenko E.V. Mathematics method of data processing in psychology. St. Petersburg, Rech, 2004, 350 p. (in Russian)

7. Angelo T., Cross K.P. Classroom assessment techniques a handbook for college teachers. Jossey-Bass A Wiley Imprint. San Francisco, CA, 1993.

8. Assessing and Evaluation Student Learning // Atlantic Canada English Language Arts Curriculum: K–3. New Brunswick, 1998, pp. 263–278 [Electronic resource]. URL: <https://www.gnb.ca/0000/publications/curric/englangartsk-3.pdf> (date of treatment: 05.05.2015).

9. Baehr M. Distinctions between Assessment and Evaluation // Faculty Guidebook. A Comprehensive Tool to Improve Faculty Performance. Pacific Crest. 4th edition, 2013 [Electronic resource]. URL: http://www.pcrest2.com/institute_resources/PAI/4_1_2.pdf (date of treatment: 05.05.2015).

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (date of treatment: 05.05.2015).

11. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. Center for American Progress, 2010 [Electronic resource]. URL: https://scale.stanford.edu/system/files/teacher_effectiveness.pdf (date of treatment: 05.05.2015).

Поступила 27.06.2015 г.

МАТЕРИАЛЫ СЕКЦИИ
«РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ НОВЫХ МОДУЛЕЙ
ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ»
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
С ЭЛЕМЕНТАМИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«51-Е ЕВСЕВЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ»

Процессы модернизации образования привели к тому, что сегодня в России завершился переход системы общего образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), разработаны и утверждены ФГОС дошкольного образования, существенные изменения отмечаются в развитии дополнительного образования. Происходящие процессы задают систему принципиально новых требований к компетенциям современного педагога, что отражено в Стандарте профессиональной деятельности педагога. Это задает вектор развития педагогического образования, что связывается с разработкой комплекса мер, позволяющих повысить качество подготовки путем приведения всех параметров образования в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога. С этой целью Министерство образования и науки Российской Федерации инициировало разработку проектов, предусматривающих усиление практической направленности в программах бакалавриата и магистратуры в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Проекты, разработанные российскими вузами в рамках реализации указанной инициативы Министерства образования и науки Российской Федерации, нацелены не только на изменение модели подготовки педагогических кадров на выделенных уровнях высшего образования, но и на создание набора вариативных траекторий подготовки (в педагогических вузах, классических университетах, путем переподготовки работающих специалистов в смежных видах профессиональной деятельности), готовых к педагогической деятельности в системе образования, культуры, социальной сфере.

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МордГПИ) принимает активное участие

в реализации указанных проектов в качестве соисполнителя 10 проектов: *проекты по прикладному бакалавриату* по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Учитель-дефектолог» (ответственные Г. А. Винокурова, Е. В. Золоткова); «Психолого-педагогическое образование», профиль «Воспитатель» (ответственные Т. Н. Приходченко, Н. Г. Спиренкова); профиль «Учитель начальных классов» (ответственные Т. Н. Приходченко, Н. В. Кузнецова); *проекты по профессиональной (педагогической) магистратуре* по направлениям «Педагогическое образование», профиль «Учитель среднего общего образования» (ответственные О. И. Бирюкова, Л. В. Василькина, Л. С. Капкаева, С. М. Мумряева, М. А. Якунчев, Е. Н. Потапкин, Г. Г. Федотова, А. В. Кокурин); «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Учитель-дефектолог» (ответственные Н. В. Рябова, Г. А. Винокурова); «Психолого-педагогическое образование», профиль «Учитель начальных классов» (ответственные Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова); *проекты по академическому бакалавриату* по направлениям «Психолого-педагогическое образование» (ответственные Г. А. Винокурова, Е. В. Царева); «Физико-математические науки, математика» (ответственные С. М. Мумряева, М. В. Ладешкин); «Гуманитарные науки, филология» (ответственные Л. В. Василькина, Н. В. Карабанова), «Гуманитарные науки, история» (ответственные С. С. Еремина, Н. А. Кистенева).

В данном разделе журнала представлены материалы преподавателей МордГПИ, участвующих в апробации указанных модулей и раскрывающих сущность происходящих в педагогическом образовании изменений. Их обсуждение состоялось 14–15 мая 2015 года на заседании секции «Результаты апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ», организованной в рамках международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения».

Материалы статей отражают позиции авторов на происходящие в российском образовании изменения, ориентированы на современные научные подходы, выполнены с учетом понимания значимости результатов, полученных в ходе модернизации педагогического образования.

* Работа секции «Результаты апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ» Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения» и публикация материалов осуществляются при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год (проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования»).

УДК 371(045)
ББК 74р

Бирюкова Ольга Ивановна
доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olgbirukova@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация: В статье актуализируются вопросы модернизации современного педагогического образования. Рассмотрены особенности решения обсуждаемого вопроса в практической плоскости. Представлены результаты апробации модуля «Проектирование образовательной деятельности в средней школе» в педагогической магистратуре МордГПИ.

Ключевые слова: модернизация, модуль, профессионализация, практико-ориентированный подход, апробация.

Birukova Olga Ivanovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TEACHER EDUCATION TODAY: FROM THEORY TO PRACTICE

Abstract: In the article the modernization of modern pedagogical education questions are actualized. The features of the given issue solution in a practical way are described. It presents the intermediate results of testing of the module «Designing educational activities in secondary schools» in teaching for Master's Degree at Mordovian State Pedagogical Institute.

Key words: modernization, module, professional, practice-oriented approach, approbation.

Современный этап модернизации образования характеризуется обновлением содержания подготовки специалистов, изменением концептуальных подходов к разработке основных профессиональных образовательных программ, в основе которых заложено проектирование требований к выпускникам вуза, основанное на тесной связи с сферой рынка труда. Сегодня востребованным выступает не «теоретик», а специалист-практик, умеющий самостоятельно решать поставленные перед ним производственные задачи и обладающий практико-ориентированными компетенциями, способный к творческому преобразованию действительности, а также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Ряд объективных причин «застоя» в развитии современного педагогического образования, среди которых: 1) отсутствие взаимосвязи ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога, разработанного и утвержденного в 2013 г.; 2) устаревшие квалификационные характеристики работников сферы образования, которые отражают общие черты профессии, но не содержат современных требований; 3) неудовлетворенность

работодателей качеством профессиональной деятельности выпускников вузов, т. е. несогласованность стандартов с современным рынком труда; 4) произошедшие изменения в педагогической науке и практике, которые накопили знания, ориентирующие на опережающий характер развития педагогического образования, привели к необходимости активной реализации в российском образовательном пространстве мероприятий, связанных с необходимостью изменения в нем. Речь идет о реализации «Программы модернизации педагогического образования на 2014–2017 гг.», впервые введенного «Профессионального стандарта педагога» (2013 г.), «Концепции поддержки развития педагогического образования» (2013 г.), «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (2014 г), ФГОС 3+ и разработка ФГОС 4. Таким образом, модернизация педагогического образования предполагает **профессионализацию подготовки будущего педагога**, т. е. создание такой модели его практико-ориентированного обучения, в которой основным результатом станет способность студента построить свою

профессиональную деятельность в соответствии с нормами профессионального стандарта. В связи с этим в центре подготовки будущего педагога должен оказаться *деятельностный* подход. Именно он задает логику проектирования квалификационных требований к выпускникам, основанную, во-первых, на проведении анализа соответствующей сферы профессиональной деятельности выпускника; во-вторых, на установлении соответствующих квалификационных характеристик и профессионально-важных качеств; в-третьих, на отборе содержания образования, обеспечивающего формирование квалификационных характеристик. Особенность нового поколения основных образовательных программ высшего образования состоит в реализации идей деятельностного подхода в обучении, когда происходит перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины на студента и ожидаемые результаты образования.

В связи с этим требуется разработка оптимальных программ практической подготовки педагогических кадров, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Представим опыт апробации модуля «Проектирование образовательной деятельности в средней школе» (рис. 1), разработанного Московским городским педагогическим университетом в ходе реализации экспериментального проекта «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках

укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего (профессионального) образования и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Апробация модуля проходила со 2 марта по 24 мая 2015 г. на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В апробации приняли участие 16 магистрантов четырех реализуемых в институте магистерских программ, среди которых «Литературное и философское образование», «Математическое образование», «Биологическое образование», «Образование в области физической культуры и спорта».

Предложенный для апробации модуль представляет собой практико-ориентированную теоретическую единицу, направленную не столько на освоение теоретических дисциплин, сколько на конкретные виды педагогической деятельности и на формирование конкретного трудового действия, на «поиск выработки общей стратегии работы с магистрантами, выявление закономерной и логичной динамики овладения необходимыми компетенциями, проходящей через весь период их профессиональной подготовки» [2, с. 45].

Модуль предусматривает блочное построение профессионально-ориентированной прак-

Модули	Дисциплины		Кол-во зачетных единиц	Всего часов	из них:		Кол-во ауд. часов в неделю							
					самостоятельная работа	аудиторная работа	1-й курс				2-й курс			
	Модуль 6	Модуль 1					Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4	Модуль 5				
	4	8					7	8	0	8	8			
4. Проектирование образовательной деятельности в средней школе	Учебно-ознакомительная практика		1,5									*		
	БАЗОВАЯ ЧАСТЬ													
	Проектирования образовательной деятельности в средней школе		2	72	48	24						3		
	ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ													
	Профессиональное самоопределение учащихся средней школы	Психолого-педагогические основы образовательной деятельности	2	72	48	24						3		
	Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов школьников старших классов	Технологии проектирования образовательной деятельности в средней школе	3	108	84	24						3		
	ДПВ: Технология создания образовательных программ /Проектирование системы методической работы в средней школе		3	108	84	24						3		
	Практика 4		4,5									*		
	НИРМ 4											*		

Рис. 1

тической подготовки. За 12 недель магистранты прошли две практики (учебно-ознакомительную и педагогическую (учебную)), которые в совокупности длились 4 недели, теоретическое обучение составило 8 недель. Инновационность предложенного для апробации модуля заключается не только в его структуре (соотношении базовой и вариативной частей, соответствии содержания используемых образовательных технологий модуля Профессиональному стандарту педагога, когда каждая учебная дисциплина интегрирована с практикой и направлена на формирование профессиональных действий учителя), но и в том, что модуль учитывает адресность групп обучающихся (имеющих педагогическое образование и не имеющих педагогического образования).

Обучение магистрантов по модулю началось с практики в школе, что «сломало» традиционную логику обучения, так как традиционное обучение в вузе предполагает, что «студента необходимо сначала обучить, а потом отправлять на практику». Возможно, это целесообразно в специалитете или бакалавриате, но не в магистратуре, куда поступают люди с разной базовой подготовкой, зачастую имеющие не только разный жизненный, но и профессиональный педагогический опыт. Результаты апробации модуля показали, что начать обучение магистрантов с практики не просто логично, но и важно. Такая планировка модуля позволила перед магистрантами «актуализировать и проблематизировать современную школьную реальность» [3, с. 201], создать нужную мотивацию для теоретического обучения. В ходе обучения практика ни преподавателями, ни магистрантами не рассматривалась как отдельное от теоретического обучения действие. Знания, полученные, например, в ходе учебно-ознакомительной практики (знакомство с индивидуальными учебными планами и образовательными программами, интервьюирование руководителей школ, посещение и анализ уроков учителя-супервизора и т. д.), нашли свое применение в ходе теоретического обучения в ходе изучения всех дисциплин модуля. Каждая учебная дисциплина модуля интегрирована с практикой и направлена на формирование не только определенного набора компетенций, но и на выработку конкретного трудового действия, а именно уметь проектировать свою образовательную деятельность.

Практико-ориентированная подготовка магистрантов в условиях вуза была направлена на «отработку конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий (приемов, методов, методик) в модельной ситуации в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практическое занятие,

практикум)» [4, с. 82]. То есть по сравнению с бакалавром виды профессиональной деятельности магистранта оказались значительно шире и включили, наравне с педагогической и исследовательской, методическую, проектную и другие виды деятельности. Эта черта закономерно нашла свое отражение и на уровне профессиональных компетенций. На уровне универсальных компетенций различие в двух уровнях образования проявилось в переходе от бакалавриата к магистратуре, что демонстрирует и апробируемый модуль, согласно структуре которого значительно повышена доля самостоятельной работы, расширена сфера социальной и профессиональной деятельности, увеличена значимость исследовательской работы, предложен выбор и построение собственного образовательного маршрута.

Так, например, дисциплина по выбору заявленного модуля «Технология создания образовательных программ», состоящая из 24 час. аудиторной работы и 108 час. самостоятельной, была направлена на формирование у магистранта не только общекультурной (ОПК-4) и профессиональной компетенций (ПК-8), но и трудовых действий («проектировать и планировать образовательные программы, рефлексировать результаты собственных профессиональных действий, выстраивать учебные ситуации» и т. д.). Формирование компетенций и трудовых действий осуществлялось на практических занятиях по дисциплине и в ходе самостоятельной работы. Предлагаемые разработчиками для выполнения задания (доклады с презентаций, контрольные работы, рефераты) и задания, разработанные преподавателями МордГПИ (контекстные задачи, тестовые задания, составление анкет и опросников и др.), имели практико-ориентированный характер и были направлены на профессиональное развитие магистрантов. Именно практико-ориентированный подход позволит, по мнению разработчиков модуля, выделить основные результаты обучения и воспитания в терминах ключевых задач и универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира.

Как показала апробация, практико-ориентированный подход к обучению способствует разрешению противоречия между имеющимся уровнем сформированности профессиональных знаний и умений и необходимостью перевести их на уровень компетентности. Это возможно, если: 1) выявить уровень сформированности профессиональной компетентности студента на начальном этапе обучения; 2) сформировать у студентов практические способности в ходе образовательного процесса; 3) с учетом реальных учебных возможностей студентов создать реаль-

ные профессиональные ситуации, решать производственные и другие проблемы, например с помощью компетентностно-ориентированных интегрированных заданий, которые способствуют «реализации развивающих возможностей образовательного процесса и составляют при этом содержательную основу оценочных средств, применяемых при текущем контроле и промежуточной аттестации» [1, с. 16]; 4) структурировать взаимодействие студента, преподавателя и школьного учителя-супервизора в соответствии с логикой практико-ориентированного обучения.

В процессе обучения магистрантов по предложенному модулю была выявлена еще одна особенность обучения, способствующая профессионализации подготовки будущего педагога. Мы имеем в виду реализацию в ходе обучения принципа междисциплинарности. Дисциплины модуля, во-первых, связаны посредством формирования конкретных трудовых действий у магистрантов; во-вторых, итоговый контроль модуля состоит в сдаче магистрантами междисциплинарного экзамена, охватывающего содержание всех изученных дисциплин. Кроме того, обучение, основанное на принципе междисциплинарности, наиболее приближено к реальным условиям, так как каждый день, выполняя различные виды деятельности, мы прибегаем к знаниям из разных областей бытия. С этих позиций междисциплинарность готовит будущего учителя к обучению в течение всей жизни.

Таким образом, подчинение образования производственным задачам инициирует проектирование новой модели образования, построенной на основе деятельностного подхода. Эта тенденция актуализирует новое понимание практико-ориентированного принципа в обучении, которое позволит перевести профессиональные знания, умения и навыки на уровень профессиональной компетентности, перейти от теории к практике.

Список использованных источников

1. Варданын, Ю. В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов / Ю. В. Варданын, С. В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 13–17.
2. Молостова, И. Е. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов в контексте профессиональной подготовки педагога-музыканта / И. Е. Молостова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 44–48.
3. Савенков, А. И. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения / А. И. Савенков, А. С. Львова, С. Н. Вачкова и др. // Педагогическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 197–206.
4. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 79–84.

References

1. Vardanyan Yu.V., Sergunina S.V. Competence-directed integrated tasks in the context of development of postgraduates' professionalism, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 13–17 (in Russian)
2. Molostvova I.E. Organization research activities of masters' in the context of training the teachers of music, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 44–48 (in Russian)
3. Savenkov A.I., Lvova A.S., Vachkova S.N. Training teachers in Master's new generation, *The Pedagogical science and education*, 2014, No. 3, pp. 197–206 (in Russian)
4. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of Masters in terms of the networking of educational organization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84 (in Russian)

Поступила 03.07.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Буянова Ирина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ibbuyanova@yandex.ru

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В СООТВЕТСТВИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ПЕДАГОГА

Аннотация: В статье рассматривается проблема модульного построения основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогических кадров в контексте приведения ее в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога. Автором описывается процесс апробации практико-ориентированных модулей в рамках участия в проекте модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: модульный подход, учебный модуль, профессиональный модуль, основная профессиональная образовательная программа, профессиональный стандарт педагога, трудовое действие, магистратура.

Buyanova Irina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MODULAR APPROACH TO CONSTRUCTION OF BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS OF TEACHER TRAINING IN ACCORDANCE WITH THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

Abstract: The article deals with the problem of modular construction the basic professional educational programs of teacher training in the context of bringing it into line with the requirements of the professional standard of the teacher. The author describes the process of testing practice-oriented modules as a part of participation in the project of modernization of teacher education.

Key words: modular approach, training module, professional module, the basic professional educational programs, professional standards of teachers, activity-based approach, magistracy.

Изменения, происходящие в настоящее время в системе педагогического образования, способствуют поиску новых форм и моделей подготовки педагога, способного строить свою деятельность в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. В связи с этим требуется разработка оптимальных программ практической подготовки педагогических кадров, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. В наибольшей степени решению данной задачи соответствует модульное построение основной профессиональной образовательной программы подготовки учителя.

Зародившаяся в 70-е годы XX в. теория модульного обучения к настоящему времени об-

рела статус широко востребованной, развитой педагогической теории в связи с выполнением Проекта модернизации педагогического образования, реализуемого более чем сорока вузами страны.

Существуют различные подходы к определению учебного модуля, характеризующие разные аспекты данного понятия. Учебный модуль рассматривается как:

- часть учебного курса (курсовая единица), отличающаяся четкой ориентацией на достижение целей и описанием технологий, учебной нагрузки, аттестационных процедур, критериев оценивания, продолжительности обучения, особенностей взаимодействия обучающихся и преподавателей;
- блок информации, обстроенный методическим обеспечением;
- структурированная часть образовательной программы, в пределах которой осуществля-

ется освоение нескольких учебных курсов, дисциплин или их законченных разделов;

– автономная порция учебного материала и структурированная часть учебного года, в пределах которой осуществляется преподавание в концентрированной форме нескольких разноплановых дисциплин или их законченных частей (предметных модулей) [2, с. 195].

Однако использование этих определений на практике несет значительный риск, связанный с возможностью имитации модульного подхода в построении образовательного процесса в вузе, при котором модуль является лишь формальным объединением относительно самостоятельных и традиционно представленных в учебных планах теоретических учебных дисциплин. Очевидна необходимость перехода к модулю как единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые направлена основная профессиональная образовательная программа в целом. В полной мере этой идее отвечает определение понятия профессионального модуля как «части программы профессионального образования (обучения), предусматривающей подготовку обучающихся к осуществлению определенной совокупности трудовых функций, имеющих самостоятельное значение для трудового процесса» [3, с. 13]. При таком подходе модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора трудовых действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога.

Учебное содержание модуля в зависимости от назначения и места в основной профессиональной образовательной программе включает содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которые в совокупности обеспечивают возможность сформировать у обучающегося необходимые знания, умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога. Также, отмечают исследователи, модули должны быть дополнены существенной долей практики в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на клинической базе (в условиях реальной образовательной организации) [1, с. 108].

В требованиях к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров представлена общая структура учебного модуля и этапы его изучения: учебно-ознакомительная практика, теоретический, учебная практика, научно-исследовательская работа студентов, теоретико-рефлексивный [1, с. 109].

Следуя этой логике, нами в 2014–2015 учебному году в рамках реализации проекта Ф-135.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов», были апробированы модули «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с детьми разных категорий» и «Проектирование и сценарирование развивающих занятий в начальной школе», разработанные коллективом преподавателей ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

Апробация модулей предполагала реализацию таких форм организации учебной деятельности студентов (включая их самостоятельную работу), как:

- занятия лекционного и практического типа;
- самостоятельная работа с использованием Инфосреды;
- прохождение практик, выполнение наблюдений, лабораторных и аналитических работ, подготовка и реализация проектов, выполнение научно-исследовательских работ на базе школ, использование которых обеспечивает достижение новых образовательных результатов.

Освоение трудовых функций и действий осуществлялось за счет новых практикоориентированных форм организации учебной деятельности: создание электронного портфолио, организация проектной деятельности, деловые игры, выполнение научно-исследовательских работ на базе школ, кейс-стади, выполнение компетентностно ориентированных разноуровневых заданий, взаимодействие в Инфосреде. Содержание практической подготовки (практикумы, практики) опиралось на освоение трудовых функций и профессиональных действий будущего педагога. Освоение трудовых функций и действий осуществлялось за счет новых форм организации практической подготовки, таких как изучение передового опыта и инновационной деятельности учителей начальных классов, работа с социальными сервисами, создание электронного продукта [11].

Для эффективного обеспечения прохождения практики был назначен куратор практики от вуза и супервизор от образовательной организации, функциональные обязанности которых были определены в соответствии с требованиями, прописанными в преамбуле модулей. При выборе стажировочной площадки были учтены основные требования, разработанные вузом-заказчиком: наличие определенной образовательной модели, детских общественных организаций и органов самоуправления; наличие действующей государственной лицензии на право ведения образовательной деятельности; укомплектованность учреждения или организации кадрами, обладающими высоким профессиональным уровнем; благоприятный психологический климат в коллективе; наличие методических объединений или кафедр по начальному образованию; высокий уровень материально-технической базы, соответствующей современным требованиям, оснащенность учебной литературой, техническими средствами, оборудованием для проведения лабораторно-практических занятий, достаточный для овладения студентами современными технологиями обучения и воспитания, проведения исследований; в образовательной организации на уровне начального образования обучаются разные категории обучающихся, включая детей с нормативными показателями развития, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с одаренностью, детей с неродным русским языком; наличие базовой кафедры начального образования или иной структурной единицы, на которую возложены полномочия по сопровождению магистрантов в процессе прохождения ими практики.

В результате реализации предлагаемой системы практической подготовки складывается профессиональная цепочка по решению конкретной проблемы преподаватель – супервизор – магистрант – конкретный результат [4, с. 83].

Преимуществом явилась возможность прохождения практики на базе одной общеобразовательной организации – партнера по сетевому взаимодействию. Прохождение практик в соответствии с логикой модулей позволило использовать технологии обучения с приобретением опыта.

Одним из важнейших инструментов, обеспечивающих формирование трудовых действий будущих педагогов, явилась организация научно-исследовательской деятельности студентов с внедрением новых форм и технологий (обществ, исследовательских групп, кружков) в традиционных (факультеты, кафедры) и инновационных (научно-образовательные и научно-практиче-

ские центры) структурных подразделениях института [5, с. 86].

Формирование компетенций, трудовых функций магистрантов осуществлялось в соответствии с предложенными разработчиками матрицами компетенций по каждому модулю в соответствии с заданными уровневými градиентами их формирования.

Образовательными результатами модулей «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с детьми разных категорий», «Проектирование и сценирование развивающих занятий в начальной школе» явились общепрофессиональные и профессиональные компетенции, направленные на формирование трудовых функций и действий учителя начальных классов, соответствующих профессиональному стандарту педагога.

Промежуточное оценивание осуществлялось поэтапно в соответствии с освоением теоретического материала и практической подготовки.

Предложенная разработчиками система оценочных средств позволила оценить уровень сформированности образовательных результатов модуля. С этой целью применялись следующие оценочные средства: компетентностно-ориентированные разноуровневые задания, подготовка образовательного продукта, разработка рекомендаций, изучение опыта работы учителя. Для оценки уровня сформированности компетенций также использовалось электронное портфолио на личном узле в информационной среде Инфо-вуз (Виртуальный кампус МордГПИ). Структура портфолио включала следующие компоненты: мой профиль (автобиографические сведения, профессиональные интересы), личные и общие документы (список литературы, перечень информационных ресурсов и электронных баз данных, рабочие материалы, результаты выполненных заданий, образовательные продукты, самоанализ результатов деятельности, отзывы руководителей практики, работодателей и др.). Портфолио заполнялось по мере выполнения заданий.

К оценке уровня сформированности компетенций привлекался в качестве независимого эксперта супервизор, назначенный образовательной организацией – партнером по сетевому взаимодействию. Она осуществляется в форме рейтинга и других оценочных процедур. Объектом независимой оценки выступала деятельность магистранта в период практики и подготовленные им образовательные продукты.

В процессе оценивания образовательных результатов, сформированности компетенций, трудовых функций и трудовых действий значи-

тельное внимание уделяется рефлексии учебного процесса и саморефлексии учебных результатов магистрантов. Для рефлексии использовалась Инфосреда, в которой магистранты размещали самоанализ, составляли рецензии на работы друг друга, размещали аналитические записки. Также осуществлялось совместное обсуждение возникающих проблем и образовательных продуктов.

Таким образом, содержание и последовательность изучения структурных элементов модуля в полной мере соответствовала заявленным разработчиками целям. Учебные дисциплины в содержательном аспекте логично объединены в модули, благодаря чему модуль явился завершенной структурной единицей основной профессиональной образовательной программы магистратуры, направленной на овладение соответствующими трудовыми функциями профессионального стандарта педагога.

Список использованных источников

1. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.
2. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практ. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М. : Юрайт, 2015. – 315 с.
3. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост. В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина [и др.]. – Вып. 1. – М. : ФИРО, 2010. – 19 с.
4. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитар-

ные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 79–84.

5. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 84–89.

6. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 52–59.

References

1. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training, *Psychological science and education*, 2014, Vol. 19, No. 3, pp. 105–126. (in Russian)
2. Methods of teaching in higher education / V.I. Blinov, V.G. Vinenko, I.S. Sergeev. Moscow, Yurayt, 2015, 315 p. (in Russian)
3. Dictionary of Modern Russian professional education / V. I. Blinov, I.A. Voloshin, E.Yu. Esenina. Moscow, FIRO, 2010. 19 p. (in Russian)
4. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84. (in Russian)
5. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 84–89. (in Russian)
6. Shukshina T.I., Tatyana T.V. Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–59. (in Russian)

Поступила 01.07.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Василькина Любовь Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
декан филологического факультета

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
vasilkina_l@mail.ru

Карабанова Надежда Валериевна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nadiakarabanova@rambler.ru

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ АПРОБАЦИИ МОДУЛЯ «МЕТОДИЧЕСКАЯ И КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА»

Аннотация: В статье анализируется опыт филологического факультета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по реализации модуля «Методическая и контрольно-оценочная деятельность учителя-филолога», предложенного в рамках сетевого взаимодействия ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет» на основе основной образовательной программы бакалавриата.

Ключевые слова: модуль, бакалавриат, основная образовательная программа, сетевое взаимодействие.

Vasilkina Lyubov Vasilyevna

Candidate of Philological Sciences, Docent,
Dean of Philological faculty
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Karabanova Nadezhda Valeryevna

Candidate of Philological Sciences, Docent,
Head of Department of literature and methodology of literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL ACTIVITIES UNDER THE APPROBATION OF THE MODULE «METHODOLOGICAL AND ASSESSMENT ACTIVITY OF A TEACHER-PHILOLOGIST»

Abstract: The article analyzes the experience of the philological faculty of Mordovian State Pedagogical Institute on the implementation of the module «Methodological and assessment activity of a teacher-philologist», proposed in the framework of network interaction with Federal state Autonomous educational institution of higher professional education «Northern (Arctic) Federal University» on the basis of the core educational program of a Bachelor degree.

Key words: module, Bachelor's degree, basic educational program, networking.

Современное состояние проблемы качества образования отражает противоречие между возрастающими требованиями общества, рынка труда к уровню профессиональной подготовки специалистов и фактическим уровнем образования и развития выпускников образовательных учреждений. В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов и путей повышения эффективности организации и управления образовательным процессом.

Сегодня совершенно очевидно, что одним из определяющих факторов, призванных работать на повышение качества подготовки педагогов, является усиление практической направленности учебного процесса: максимальное усиление практической направленности образовательных программ (практики, стажировки), разработка инновационных моделей педагогических программ, мотивирующих студентов к педагогической деятельности.

Изменения в образовательных программах подготовки педагогов в рамках академического бакалавриата должны быть связаны в первую очередь с их переориентацией на новые образовательные результаты, выраженные в компетенциях, определяемых профессиональным стандартом педагога. Кроме того, одной из важнейших задач образовательной стратегии на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства. Это означает в том числе и развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений – система связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий. Многие современные исследователи сетевое взаимодействие рассматривают как «систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования» [6, с. 81].

В последние годы все более широкое распространение приобретает сетевой характер взаимодействия образовательных организаций, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования. Опыт организации сетевого сотрудничества вузов описан в ряде работ (Е. Б. Весна [1], Л. В. Дукалич [3], И. Б. Медведев [4], Е. А. Неретина [5], Т. И. Шукшина [6] и др.).

Настоящая работа находится в русле подобных исследований и посвящена экспериментальной деятельности в рамках реализации проекта «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – гуманитарные науки, филология), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия. Проект нацелен на поддержку Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., которой предстоит решить проблемы по достижению качества высшего образования, сформировать механизмы оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей.

В рамках проекта филологический факультет ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» проводит апробацию модуля «Методическая и контрольно-оценочная деятельность учителя-филолога» на основании сетевого взаимодействия с Федеральным государственным автономным образовательным учреждением высше-

го профессионального образования «Северный (Арктический) федеральный университет».

Цель данного модуля – формирование личности учителя-филолога, владеющего образовательными технологиями, современными методиками и интегративными формами обучения. Апробация проекта, реализуемого на основе образовательной программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профили «Русский язык. Литература», «Русский язык. История»), в конечном итоге позволит добиться совершенствования сетевых форм получения педагогического образования на основе новых модулей и правил реализации программ бакалавриата, предполагающих многоканальность получения педагогического образования как основы для совершенствования федеральных образовательных стандартов, разработки новых примерных основных образовательных программ. Кроме того, последующий мониторинг даст возможность проанализировать результаты сетевого взаимодействия, разработать предложения по усовершенствованию его механизмов, уточнить требования к условиям реализации образовательного процесса.

В рамках договора с ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет» в данном модуле апробируются и внедряются в учебный план следующие предметы:

– «Современные методы оценивания языковой компетенции школьников». Целью изучения является формирование личности учителя-филолога, владеющего современными методами контроля и оценивания знаний обучающихся по русскому языку, в т. ч. как неродному, и иностранному языку. Перед студентом поставлены следующие задачи: научиться оценивать качество тестов; выбирать тестовые материалы в соответствии с задачами и условиями тестирования; грамотно проводить процедуру тестирования, интерпретировать и обобщать результаты;

– «Русская словесность как фактор формирования и воспитания личности». Для рассмотрения и филологической интерпретации выбраны произведения золотого фонда русской классики, которые входят в большинстве своем в школьную программу для средней общеобразовательной школы;

– «Методика и технология обучения детей русскому языку как неродному». Целью освоения является формирование личности учителя, владеющего современными методиками и технологиями обучения в сфере преподавания русского языка как неродного;

– «Региональный компонент в языке и литературе». Основная цель дисциплины состоит в том, чтобы помочь студентам-бакалаврам в формировании способности понимать ценностный

аспект регионального языкового и литературного материала, а также готовности использовать его потенциал в образовательном процессе;

– «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детского чтения». Данная дисциплина в содержательном плане представляет собой единство трех смысловых разделов: психолого-педагогического, методико-педагогического и историко-литературного.

Из всех вышеперечисленных две дисциплины входят в базовую часть учебного плана («Современные методы оценивания языковой компетенции школьников», «Русская словесность как фактор формирования и воспитания личности»), а три («Методика и технология обучения детей русскому языку как неродному», «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детского чтения», «Региональный компонент в языке и литературе») включены в ее вариативную часть.

В процессе апробации преподаватели, ведущие обучение по разработанным учебным материалам, накапливают информацию о ходе реализации материалов, что дает возможность внести коррективы, разработать отдельные детали и т. д. Такая работа, несомненно, увеличивает эффективность преподавания модуля. Например, в качестве учебно-методического сопровождения разработчиками-преподавателями САФУ – были предоставлены рабочие программы вышеперечисленных дисциплин, методические рекомендации по их преподаванию и фонды оценочных средств. Выяснилось, что ряд материалов нуждается в частичной адаптации. Так, в ходе изучения курса «Региональный компонент в языке и литературе» предусмотрено изучение творчества писателей Севера. С учетом региональных особенностей нами было введено изучение творчества мордовских писателей.

Следует отметить, что базовыми принципами всех предметов являются:

– принцип профессионального расширения («Современные методы оценивания языковой компетенции школьника»), который предполагает, что обучающийся получает (1) комплексное представление о технике и технологии тестирования, практике его применения для обучения языкам и контроля, (2) первичные умения и навыки в данной сфере деятельности, (3) возможность совершенствоваться и применять эти умения и навыки в системе школьного образования и за его рамками, в качестве учителя или в другой профессионально-должностной позиции;

– принцип интегративности («Русская словесность как фактор формирования и воспитания личности», «Региональный компонент в языке и литературе», «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детского

чтения»). Так, например, интегративность программы «Русская словесность как фактор формирования и воспитания личности» заключается в ее направленности к использованию студентами сведений из широкого спектра смежных и взаимодействующих гуманитарных наук, а также других видов искусства, что можно выразить в следующей схеме-цепочке: Теория и история литературы → методика преподавания литературы → психология и педагогика → политология → социология → искусствоведение → эстетика → виды искусства (живопись, кино, театр);

– принцип практикоориентированности («Русская словесность как фактор формирования и воспитания личности», «Методика и технология обучения детей русскому языку как неродному», «Региональный компонент в языке и литературе», «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детского чтения»), который обуславливает приоритет технологий проблемного, интерактивного и контекстного обучения. Например, в курсе «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детского чтения» данный принцип предполагает методико-педагогические задания, ориентированные на профессиональную деятельность учителя-филолога – руководителя детского чтения;

– использование активных и интерактивных форм обучения («Русская словесность как фактор формирования и воспитания личности»). Они используются и на лекциях, и на всех практических занятиях. Активные формы – дискуссии, элементы собеседования, обсуждение проблемных вопросов и выполнение проблемных заданий, интерактивные формы – образовательные игры в форме мини-конференций, заседания дискуссионного клуба, конкурса электронных презентаций, коллективного обсуждения инсценировок и др.;

– игровое обучение («Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детского чтения»), под которым понимается игра, основанная на решении профессионально-ориентированных задач, создающая благоприятную эмоциональную атмосферу для работы, позволяющая интегрировать в единый образовательный процесс области разных наук, развивающая коммуникативные навыки, так необходимые для современного учителя-филолога, должна стать в рамках реализации данной дисциплины одной из ведущих форм обучения (научная конференция, пресс-конференция, заседание методического круглого стола, ролевая игра).

Положительным моментом в реализации данного модуля считаем использование новых форм организации учебной деятельности студентов (включая и самостоятельную работу), что обеспечивает, на наш взгляд, достижение новых

образовательных результатов. Вот некоторые из предлагаемых форм, используемых на занятиях: бинарные лекции, пресс-конференция, составление глоссария, критическое эссе, библиотека интернет-ресурсов, портфолио и т. д.

Примеры реализации:

Форма	Пример реализации
бинарные лекции, лекции-беседы	«Региональная речевая среда. Региональный материал в обучении русскому языку и литературе»
пресс-конференция	пресс-конференция «Традиции и новое время в творчестве мордовских писателей»
составление глоссария	терминологический словарь, кроссворд
портфолио	пиринговая оценка портфолио
эссе (рефлексивная деятельность)	эссе на тему «Почему я (не) буду работать в школе»
отзыв (критико-аналитическая деятельность)	отзыв о специализированных сайтах

При организации самостоятельной работы студентов применяются такие формы работы, как чтение на заданную тему, написание рефлексивных журналов, решение учебных кейсов, работа над индивидуальным и/или групповым проектом и др.

Такое множество интерактивных форм не только делает интересным каждое занятие для студента, но и заставляет активно включаться в его проведение. Это, несомненно, является одним из положительных моментов реализуемого модуля.

Произошли изменения и в экзаменационных испытаниях для студентов. Широко используются такие формы, как пиринговая оценка, внешняя экспертная оценка, экзамен/зачет в формате итогового мероприятия по модулю, проектная деятельность как ведущая форма экзаменационного испытания.

Предполагается, что экспериментальная деятельность по реализации модуля «Методическая и контрольно-оценочная деятельность учителя-филолога» должна обязательно вылиться в итоговое мероприятие (сентябрь-октябрь 2015 г.), в качестве которого будет организован Республиканский учебно-методический кластер «Готовимся к Всероссийской олимпиаде по литературе (для одаренных детей)». Студенты под руководством преподавателей должны будут применить все компетенции и продемонстрировать все знания, которые были получены в ходе апробации модуля. Форма мероприятия позволит привлечь к его организации работодателей, СМИ, что свидетельствует о еще одной особенности апробации – ее социальной значимости и открытости для общества.

Таким образом, многофункциональный экспериментальный процесс в рамках апробации новых модулей программ бакалавриата: подготовка аналитических и методических материалов, отработка инновационных форм учебных занятий, накопление банка данных, организация различных форм социального взаимодействия и т. п. – позволяет предложить более эффективные стратегии и инновационные технологии в системе профессионального педагогического образования.

Список использованных источников

1. Весна, Е. Б. Модели взаимодействия организаций при сетевой форме реализации образовательных программ / Е. Б. Весна, А. И. Гусева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 13–17.
2. Дудина, М. М. Развитие одаренности учащейся молодежи: сетевое взаимодействие организаций общего и высшего профессионального образования / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 9–13.
3. Дукалич, Л. В. Сетевое взаимодействие вузов в новой модели российского высшего профессионального образования / Л. В. Дукалич // Инновационное развитие экономики России: роль университетов: третья Международная конференция. Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21–24 апр. 2010 г. : сб. ст. Т. 3 / под ред. В. П. Колесова, Л. А. Тутова. – М. : ТЭИС, 2010. – С. 401–405.
4. Медведев, И. Б. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных учреждений / И. Б. Медведев, В. И. Скрипниченко // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 13 (115). – С. 239–242.
5. Неретина, Е. А. Сетевое взаимодействие – основа динамического развития вузов / Е. А. Неретина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4 – С. 128–133.
6. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 79–85.

References

1. Vesna E.B., Guseva A.I. Interaction models of organizations for implementation of the interuniversity educational programs, *Modern problems of science and education*, 2013, No. 6, pp. 13–17. (in Russian)
2. Dudina M.M., Khamatnurov F.T. Development of gifted student: network interaction in the organizations of general and university education, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 9–13. (in Russian)
3. Dukalich L.V. Networking universities in the new model of Russian higher professional education, *The innovative development of Russian economy: the role of*

universities: *Third International Conference; M.; MSU. Lomonosov, April 21–24, 2010. Digest of articles; V. 3, ed. by V.P. Kolesov, L.A. Tutov. Moscow, TEIS, 2010, pp. 401–405. (in Russian)*

4. Medvedev I.B., Skripnichenko V.I. Problems of formation of networking educational institutions, *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, No. 13 (115), pp. 239–242. (in Russian)

5. Neretina E.A. Networking as the basis of flexible dynamic development of universities, *Higher education in Russia*, 2013, No. 4. pp.128–133. (in Russian)

6. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–85. (in Russian)

Поступила 02.07.2015 г.

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4

Винокурова Галина Александровна

кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dusha_100@mail.ru

Царева Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
docent69@bk.ru

Яшкова Аксана Николаевна

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

АПРОБАЦИЯ МОДУЛЕЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ» В РАМКАХ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье представлены предварительные результаты апробации модулей программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании», которая реализуется на базе МордГПИ в рамках сетевого взаимодействия с Институтом психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, сетевое взаимодействие, практическая психология в образовании.

Vinokourova Galina Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Dean of faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Tsareva Elena Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Yashkova Aksana Nikolaevna

Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Head of Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

APPROBATION MODULE RETRAINING PROGRAMS «PRACTICAL PSYCHOLOGY IN EDUCATION» WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The article describes the first results of testing modules retraining programs «Practical Psychology in Education», which is implemented on the basis of MordGPI within networking with the Institute of Psychology and Education at Kazan Federal University.

Key words: professional training, networking, practical psychology in education.

Новые требования к качеству образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах и в профессиональном стандарте педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании и технологиях подготовки педагогических работников [4; 5; 6].

В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования. Среди первостепенных задач, которые предстоит решить до 2020 года, – активная интеграция российского образования в глобальное пространство, достижение соответствия образовательных программ кадровым потребностям рынка.

Целью программы модернизации педагогического образования является повышение качества подготовки педагогических кадров за счет приведения системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога [7].

В реализации данной программы принимают участие 13 вузов исполнителей и более 30 вузов соисполнителей. По итогам выполнения проектов будут модернизированы более 15 программ подготовки педагогических кадров по трем направлениям УГСН «Образование и педагогические науки» (для шести категорий педагогических работников), созданы и апробированы более 50 современных учебных модулей усиленной практической (профессиональной) направленности на основе новой модели сетевого взаимодействия университетов с образовательными организациями, реализующими программы общего и специального профессионального образования.

Одним из подпроектов в рамках Федеральной целевой программы развития образования стал проект, реализуемый Казанским (Приволжским) федеральным университетом «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей

«Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия» (руководитель – д. пед. н., профессор Р. А. Валеева).

В соответствии с поставленными задачами авторским коллективом разработана целостная концепция подготовки практических психологов для системы образования, которая реализуется через модули программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании». В результате освоения данной программы педагог-психолог должен обладать систематизированными знаниями в области современной психологии развития, профессионально владеть методами психолого-педагогического и социального сопровождения обучающихся, педагогов и родителей в образовательных организациях, быть способным обосновывать выбор методов, приемов, технологий сопровождения с учетом индивидуального возрастного и психофизического развития обучающихся, владеть навыками разработки и применения системы социальных, педагогических, психологических мероприятий для создания и сохранения психологически безопасной, развивающей образовательной среды [1].

В соответствии с договором (№ 49-14/3 от 27 октября 2014 г.) на базе факультета психологии и дефектологии МордГПИ осуществляется апробация модулей по программе профессиональной подготовки бакалавриата «Практическая психология в образовании» по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование). ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» является одним из перспективных вузов Республики Мордовия, одной из задач которого является разработка и реализация программ подготовки и повышения

квалификации специалистов, оказывающих психологическую помощь населению [3].

В соответствие с концепцией программы все виды практических занятий тесно взаимосвязаны с различными видами практики, которые осуществляются в определенной системе и последовательности, обладая большими потенциальными возможностями для профессионального самоопределения. Именно таким образом осуществляется смещение образовательного результата в область практического применения теоретических знаний. Такой опыт в психолого-педагогическом образовании ярко представлен при организации летней психолого-педагогической практики [2]. В рамках же апробации программы профессиональной переподготовки бакалавриата «Практическая психология в образовании» таким потенциалом обладает каждый вид практики.

В рамках апробации модулей программы подготовки Практическая психология в образовании» на базе МордГПИ получен позитивный опыт организации практик в новом формате – режиме «рассредоточенной практики» и режиме «погружения» [8].

В результате апробации практик получены положительные результаты. Так, установлено, что распределенная практика эффективна, когда она:

- во-первых, прикреплена к учебной дисциплине, в рамках которой студент изучает теорию профессиональной деятельности, что составляет основу для последующей реализации ее на практике;
- во-вторых, имеет определенный день выхода для студентов на базу практики под руководством того преподавателя, с кем они работают над теоретическими аспектами дисциплины в стенах вуза;
- в-третьих, сопровождается по технологии супервизорства, то есть студенты на базе выполняют практические задания под контролем специалиста (опытного психолога или педагога), способного проводить рефлексии и быть примером (ориентиром, эталоном) профессиональных действий и деятельности в целом;
- в-четвертых, имеет обратную связь, содержательное наполнение в рамках учебной дисциплины после выхода на базу практики, где преподаватель продолжает реализовывать функции супервизора и готовит студента к следующему овладению содержания и компетенций педагога-психолога.

Опыт организации распределенной практики позволяет утверждать, что для ее эффективности важно, чтобы она проводилась систематически, была контролируема ведущим

преподавателем, стимулировала студентов к личностной активности и ответственности, а также будущей профессиональной деятельности. Все это способствует развитию у студентов профессиональной мотивации, субъектной позиции, психолого-педагогического мышления, умений устанавливать тесную связь теории с практикой будущей профессиональной деятельности [9].

Предварительный анализ результатов апробации программы профессиональной подготовки бакалавриата «Практическая психология в образовании» показал, что есть позитивные эффекты: проанализированы и апробированы новые подходы к определению образовательных результатов; проведена апробация проведения учебных занятий по дисциплинам в режиме методики «погружения»; актуализирован опыт преподавателей МордГПИ по использованию балльно-рейтинговой оценки знаний, умений и компетенций студентов; активизировалась работа преподавателей по внедрению интерактивных методов обучения; апробирована новая модель реализации практики, в форме распределенной психолого-педагогической практики; апробирована модель реализации практики в форме выездной летней психологической школы.

Осмысление процесса апробации новых модулей позволило выделить и области для совершенствования. Так, в процессе апробации новых модулей проявилась острая необходимость в нормативных актах, регламентирующих деятельность образовательных организаций в рамках сетевого взаимодействия, в том числе определяющих финансирование баз практик и стажировочных площадок.

Появилась необходимость в специальной целенаправленной подготовке практических психологов – работников образовательных организаций (баз практик) к супервизорской работе.

Возникла необходимость в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава в плане построения оценочных средств, ориентированных на новые образовательные результаты.

В заключение можно отметить, что полученный опыт апробации новых модулей программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» позволяет осуществить перенос полученных результатов на другие образовательные программы, не участвующие в проектах апробации, что в современных условиях модернизации системы образования Российской Федерации является крайне актуальным.

Список использованных источников

1. Валеева, Р. А. Формирование у будущих педагогов гуманистического педагогического идеала / Р. А. Валеева // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 3–5 окт. 2012 г. – Казань : Казанский университет, 2012. – С. 430–437.
2. Вдовина Н. А. Подготовка бакалавров психолого-педагогического образования к летней производственной практике / Н. А. Вдовина, Е. В. Царева // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 166–168.
3. Винокурова, Г. А. Возможности решения задач развития образования республики Мордовия в рамках деятельности регионального психологического центра / Г. А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 42–46.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 6 дек. 2013 г).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Приказ МОиН РФ № 373 от 6 окт. 2009 г.).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (Приказ МОиН РФ № 413 от 17 мая 2012 г).
7. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 176 с.
8. Яшкова А. Н. Распределенная практика: сущность и опыт организации (на примере психолого-педагогического образования) / А. Н. Яшкова // Приоритетные научные направления: от теории к практике : материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. [Электронный ресурс] / под общ. ред. А. И. Вострцова. – Нефтекамск : Наука и образование, 2015. – С. 96–98.
9. Yashkova A. N., The features of manifestation of students' subjectness / A. N. Yashkova, A. M. Kali-

mullin // Review of European Studies. – 2015, No. 5. – Pp. 211–216.

References

1. Valeeva R.A. Formation of humanistic pedagogical ideal of future teachers. *Teacher Education in Russia: Past, Present and Future: Proceedings of the International scientific-prac. Conf. 3–5 okt. 2012*. Kazan, 2012, pp. 430–437. (in Russian).
2. Vdovina N.A., Tsareva E.V. Bachelor of psychopedagogical education for the summer practical training, *Kazan science*, 2015, No. 2, pp. 166–168. (in Russian).
3. Vinokurova G.A. Possibilities of solving problems of education development of the Republic of Moravia in the framework of Regional Psychological Center, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 42–46. (in Russian).
4. The professional standard «Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) educator, teacher» (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation №544n of December 6, 2013). (in Russian).
5. The federal state educational standard of primary education the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № 373 of October 6, 2009). (in Russian).
6. The federal state educational standard of secondary (full) general education (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № 413 of May, 2012). (in Russian).
7. Yamburg E.A. What will bring a new professional standard of education to a teacher? Moscow, 2014, 176 p. (in Russian).
8. Yashkova A.N. Distributed practice: the nature and experience of the organization (on the example of psycho-pedagogical education), *Priority research areas: from theory to practice: Materials International (part-time) scientific conference*. Neftekamsk, The Science and Education, 2015, pp. 96–98.
9. Yashkova A.N., Kalimullin A.M. The features of manifestation of students' subjectness, *Review of European Studies*, 2015, No. 5, pp. 211–216.

Поступила 23.06.2015 г.

УДК 378.637(470.345)
ББК 74.58(2p-6Mo)

Кадакин Василий Васильевич

кандидат педагогических наук, доцент, ректор
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
reception@mordgpi.ru

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
T_I_Shukshina@mordgpi.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: Статья посвящена возможностям сетевого взаимодействия педагогического института в повышении качества подготовки педагогических кадров. Раскрыты основные направления сотрудничества на международном, общероссийском, межрегиональном и региональном уровнях. В статье также указаны основные проекты, реализуемые преподавателями и студентами Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, качество образования, сетевое взаимодействие в педагогическом образовании, образовательная организация, проекты.

Kadakin Vasily Vasilyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Rector
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Shukshina Tatyana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice Rector for Research, Head of the Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE TRAINING OF TEACHERS IN TERMS OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: The article is devoted to the networking potential of the pedagogical Institute in improving the quality of teacher training. The main directions of cooperation at the international, national, interregional and regional levels are shown. The article also outlines the main projects implemented by the faculty and students of the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evsevev in terms of network interaction of educational institutions.

Key words: teacher training, quality of education, networking in teacher education, educational institutions, projects.

Изменения в социально-экономической ситуации, в российском образовательном законодательстве приводят к необходимости поиска путей совершенствования содержания и организации подготовки педагогических кадров. С введением закона «Об образовании в Российской Федерации» в образовательном пространстве нашей страны закрепляются значимые новации, которые создают дополнительные возможности для повышения качества педагогического образования. Среди них следует отметить создание базовых кафедр вузов на предприятиях и в ор-

ганизациях, реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, целевой прием, образовательное кредитование и др. Повышенное внимание уделяется вопросам внедрения профессионального стандарта педагога, призванного установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, определить критерии оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, создать основу для формирования должностных ин-

струкций и установления системы оплаты труда, а также разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования [5]. В этой связи стандарт педагога требует установления эталона выпускника педагогического вуза с компетенциями, соответствующими ФГОС.

Анализ научной литературы и образовательной практики показывает, что одной из наиболее перспективных и продуктивных норм, вводимых новым законодательством, является сетевое взаимодействие образовательных организаций. «Сетевое взаимодействие образовательных учреждений – это свободное взаимодействие между равноправными и равнозначными субъектами педагогического процесса в контексте совместной деятельности по освоению актуального для системы образования и личностно значимого для каждого участника сетевого сообщества содержания» [8].

В педагогике начало использования термина «сетевой» относится к последней четверти XX в., когда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесен в педагогическую практику Ю. А. Конаржевским. А. И. Адамский применительно к сфере образования выделил характеристики сетевого взаимодействия. В центре сетевого взаимодействия, по его мнению, находится не информация сама по себе, а «персона» (актор) и «событие» (артефакт). Персонами могут выступать авторские коллективы – носители инновационных педагогических технологий. Второй компонент – «событие» – предполагает ориентацию на решение некоторой задачи, для чего оно и инициируется лицами, заявляющими, таким образом, об актуальной потребности в решении этой задачи. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений, по его мнению, несет в себе коренное отличие от иерархического, функционирующего в современной системе образования, так как нормы деятельности не задаются сверху, а естественным образом выращаются внутри сети ОУ [6].

В современной педагогической науке широко используются понятия «сетевое обучение», «сетевой принцип», «сетевое взаимодействие», «сетевая организация». Так, сетевое взаимодействие рассматривается в контексте информационного взаимодействия образовательного назначения в условиях информационно-коммуникационной среды (Р. М. Асадулина, М. А. Галанова, А. И. Готская, М. Л. Кондакова, Н. В. Николаева, И. В. Роберт, С. В. Симонович, О. К. Тихомиров и др.), внедрения дистанционных технологий в образование (А. А. Андреев, М. Ю. Бухаркина, В. А. Трайнев, А. В. Хуторской и др.). В отдельных исследованиях раскрываются вопро-

сы формирования сетевого педагогического сообщества на основе диалогового взаимодействия (Н. С. Бугрова, Г. А. Будникова, В. А. Полякова, А. М. Цирульников и др.), создания образовательных сетей как условия реструктуризации образовательных учреждений (А. А. Адамский, А. В. Воронин, Л. В. Дуканич, Р. А. Заякина, И. Э. Кондакова, Л. И. Мухина, Е. А. Неретина, Р. В. Приходько, М. В. Ромм и др.), освещаются проблемы управления сетевыми сообществами (И. С. Алексанина, М. М. Чучкевич и др.). Проблемы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия освещаются в работах Ю. Н. Анисимовой, И. Б. Буяновой, С. Н. Горшениной, В. В. Кадакина, Л. В. Рахматуллиной, Н. В. Рябовой, Т. И. Шукшиной [См. об этом: 4; 7; 10; 11 и др.].

Изучение современных публикаций показывает, что при всем разнообразии подходов к определению сущности «сетевого» образования ученые сходятся во мнении, что оно является актуальным и эффективным механизмом, позволяющим в современном глобальном мире решать самые разные проблемы на основе координации усилий, объединения ресурсов, выстраивания новых практик, «выращивания» общих норм регулирования деятельности. В сетевой организации взаимодействия центральными являются «установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений, взаимодействие на принципах социального партнерства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между структурами в образовательных организациях, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами, когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой» [9, с. 34].

Сетевое взаимодействие изменяет организацию образовательного процесса, создает дополнительные возможности для повышения качества подготовки педагогических кадров.

Во-первых, в сетевых программах содержание образования приобретает инновационный характер, так как именно в рамках сети может происходить непрерывное обновление содержания профессиональной подготовки, расширение вариативности, предоставления студентам образовательного выбора за счет доступа к авторским курсам, к сетевым модулям, сетевым образовательным программам. Востребованность разработанных учеными вуза курсов, модулей, занятий в сети, реализация авторских программ в рамках сетевого объединения может рассматриваться в качестве важного показателя деятельности вуза и как образовательной, и как научной организации.

Во-вторых, сетевое взаимодействие создает условия для диверсификации образовательных технологий. В сетевом сотрудничестве на первый план выходят технологии, обеспечивающие возможность общения, дистанционного образования, интерактивные сетевые технологии и включенное обучение (стажировки, академические обмены, совместные практики, студенческие лагеря и научные школы и др.).

В-третьих, в сетевом взаимодействии формируется открытая образовательная среда. Развитая сеть горизонтальных связей, реализация совместных проектов создают условия для обогащения всех компонентов образовательной среды вуза, для расширения ее границ и развития субъектов сетевой организации. Образовательная среда педагогического вуза является значимым фактором становления профессиональной компетентности будущих специалистов образования [1, с. 145].

В-четвертых, сетевой подход «... способен изменить парадигмы образования, ... так как речь идет о доминировании «управляемой» коммуникации посредством использования методик, требующих активной самостоятельной работы и, как следствие, субъект-субъектного взаимодействия обучающихся и педагогов» [2, с. 12].

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева складывается практика сетевого взаимодействия на четырех уровнях: международном (вуз является членом Евразийской ассоциации педагогических вузов); общероссийском (вуз входит в сетевое объединение «Педагогические кадры России»); межрегиональном (вуз является исполнителем проектов в рамках модернизации педагогического образования, а также партнером ряда педагогических вузов России); региональном (в рамках проекта по развитию профессионально-педагогического кластера Республики Мордовия на базе центра педагогического образования) [4; 7].

Новым вектором в развитии педагогического образования представляется вхождение МордГПИ в Евразийскую ассоциацию педагогических вузов (Ассоциация), учреждение которой состоялось 22–23 мая 2015 г. в г. Алматы. В состав Ассоциации вошли 26 вузов стран-участниц Евразийского экономического союза – Российской Федерации, Республик Беларусь, Армении, Казахстана, а также Кыргызской Республики. Среди учредителей – Московский государственный педагогический университет, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,

Кустанайский государственный педагогический институт и другие российские и зарубежные вузы. Деятельность Ассоциации направлена на расширение академической мобильности и академического обмена профессорско-преподавательского состава и студентов, формирование научно-образовательного, гуманитарного пространства как одного из важнейших условий сближения народов, взаимного обогащения национальных культур, повышение уровня высшего педагогического образования.

Стратегически важным для координации деятельности в условиях модернизации педагогического образования является межрегиональное сетевое взаимодействие МордГПИ с педагогическими вузами страны в рамках сетевого объединения «Педагогические кадры России» на базе Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Основные цели сетевого объединения заключаются в обеспечении эффективного и качественного образовательного процесса, направленного на подготовку современного педагога. Основные направления сотрудничества на этом уровне направлены на создание условий для реализации внутрироссийской мобильности студентов, обеспечение прямого доступа к новейшим образовательным программам и технологиям, создание интегрированной системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, совместное взаимовыгодное использование материальных фондов, совместное взаимовыгодное использование учебного и научного оборудования, вовлечение интеллектуальных ресурсов профессорско-преподавательского состава в процесс разработки инновационных форм совместной образовательной деятельности вузов.

В рамках межрегионального сетевого объединения студенты и аспиранты МордГПИ являются постоянными участниками педагогических олимпиад и конкурсов (олимпиада магистрантов, аспирантов, студенческий конкурс «Моя инициатива в образовании»), преподаватели участвуют в проведении курсов повышения квалификации, семинаров, конференций, круглых столов в вузах-партнерах. В настоящее время преподаватели и студенты института участвуют в реализации проектов «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высше-

го образования и общего образования и предполагающих углубленную профессионально-ориентированную практику студентов», «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования», разработанных представителями РГПУ им. А. И. Герцена. Их основной целью «является обеспечение эффективного и качественного процесса, направленного на подготовку современного педагога» [10, с. 81].

Межрегиональное сетевое сотрудничество МордГПИ значительно расширено в рамках модернизации педагогического образования. Решению задачи приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда способствует реализация проектов, предусматривающих усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата и магистратуры в условиях межрегионального сетевого взаимодействия образовательных организаций. Так, в рамках модернизации педагогического образования преподаватели и студенты МордГПИ стали соисполнителями 10 проектов по апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ, разработанных представителями Московского педагогического государственного университета, Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, Казанского (Приволжского) федерального университета, Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова, Московского городского педагогического университета, Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, Южного федерального университета. Это проекты, которые реализуются по следующим направлениям:

– по прикладному бакалавриату: направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Учитель-дефектолог»; направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Воспитатель»; направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Учитель начальных классов»;

– проекты по профессиональной (педагогической) магистратуре: направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Учитель среднего общего образования»; на-

правление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Учитель-дефектолог»; направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Учитель начальных классов»;

– проекты по академическому бакалавриату: направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»; направление подготовки «Физико-математические науки, математика»; направление подготовки «Гуманитарные науки, история»; направление подготовки «Гуманитарные науки, филология».

В апробации участвуют студенты, бакалавры и магистранты очной и заочной форм обучения факультетов педагогического и художественного образования, психологии и дефектологии, физико-математического, естественно-технологического, физической культуры, филологического, истории и права. Базами для проведения практик стали школы, лицеи и гимназии, с которыми институт заключил соответствующие договоры.

Проекты направлены на изменение содержания и технологий педагогической подготовки будущих педагогов таким образом, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования. Реализация программы модернизации педагогического образования должна привести к повышению качества подготовки будущих педагогов и эффективности вузов, реализующих такую подготовку. Кроме того, масштабирование проекта по модернизации педагогического образования должно начаться уже с 2016 г., поэтому в результате реализации данных проектов МордГПИ будет иметь специалистов, способных запустить этот процесс на основе новых подходов и технологий, с использованием результатов эффективных практик.

Расширению межрегионального сетевого взаимодействия способствует семинар «Ресурсное обеспечение подготовки педагогических кадров с учетом требований профессионального стандарта педагога», который состоялся на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы 16–17 июня 2015 г. Его итогом стало подписание договора о сетевой форме между пятью педагогическими вузами, среди которых Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Оренбургский государственный педагогический университет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинский государственный педагогический университет.

У вузов-партнеров накоплен богатый опыт взаимодействия, однако сетевая форма на этом уровне требует отработки механизма сотрудничества, поиска новых форматов и технологий. В перспективе – развитие академической мобильности студентов и преподавателей, активизация сотрудничества ученых, реализация проектов в области учебно-методической, научно-исследовательской, социально-воспитательной деятельности. Особое значение отводится проектированию и реализации совместных основных образовательных программ и их реализации в сетевом формате (в первую очередь в рамках магистратуры) [10; 11; 12].

В качестве важнейшего направления выделяется информационно-техническое взаимодействие вузов-партнеров. В его рамках предполагается реализация совместных основных и дополнительных образовательных программ и учебных модулей в сетевой форме обучения с применением ДОТ на электронно-сетевой образовательной платформе; обмен учебно-научным медиаконтентом в целях обеспечения основных образовательных программ и научно-исследовательской работы студентов и преподавателей; создание медиаконтента для образовательных организаций и популяризация проектов «Открытая школа», «Открытый детский сад». На обобщение и диссеминацию инновационного педагогического опыта направлено создание интернет-ресурса «Лучшие учителя Республики Башкортостан, Республики Мордовия, Пермского края, Челябинской и Оренбургской областей». Популяризации научно-исследовательской деятельности ведущих ученых вузов-партнеров способствует реализация проекта «Золотые лекции».

Развитие сетевого взаимодействия и партнерства на региональном уровне является ключевым условием эффективной реализации деятельности МордГПИ как центра педагогического образования в Республике Мордовия [3, с. 31–36]. Примером успешного сетевого взаимодействия является опыт сотрудничества вуза с Ичалковским педагогическим колледжем имени С. М. Кирова. В рамках него осуществляются следующие направления деятельности: разработка и реализация основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования, сопряженных учебных планов и программ, программ дополнительного образования (включая дополнительное профессиональное образование), модульных программ уровня образования с использованием сетевой формы; организация межбиблиотечного сотрудничества; внедрение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учебный процесс; организация об-

мена ведущими преподавателями для увеличения академической мобильности научно-педагогических кадров и повышения эффективности образовательного и научного процессов; проведение совместных долгосрочных научно-исследовательских работ; формирование кадрового ресурса для обеспечения эффективной работы по основным образовательным программам бакалавриата, в частности прикладного; организация и проведение совместных научных мероприятий [4, с. 47–51].

Таким образом, сетевое взаимодействие образовательных организаций открывает широкие перспективы для расширения практики сотрудничества, консолидации усилий и ресурсов для повышения качества педагогического образования.

Список использованных источников

1. Волох, О. В. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого регионального взаимодействия / О. В. Волох, Н. В. Чекалева, Н. С. Макарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 166. – С. 144–150.
2. Дудина, М. М. Развитие одаренности учащейся молодежи: сетевое взаимодействие организаций общего и высшего профессионального образования / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 9–13.
3. Кадакин, В. В. Базовый центр педагогического образования как экспериментальная площадка Российской Академии образования (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7 (82). – С. 31–36.
4. Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н, зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // Вестник образования России. – 2014. – № 2. – С. 10–36.
6. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку [Электронный ресурс] / под ред. А. И. Адамского. – М. : Эврика, 2006. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/authors/32261.shtml>

7. Рябова, Н. В. Партнерство Мордовского базового центра педагогического образования с образовательными организациями Республики Мордовия / Н. В. Рябова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 11. – С. 24–28.

8. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

9. Швецов, М. Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М. Ю. Швецов, А. Л. Дугаров // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2012. – № 5. – С. 33–38.

10. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 79–84.

11. Шукшина, Т. И. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как условие практической подготовки магистрантов / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Модернизация педагогического образования : сб. науч. тр. Международного форума (3 – 5 июня. 2015 г., г. Казань) / под ред. Р. А. Валеевой. – Казань : Бриг, 2015. – С. 346–350.

12. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – № 3. – 2013. – С. 52–59.

References

1. Volokh O.V., Chekaleva N.V., Makarov N.S. The Training of teachers in the conditions of the network of regional interaction, *Proceedings of the Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2014, No. 166, pp. 144–150. (in Russian)

2. Dudina M.M., Hamanturov F.T. Development of gifted students: networking of institutions of General and higher professional education, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2, pp. 9–13. (in Russian)

3. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. Basic center of pedagogical education as an experimental platform of the Russian Academy of education (from the experience of the Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evsevev), *News of the Volgograd state*

pedagogical University, 2013, No. 7 (82), pp. 31–36. (in Russian)

4. Kadakin V.V. New directions of the University activity in the conditions of introduction of the professional standard of a teacher, *Higher education today*, 2014, No. 6, pp. 47–51. (in Russian)

5. About approval of the professional standard «Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (teacher)» (order of Ministry of labor of Russia from 18.10.2013 No. 544н, registered in Ministry of justice of Russia 06.12.2013 No. 30550), *Bulletin of education of Russia*, 2014, No. 2, pp. 10–36. (in Russian)

6. Organization of network interaction of educational institutions implementing innovative educational programs, participating in the competition for state support, ed. by A.I. Adamski, Moscow, Eureka, 2006 [Electronic resource]. URL: <http://psyjournals.ru/authors/32261.shtml>. (in Russian)

7. Ryabova N.V. Partnership of Mordovian basic centre of teacher education with the educational organizations of the Republic of Mordovia, *Higher education today*, 2014, No. 11, pp. 24–28. (in Russian)

8. Federal law on education in the Russian Federation from 29 December 2012 No. 273 [Electronic resource], *Ministry of education and science of the Russian Federation*. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>. (in Russian)

9. Shvetsov M.Yu., Dugarov A.L. Network interaction of educational institutions of professional education in the region, *Scientific notes of Zabaikalsky state humanitarian-pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky*, 2012, No. 5, pp. 33–38. (in Russian)

10. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of network interaction of educational institutions, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2, pp. 79–84. (in Russian)

11. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Network interaction of educational institutions as a condition for practical training of students, *Modernization of pedagogical education: proceedings of the International forum (3 to 5 June. 2015, Kazan, Russia)*, ed. by R.A. Valeeva. Kazan, Brig, 2015, pp. 346–350. (in Russian)

12. Shukshina T.I., Tatyana T.V. Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–59. (in Russian)

Поступила 03.07.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Кузнецова Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kuz_nv75@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: Статья посвящена вопросам, обусловленным задачами модернизации программ и моделей подготовки учителя, стоящими сегодня перед российским образованием. Особое внимание уделяется образовательным результатам как источнику проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов.

Ключевые слова: образовательные результаты, компетенции, основная профессиональная образовательная программа, модуль.

Kuznetsova Natalya Victorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Head of Department of methods of primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

EDUCATIONAL RESULTS AS A TOOL FOR PLANNING BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAM IN TEACHERS TRAINING

Abstract: The article deals with the issues of modernization programs and models of teacher training that are actual today for Russian education. Special attention is paid to educational results as a source of planning basic professional educational program in teachers training.

Key words: educational results, competencies, basic professional educational program, module.

В 2013–2014 учебном году в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы Министерство образования и науки Российской Федерации начало реализацию проектов по разработке модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Актуальность проблемы обусловлена задачами модернизации программ и моделей подготовки педагога, стоящими перед российским образованием, а также инновационными процессами и инновационной деятельностью, которые повышают качество и конкурентоспособность в образовании [4, с. 9].

По мнению разработчиков, в итоге реализации проекта модернизации педагогического образования особое внимание уделяется повышению качества подготовки педагогов, созданию условий для оптимизации и развития системы (в том числе сети) педагогического образования, приведению содержания и форм подготовки в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога, преодолению явле-

ния двойного негативного отбора за счет отказа от единообразия системы и предоставление претендентам возможности различных вариантов получения педагогического образования [5, с. 88].

В качестве условий повышения качества подготовки педагогов на первое место выдвигаются **усиление практической направленности** образовательных программ (практики, стажировки), организация сетевого взаимодействия образовательных организаций различных уровней, разработка моделей выхода из педагогических программ немотивированных к педагогической деятельности студентов и разработка процедур оценки готовности выпускников к работе. По замыслу, реализация проектов повысит качество подготовки педагогов всех звеньев образования и их готовность к профессиональной деятельности, что позволит сформировать у выпускников компетенции, необходимые для реализации программ общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и Профессиональным стандартом педагога [5, с. 88].

Преподавателями более чем двадцати российских вузов были разработаны принципиально новые образовательные модули для программ подготовки педагогов. В результате реформы должны перейти к профессионализации подготовки педагога, соблюдая при этом основное условие – создание общедоступной открытой «библиотеки» модулей ОПОП подготовки педагогов [5; 6].

По мнению А. Г. Каспржака, «модулем называют кластер или связку учебных мероприятий, который посвящен определенной теме или содержанию. Модуль, следовательно, это содержательно и по времени завершенная учебная *единица* (учебная целостность, блок), которая может быть составлена из различных учебных мероприятий. Она может быть описана качественно (содержательно) и количественно (количество зачетных единиц) и должна поддаваться оцениванию (экзамен). Тем самым модуль представляет собой единицу (завершенная в себе целостность) или строительный элемент [блок], которая является в свою очередь составной частью более крупного целого, внутри которого каждый модуль имеет свою определенную функцию» [5, с. 90].

Таким образом, переход к модульной структуре учебного процесса означает обобщение учебного процесса, учебных мероприятий в тематические *целостные разделы или блоки*, то есть означает *перестройку организации (структуры) обучения*.

Каждый модуль включает в себя точно сформулированные проверяемые образовательные результаты, проектируемые на стандарт педагога, формы организации образовательного процесса, обеспечивающие достижение этих результатов, инструменты оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений будущих педагогов. При разработке модулей ОПОП необходимо выверить цели, задачи и образовательные результаты каждой программы (модуля) и соответствующий им оптимальный дизайн программы (траекторию образовательного движения студента); логику и сбалансированность структуры программы (соотношение практики и теоретических занятий и т. д.); соответствие требованиям подобранного профессорско-преподавательского состава.

Важным компонентом системы обеспечения модульного обучения являются **образовательные результаты** (проверяемые компетентности).

Образовательные результаты (ООП, модуля) – это то, что, как ожидается, студент должен быть ***способен делать***, а значит, сможет ***продемонстрировать*** в конце учебной дисциплины или программы (ее модуля) в своих работах, «продуктах» деятельности [5].

Из определения понятия следует, что образовательные результаты – это измеряемые характеристики, поскольку именно образовательные

результаты должны быть оцениваемы в итоге. Кроме того, образовательные результаты каждого модуля (составляющей его дисциплины) должны соотноситься с образовательными результатами образовательной программы в целом.

Приоритет образовательных результатов заключается в том, что происходит перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны образовательного процесса на успешность выпускника: его итоговые компетентности и иные образовательные результаты, которые могут быть достигнуты только в результате самостоятельной, ответственной деятельности.

Вся логика построения образовательной деятельности, планирование и разработка всех программ осуществляется «с конца». Это означает, что оцениваются образовательные результаты, которые должны показать выпускники программы, структура программы, а чтобы позволить студентам достичь намеченных образовательных результатов, определяется, какие курсы должны быть включены, в какой последовательности, как они будут дополнять друг друга и т. п. Далее определяется команда преподавателей, которая будет способна привести слушателей к заданным образовательным результатам, анализируются, какими должны быть методики и технологии обучения и учебы, чтобы быть адекватными намеченным образовательным результатам, определяется, какой литературой это должно быть оснащено, чтобы студенты вышли на образовательные результаты, анализируется, какой должна быть система оценивания результатов, методы оценки каждого из курсов и достижения образовательных результатов всей программы в целом.

Повышенное внимание уделяется оценке, так как она выставляется для того, чтобы отследить динамику результативности студента, в том числе, чтобы вовремя выявить проблемы, вовремя осуществить мониторинг достижений студента («формирующая оценка»), убедиться, что достигнуты образовательные результаты модуля, курса, всей образовательной программы, оценить уровень достижения результата.

В условиях реализации приоритетных направлений инновационного развития образования [1; 2; 3; 7; 9] на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» была организована пилотная площадка по апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата, а также профессиональной магистратуры (институтом заключено 10 договоров в качестве соисполнителей апробации проектов модернизации новых образовательных модулей).

Одним из проектов, апробируемых трудовым коллективом нашего вуза, является проект

«Разработка основной профессиональной образовательной программы «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования», государственный контракт № 05.043.11.0028 (Ф-133.054). Разработчик – факультет дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), руководитель программы – декан этого факультета кандидат педагогических наук Парамонова Маргарита Юрьевна.

Основной лейтмотив программы проекта – его насыщенность разветвленной системой практик, что усиливает практикоориентированную подготовку педагогических кадров. Так, практика составляет 45 зачетных единиц. Кроме того, введен психолого-педагогический практикум (или распределенная практика) в объеме 27 зачетных единиц. Разработчиками предлагается долгосрочная практика (стажировка), в состав которой входят проблематизирующие семинары достижений, тренинги личностного и профессионального роста, подготовка к адаптации на рынке труда [8].

Важной составляющей модернизации образовательной деятельности является установление сетевого взаимодействия между образовательными организациями, реализующими программы высшего образования и дошкольного образования. При этом рассматриваемое сетевое взаимодействие подразумевает объединение усилий разных типов образовательных организаций и предполагает совместную деятельность администрации ДОО и вуза, студентов вуза, преподавателей вуза, организаций-участников сетевого взаимодействия, воспитателей ДОО, воспитанников ДОО, а также их родителей. В ходе апробации были заключены договоры с семью дошкольными образовательными организациями.

По данному проекту проводилась апробация модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». В качестве образовательных результатов необходимо было проверить сформированность обобщенных трудовых действий согласно Профессиональному стандарту педагога [8, с. 36]:

– *владеет* способами выделения актуальных проблем дошкольного образования, их ретроспективного анализа, формулирования научно-исследовательских целей и задач для последующего решения;

– *демонстрирует* знания об исследовательских возможностях эмпирических и теоретических методов, требованиях к их отбору, условиях применения; правилах обработки, интерпритации и оформления результатов психолого-педагогического исследования;

– *умеет* организовывать, планировать и выполнять теоретические, эмпирические и экспериментальные исследования; проводить библиографическую и информационно-поисковую работу в области методологии психологии и педагогики с последующим использованием данных для решения профессиональных задач, осуществлять презентацию результатов психолого-педагогического исследования;

– *имеет* опыт адекватного применения исследовательских методов для решения педагогических задач, соблюдая правила профессиональной этики.

Перечень дисциплин базовой и вариативной частей модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» представлен в табл. 1.

Таблица 1

Перечень дисциплин базовой и вариативной частей модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности»

Название частей модуля	Трудоемкость дисциплин
БАЗОВАЯ ЧАСТЬ	5
Методологические основы и методы психолого-педагогических исследований	3
Методы математической статистики	2
ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ	12
Историческая ретроспектива изучения проблем детского развития в психологической и педагогической науках	3
Количественные и качественные методы исследования детского развития	3
Исследовательская практика	3
Психолого-педагогический практикум или рассредоточенная практика (практикум по овладению методами психолого-педагогических исследований)	3

Работа по апробации модуля выстраивалась от планируемых образовательных результатов, т. е. перечня компетенций, которые должны быть сформированы в результате освоения содержания базовой и вариативной частей модуля ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (ФГОС ВО 3+). Образовательные результаты определялись поступательно для модуля, для каждой дисциплины модуля, для каждого занятия любой дисциплины модуля. При этом учитывалась матрица соотношения образовательных результатов, компетенций (по ФГОС ВО) и требований к компетенциям педагогических работников ФГОС ДО [8, с. 60].

Важное место занимали проблематизирующие семинары, предусмотренные в начале и в конце освоения модуля, которые проводили преподаватели-кураторы, прикрепленные к студентам для руководства исследовательской практикой и курсовой работой. Тематика курсовых проектов, как одних из самых важных продуктов деятельности, определялась в соответствии с актуальностью выполняемого исследования студентами третьего курса. Кроме курсового проекта оцениваемыми продуктами деятельности студентов, участвующих в апробации, были: тезисы или статья; презентация исследовательских материалов; портфолио исследовательских методик.

Оценочная траектория образовательного результата и механизм перевода балльной оценки в уровень освоения данной дисциплины на каждого студента отражались в электронном журнале как преподавателями основных дисциплин, так и супервизорами (наставниками в освоении трудовых функций и трудовых действий в условиях ДОО).

Анализ результатов мониторинга «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» (см. табл. 2) позволяет сделать вывод об успешности апробации модуля: поставленные задачи решены, компетенции у большинства студентов сформированы на хорошем уровне (75 % – средний уровень, 25 % – высокий уровень).

Таблица 2

**Освоение компетенций модуля
«Методология и методы психолого-педагогической деятельности»**

№ п/п	Наименование компетенции	Количество студентов, чел.	Число студентов, овладевших компетенцией		
			Освоена	Освоена частично	Не освоена
1	ОПК-1	20	8	12	0
2	ОПК-2	20	8	12	0
3	ОПК-3	20	7	13	0
4	ОПК-4	20	11	9	0
5	ОПК-13	20	11	9	0
6	ПКД-5	20	7	13	0
	Итого:	20			

Вместе с тем мы считаем, что при проектировании новых модулей необходимо очень четко соотнести временные рамки модуля с логикой семестрового обучения. Кроме того, необходимо скоординировать плановую деятельность вуза и учреждений ДОО, вузу осуществлять сетевое взаимодействие по методическому обеспечению образовательной деятельности (ежегодная подготовка на курсах повышения квалификации потенциальных супервизоров; консультативная ме-

тодическая помощь начинающим воспитателям; единая библиотечная и методическая электронные базы).

Таким образом, при разработке и проектировании образовательных программ, позволяющих получить на выходе прогнозируемый результат, могут задаваться различные формы, способы организации или реализации программы, но конструкция программы, ее основа, может и должна определяться **результатами обучения**. Именно это является основным способом решения поставленной перед педагогическим сообществом задачи – формирования специалиста, способного и готового к результативной профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Белоглазова, Е. В. Библиотека МордГПИ: шаги к инновациям / Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 57–60.
2. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки, опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 35–41.
3. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 46–48.
4. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 9–13.
5. Каспржак, А. Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А. Г. Каспржак, С. П. Калашников // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – Т. 19. – С. 87–104.
6. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – Т. 19. – С. 105–126.
7. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 41–46.
8. Толкачева, Г. Н. Методические рекомендации по проведению апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) в

режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования / Г. Н. Толкачева, Л. М. Волобуева, М. Ю. Парамонова, Е. И. Изотова; под общ. ред. Г. Н. Толкачевой. – М. : НИИ Школьных технологий, 2015. – 140 с.

9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 13–18.

References

1. Beloglazova E.V. Library of Mordovian state pedagogical Institute: steps to innovation, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 57–60. (in Russian)

2. Vardanyan Yu.V. Innovative activity of scientific-educational complex: origins, experiences and perspectives of development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41. (in Russian)

3. Vinokurova N.V. Innovative model of practical training of future teachers, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)

4. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (from the experience of the Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–13. (in Russian)

5. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. The priority of educational results as a tool for modernization of teacher training programmes, *Psychological science and education*, 2014, No. 3 (19), pp. 87–104. (in Russian)

6. Margolis A.A. The requirements for the modernization of basic professional educational programs (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training, *Psychological science and education*, 2014, No. 3 (19), pp. 105–127. (in Russian)

7. Ryabova N.V. Mordovian basic center of pedagogical education as an innovative structural unit of the Institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 42–46. (in Russian)

8. Tolkacheva G.N., Volobuyev L.M., Paramonova M.Yu., Izotova E.I. Methodical recommendations on conducting testing of new modules of the basic professional educational programs of a bachelor degree in the field of study «Psychological and pedagogical education» (Teacher) in the mode of network interaction of educational institutions implementing programs of higher education and preschool education. Moscow, Institute of School technologies, 2015, 140 p. (in Russian)

9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. The Development of a system of research activities in a pedagogical University, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 01.07.2015 г.

УДК 371.69: 004.3(045)
ББК 74с

Лаврентьева Марина Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lavrentyeva1866@yandex.ru

Золоткова Евгения Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
zzolotkova@yandex.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ: ПРОБЛЕМЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Авторами представлены результаты апробации инновационного проекта в сфере специального (дефектологического) образования; определены ключевые проблемы сетевого взаимодействия

при его реализации; предложен один из возможных путей оптимизации сотрудничества образовательных организаций в данной сфере.

Ключевые слова: инновационный проект, апробация, основная образовательная программа, бакалавриат, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», командообразование.

Lavrentyeva Marina Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of special education and medical bases of speech

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zolotkova Evgeniya Vyacheslavovna

Candidate of pedagogical Sciences, Docent

Department of special education and medical bases of speech

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PROJECTS: THE PROBLEMS OF TEAM BUILDING

Abstract: The authors present the results of testing of an innovative project in the field of Special (defectological) education; the key challenges of network cooperation in its implementation are identified; one of the possible ways to optimize cooperation of educational institutions in this area is proposed.

Key words: innovative project, testing, basic educational program, Bachelor's degree, field of study «Special (defectological) education», teambuilding.

На современном этапе в системе педагогического образования Российской Федерации реализуется множество инновационных проектов, которые могут стать стратегическими ориентирами и в подготовке дефектологических кадров. Результативность продвижения данных проектов в образовательном сообществе детерминируется эффективностью механизмов внедрения инноваций. Закономерно, что системный опыт той или иной организации достаточно сложно экстраполировать на деятельность другой организации, и, как правило, возможен перенос только конкретных идей, технологий, решений. Следовательно, возникает необходимость переустройства образовательного пространства для интенсификации процесса распространения передового опыта и создания универсальных инновационных продуктов. Оптимальным вариантом разрешения данной проблемы является сетевое взаимодействие образовательных организаций. Под сетевым взаимодействием в образовании понимается «механизм становления динамичных инновационных и ценностных отношений между образовательными и иными организациями, субъектами образования с целью обеспечения качества образования, адекватного вызовам времени, требованиям общества и государства» [5]. Это новая культура коллективной деятельности, которая предполагает готовность субъектов образования к сотрудничеству при сохранении своей неповторимости и ориентированная на получение взаимной выгоды в социальном и экономическом планах.

Актуальность и значимость функционирования сетевых взаимоотношений системы образования подтверждаются увеличивающимся количеством сетей в реальной практике: появились понятия сетевое сообщество и сетевая педагогика, развиваются сети образовательных организаций и сети педагогов разных профилей. Сетевые формы взаимодействия институализируются: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [4].

ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» – вуз с многолетней историей и богатыми научно-образовательными традициями, определяющими его ориентацию на реализацию инновационной деятельности как важнейшего средства повышения качества и конкурентоспособности образования. Ректор вуза В. В. Кадакин отмечает, что институт стал единственным педагогическим вузом, получившим государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры в рамках реализации программы «Мордовский базовый центр педагогического образования», где активное внедрение разнообразия форм сетевого взаимодействия признается приоритетным направлением инновационного развития [2].

Факультет психологии и дефектологии на протяжении нескольких лет активно участвует в сетевом взаимодействии образовательных организаций в формате создания педагогических ассоциаций. Горизонтальная структура данных образований, ставших уже традиционными, являлась достаточно успешной базой по распространению функционала и ресурсов в так называемой «натуральной форме» [1]: семинары, круглые столы, конференции, дискуссии и встречи по обмену опытом и проблемным вопросам, дни партнерского взаимодействия и т. п. В 2014–2015 учебном году факультет в качестве соисполнителя принял участие в инновационном проекте «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования», где исполнителем Государственного контракта № 05.043.11.0029 – вузом-разработчиком являлось ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет». Инновационность данного проекта заключалась в том, что выстраивание сетевого взаимодействия осуществлялось не только «по горизонтали» – между вузом-разработчиком и вузами-соисполнителями (то есть при объединении организаций, решающих сходные задачи), но и «по вертикали» (то есть при включении в сотрудничество организаций, решающих иные образовательные и социальные задачи).

Преподаватели факультета осуществляли апробацию в образовательном процессе бакалавров первого курса ряда учебных дисциплин экспериментальных модулей – «М.3. Дисциплины профессионального цикла базовой подготовки», «М.4. Теоретические и экспериментальные основы образовательно-коррекционного процесса», «М.5. Изучение, образование и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» и рассредоточенной учебной практики. Ориентация обучения предполагала максимальную «включенность» бакалавров в практическую деятельность. Но предоставленные вузом-разработчиком средства технологического и IT-сопровождения образовательного процесса требовали существенной доработки. Учебно-методическое оснащение апробируемых дисциплин и практики могло быть сопоставлено только с форматом «декларации о намерениях». В связи со взятыми в рамках договора обязательствами преподавателями факультета проделана значительная организационная и методическая

работа: подготовлены нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательный процесс; конкретизировано содержание предлагаемых вузом-разработчиком рабочих программ учебных дисциплин и создано их методическое оснащение; разработана программа учебной (рассредоточенной) практики и подготовлены методические документы для ее организации и проведения (в том числе заключены договоры о сетевом взаимодействии с образовательными организациями Республики Мордовия и проведена работа с будущими супервизорами).

Анализ процесса апробации инновационного проекта в рамках сетевого взаимодействия проводился по таким направлениям, как: во-первых, определение соответствия обозначенного взаимодействия характеристикам сетевой организации, принимаемых образовательной практикой в настоящее время [1; 3]; во-вторых, установление соответствия технологическим требованиям реализации проектной деятельности [6].

Взаимодействие в рамках апробации соответствовало основным характеристикам сетевой организации – наличествовали: независимость членов сети, множественность лидеров, объединяющая цель, добровольность связей, множественность уровней взаимодействия. Команда преподавателей факультета была абсолютно свободна в выборе образовательных технологий. Обучение осуществлялось с учетом поставленной стратегической задачи – формирования у бакалавров способности самообразования на основе осознаваемой ими цели обучения и умения управлять своими действиями в достижении цели получения профессиональной квалификации. Было реализовано: совершенствование традиционно реализуемых форм и способов обучения; актуализация в образовательном процессе связи теоретического обучения с практической деятельностью; внедрение новых образовательных технологий; усовершенствование технологического обеспечения процесса проведения различных видов аудиторных и внеаудиторных занятий; совершенствование методики организации самостоятельной работы бакалавров; оптимизация процессов управления учебным процессом и организации педагогического труда.

С точки зрения соответствия технологическим требованиям реализации инновационной проектной деятельности отсутствовало привлечение вуза-соисполнителя к самому процессу проектирования на стратегическом и организационном этапах: к утверждению концепции проекта, к формированию команды, к разработке содержания проекта (конечных результатов, стандартов качества, видов работ, требуемых ресурсов и т. п.), к структурному планированию

(декомпозиции проекта, календарных планов, процедур управления проектом, техники мониторинга и контроля образовательных результатов, определению рисков и т. д.).

Осмысление результатов апробации проведено в следующей логике: констатировались проблемы, затрудняющие реализацию инновационного проекта в сетевом взаимодействии, — устанавливались причины их возникновения, в том числе выявлялись противоречия, существующие в рамках анализируемых направлений деятельности, делались выводы.

В процессе апробации обозначился ряд проблем, которые условно можно дифференцировать на проблемы системного и частного характера.

В качестве проблем сетевого взаимодействия образовательных организаций, имеющих системный характер, отметим: дефицитарность нормативно-правовой базы; недостаточная результативность технологического и технического сопровождения самого процесса взаимодействия; нерешенность задач распределения ответственности между субъектами взаимодействия; неразрешенность проблем выделения новых педагогических позиций; неразработанность механизма поддержки сетевых групп и их деятельности со стороны муниципальных и региональных органов власти. Доказательство их системности аргументируется результатами научных поисков и других исследователей в обозначенной сфере [1]. Основная причина их существования может быть объяснена отставанием системы образования в сфере качества сетевого взаимодействия как феномена сотрудничества в иных социально-экономических практиках российской действительности на современном этапе.

В комплексе проблематики частного характера, то есть сложностей реализации данного проекта, выделим: во-первых, проблемы организационного компонента сетевого взаимодействия (недостаточная готовность преподавателей и студентов к апробации инновационной организации образовательного процесса, в том числе и необходимость соблюдения ускоренных темпов включения в обозначенный процесс; несовершенство основных нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс в рамках апробации; дефицитарность ИТ-оснащения процесса использования учебно-методических материалов внедряемых модулей); во-вторых, проблемы содержательного плана (недостаточная конкретизация содержания предлагаемых вузом-разработчиком программ учебных дисциплин и учебной практики и их методико-технологического обеспечения; недостаточная дифференциация сущности и структуры предлагаемых для проектирова-

ния продуктов деятельности субъектов процесса апробации — преподавателей и бакалавров; отсутствие распределения ответственности между субъектами взаимодействия за образовательные результаты; неразрешенность вопроса интерпретации образовательных результатов). Причиной выявленной проблематики, на наш взгляд, явилось противоречие между организацией сетевого взаимодействия в рамках данного проекта и технологией инновационного проектирования. Ключевым фактором стало отсутствие представителей вуза-соисполнителя на начальных этапах проектирования и, как следствие, сложности формирования команды единомышленников — обязательного условия осуществления инновационной деятельности. Подобный феномен характерен для образовательной системы: заявленная концепция востребована обществом, но ее появление не влечет за собой «включения» новых механизмов и форм деятельности. При потенциальном наличии личностных, материально-технических и инструментальных ресурсов образовательных организаций сложности реализации концепции обуславливаются дефицитарностью нормативно-правового обеспечения функционирования новых форм взаимодействия в условиях конкуренции как организаций, так и преподавателей (в том числе в сфере сохранения прав интеллектуальной собственности).

Генеральная линия достижения цели взаимодействия такого типа и преодоления трудностей — это повышение активности самих субъектов процесса при конструктивной государственной поддержке. Основными условиями продвижения по данному пути должны стать: оптимизация и интенсификация взаимодействия вузов-разработчиков с вузами-партнерами в процессе совместного создания научных и учебно-методических материалов и технологии реализации экспериментальных образовательных программ; целенаправленная подготовка преподавателей и супервизоров к процессу реализации образовательного процесса; оптимизация взаимодействия ученых и практиков; развитие экспериментальных площадок на базе организаций общего образования, обеспечивающих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

При определении стратегии как долгосрочного качественно определенного направления развития института сетевого взаимодействия образовательных организаций (касающееся сферы, средств и форм деятельности, внутрисистемных отношений, а также позиций в социальной среде) возможно утверждение о том, что залогом успешности деятельности станет формирование полноценной команды субъектов сетевого взаимодействия — коллектива единомышленников,

ориентированного на разрешение такой ключевой проблемы, как внедрение инновационных проектов с целью модернизации педагогического образования.

Список использованных источников

1. Глубокова, Е. Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс] / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова. – Режим доступа : <http://www.kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>.
2. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–13.
3. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 41–46.
4. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362>.
5. Шилова, О. Н. Факторы и условия сетевого взаимодействия образовательных организаций [Электронный ресурс] / О. Н. Шилова, М. А. Горюнова // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2014. – Т. 15. – Вып. 1. – С. 245–253. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru>.
6. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности сту-

дентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 47–54.

References

1. Glubokova E.N., Kondrakova I.E. Networking in the field of education as an evolving process in theory and practice [Electronic resource] // URL: <http://www.kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>. (in Russian)
2. Kadakin V.V. Innovative processes in the higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–13. (in Russian)
3. Ryabova N.V. Mordovsky basic center of pedagogical education as innovative structural division of institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 41–46 (in Russian)
4. Federal law No. 273-FZ «On education in Russian Federation» [Electronic resource] // URL: <http://base.garant.ru/70291362>. (in Russian)
5. Shilova O.N., Goryunova M.A. Factors and conditions of network interaction of educational institutions, *Herald of the Russian Christian humanitarian Academy*, 2014, V. 15, Iss. 1, pp. 245–253 [Electronic resource] // URL : <http://cyberleninka.ru>. (in Russian)
6. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of system of research and design activity of students in the conditions of multilevel system of the higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 47–54. (in Russian)

Поступила 02.07.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Рябова Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ryabovanv@bk.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация: В статье раскрыта сущность сетевого взаимодействия образовательных организаций различных уровней в условиях модернизации педагогического образования. Представлен опыт и обозначены проблемы апробации новых модулей ОПОП профессиональной (педагогической) магистратуры по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог).

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, модернизация педагогического образования, основная профессиональная образовательная программа, модуль, апробация, образовательные организации высшего образования, общеобразовательные организации.

Ryabova Natalya Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent,

Head of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
AS NECESSARY CONDITION OF TRAINING PEDAGOGICAL STAFF**

Abstract: In the article the essence of network interaction of the educational organizations of various levels in the conditions of modernization of pedagogical education is opened. The author presents the experience and designates problems of approbation of the OPOP new modules of a professional (pedagogical) magistracy in the direction of training «Vocational (defectological) education» (Teacher-speech pathologist).

Keywords: network interaction, modernization of pedagogical education, main professional educational program, module, approbation, educational organizations of higher education, general education organizations.

Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг., утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» решает задачу приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда [11]. С этой целью Министерство образования и науки Российской Федерации инициировало разработку проектов, предусматривающих усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата и магистратуры в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Теоретическое осмысление проблемы *сетевого взаимодействия* можно найти в работах многих авторов (Н. С. Бугрова, С. В. Тарасов, М. М. Чучкевич), начиная с 70–80-х гг. прошлого века. Анализ разработанности научного знания по организации сетевого взаимодействия позволил выделить следующие основные характеристики данного процесса: во-первых, единые идеи, цель и задачи для сети; во-вторых, существование так называемой фрактальной структуры (множество ячеек сети); в-третьих, отсутствие единоначалия; в-четвертых, открытость в системе и самой системы; в-пятых, взаимодействие «по горизонтали» [13]. Ключевые характеристики сетевого взаимодействия отражаются такими терминами, как *пространство* (описание горизонтальных и вертикальных связей в сети); *информация* (содержание этих связей); *время* (логика развития сетевых отношений); *энергия* (способы и формы жизнедеятельности в сети) [13].

В педагогической практике понятие *сеть* как горизонтальное взаимодействие по использованию и распространению функционала и ресурсов также используется уже с конца XX в. [4]. Сама идея сетевого взаимодействия возникла в системе общего образования в конце 90-х годов.

Заслуга в этом принадлежит А. И. Адамскому и созданной им образовательной сети «Эврика». Образовательную сеть А. И. Адамский определяет как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга [9].

Законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.) закрепляется сетевая форма реализации сетевых программ. В документе раскрываются возможности обучающихся для освоения образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность [12]. При этом круг возможных партнеров по реализации образовательных задач достаточно широк и разнообразен (например, научные, медицинские и организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения). Можно констатировать, что данный закон дает право различным образовательным и другим организациям, осуществляющим образовательную деятельность, проектировать и реализовывать образовательные программы в целях обучения, производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, что осуществляется в рамках сетевого взаимодействия на договорной основе. В. В. Кадакиным, ректором Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МордГПИ), раскрыты основные направления реализации сетевого взаимодействия, показаны перспективы его развития в вузе [5; 6; 7].

Являясь участником проекта модернизации педагогического образования, наш вуз, используя опыт, накопленный инновационными структурными подразделениями Мордовского базового центра педагогического образования (МБЦПО), созданного на базе МордГПИ, стал участником 10 проектов [2; 3; 14]. Преподавате-

ли кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии института, на базе которой функционирует научно-исследовательская лаборатория «Интегрированное обучение детей в современной системе образования», приняли участия в апробации новых модулей ОПОП профессиональной (педагогической) магистратуры по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог) [10]. С одной стороны, при реализации проекта осуществлялось взаимодействие с преподавателями вуза-разработчика, которым выступал Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. С другой стороны, с общеобразовательной организацией, являющейся базой для углубленной профессиональной подготовки.

Д. И. Бойков, проректор Герценовского университета, характеризуя особенности развития современного высшего образования, говорит о необходимости создания сетевых образовательных структур, которые обеспечат создание «мини-образовательного» пространства и доступ к элементам образовательной сети для всех субъектов образования. Автор указывает, что сетевой характер сетевых образовательных структур предполагает обеспечение следующих ключевых функций: осуществление единой системы учета, мониторинга и управления человеческими ресурсами; существование системы управления технологическими процессами и ресурсами; наличие системы экономического и материально-технического снабжения; наличие системы ресурсов сотрудников (кадрового обеспечения); наличие центральной информационной системы (комплекс систем для обеспечения (сопровождения, создания) унифицированного обмена информацией с востребованными уровнями: качества, целостности защищенность); наличие автоматизированной системы управления (ERP) (системы с настройками под конкретные роли участников-исполнителей) и централизованной системы приема абитуриентов [1].

С учетом ключевой идеи модернизации педагогического образования, в качестве которой выступает практико-ориентированная подготовка будущего педагога, в сетевое взаимодействие необходимо включать общеобразовательные организации. А. А. Марголис подчеркивает, что именно школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера вуза [8]. А. А. Марголис выделяет следующие организационные аспекты взаимодействия в сети «вуз-школа»: во-первых, организация сетевого взаимодействия (включает разработку критериев от-

бора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора, сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы, оформление договорных отношений с партнером; разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня Профессионального стандарта педагога; разработку контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций); во-вторых, организация координации взаимодействия с общеобразовательной организацией партнером (включает проведение контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций студента, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника; организацию научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента, постановку задач и сопровождение НИРС, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента; организацию теоретического обобщения итогов практической части изучаемого модуля) [8].

Проблемы сетевого взаимодействия, выявленные в ходе реализации проекта, могут быть представлены следующим образом:

- недостаточная готовность представителей педагогического сообщества (руководителей, преподавателей, педагогов, обучающихся и др.) к реализации сетевого взаимодействия;
- недостаточная теоретическая и методическая подготовка субъектов образования к реализации основных профессиональных образовательных программ в форме сетевого взаимодействия;
- недостаточная разработанность нормативно-правовых документов, регламентирующих сетевое взаимодействие с вузами-партнерами и с общеобразовательными организациями;
- отсутствие единой сетевой образовательной структуры, объединяющей кадровые, информационные, материально-технические, учебно-методические, социальные ресурсы и обеспечивающей результативное технологическое и техническое сопровождение процесса сетевого взаимодействия;
- недостаточная разработанность механизма координации и эффективного управления деятельностью образовательных организаций, осуществляющих подготовку будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия;
- отсутствие дифференцированного распределения ответственности между субъектами

сетевого взаимодействия при достижении образовательных результатов; отсутствие подготовленных супервизоров в общеобразовательных организациях;

- недостаточная разработанность механизмов конструктивной государственной поддержки и стимулирования активности субъектов образования к реализации сетевых форм взаимодействия;

- отсутствие механизмов выделения новых педагогических позиций (супервизор, сетевой педагог, педагог-навигатор и др.), обеспечивающих сопровождение обучающихся при освоении образовательного маршрута в условиях сетевого взаимодействия, а также механизма оплаты их деятельности в рамках подушевого финансирования.

Анализ обозначенных проблем позволил нам выделить некоторые условия, обеспечивающие их разрешения, а именно:

- определение и поддержка лидеров образования, понимающих необходимость структурных изменений сферы образования и способных эффективно участвовать в информационной научно-методической работе по реализации основных идей, подходов, направлений модернизации педагогического образования с целью формирования готовности руководителей, преподавателей, учителей к реализации сетевого взаимодействия;

- организация обсуждения значимых вопросов проектирования, создания и реализации сетевого взаимодействия образовательных организаций на всех уровнях системы образования с публикациями и учетом мнений профессионального сообщества по обсуждаемым вопросам;

- оптимизация деятельности системы переподготовки педагогических кадров с целью теоретической и методической подготовки субъектов образования к реализации основных профессиональных образовательных программ в форме сетевого взаимодействия;

- создание нормативно-правовых документов, регламентирующих сетевое взаимодействие образовательных организаций в условиях новых требований к реализации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров;

- теоретическое обоснование, проектирование и создание сетевой образовательной структуры, объединяющей кадровые, информационные, материально-технические, учебно-методические, социальные ресурсы образовательных организаций с целью обеспечения результативности технологического и технического сопровождения процесса сетевого взаимодействия;

- создание системы мониторинга, отслеживающего результативность деятельности образо-

вательных организаций, осуществляющих подготовку будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия и прогнозирование на этой основе дальнейшего развития образовательных сетей;

- специальная подготовка руководителей, педагогов, супервизоров образовательных организаций к работе в новых условиях с учетом выделенных и обоснованных требований к достижению образовательных результатов и закреплению ответственности между организациями-партнерами по их достижению;

- поиск механизмов конструктивной государственной поддержки и стимулирования активности субъектов образования к реализации сетевых форм взаимодействия;

- теоретическое обоснование новых педагогических позиций в условиях сетевого взаимодействия; разработка должностных инструкций, определение функциональных обязанностей, тарификация педагогов, обеспечивающих сопровождение обучающихся при освоении образовательного маршрута; разработка нормативно-правовых документов, обеспечивающих финансирование образовательных организаций, участвующих в сетевом взаимодействии;

- взаимодействие организаций-партнеров на всех этапах реализации процесса подготовки будущих педагогов (проектирование ОПОП, совместное создание научных и учебно-методических материалов, технология реализации ОПОП, мониторинг образовательных достижений обучающихся и др.);

- поэтапность, преемственность и открытость проводимых преобразований в области сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Таким образом, становление сетевого взаимодействия в образовании отвечает вызовам времени, определяющим тенденции развития системы образования в целом, и способно удовлетворить потребности каждого субъекта этого взаимодействия. За этим направлением в образовании большое будущее, поэтому необходимо повышать активность всех субъектов сетевых взаимодействий, искать адекватные пути решения возникающих проблем и развиваться.

Список использованных источников

1. Бойков, Д. И. Информационная среда и материально-техническая база как условия реализации основных образовательных программ в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения / Д. И. Бойков // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 7 (81). – С. 26–27.

2. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки,

опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданын // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 35–41.

3. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.

4. Глубокова, Е. Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс] / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондакова // Интернет-форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире». – Режим доступа : <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>.

5. Кадакин, В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. 2013. – № 4. – С. 59–68.

6. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–13.

7. Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.

8. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41–57.

9. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку [Электронный ресурс] / под ред. А. И. Адамского. – М. : Эврика, 2006. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/authors/32261.shtml>.

10. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 41–46.

11. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://innovation.gov.ru/sites/default/files/documents/2014/17702/3466.pdf>.

12. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>.

13. Швецов, М. Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М. Ю. Швецов, А. Л. Дугаров // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им.

Н. Г. Чернышевского. – 2012. – № 5. – С. 33–38.

14. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 47–54.

References

1. Boykov D.I. The information environment and material base as conditions of realization of the main educational programs according to Federal state educational standards of the third generation, *The Bulletin of Gertsen university*, 2010, No. 7 (81), pp. 26–27. (in Russian)

2. Vardanyan Yu.V. The innovative activity of the scientific and educational complex: the sources, experience and development prospects, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41. (in Russian)

3. Vinokurova N.V. An innovative model of practical training of an intending teacher, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41. (in Russian)

4. Glubokova E.N. Network interaction in education as the developing process in the theory and practice, *The Internet forum within the All-Russian scientific conference with the international participation «Pedagogics in the modern world»* [Electronic resource]. URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>. (in Russian)

5. Kadakin V.V. Pedagogical higher education institution as the basic center of the teacher training, *The Higher education in Russia*, 2013, No. 4 (12), pp. 59–68. (in Russian)

6. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (based on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–13. (in Russian)

7. Kadakin V.V. New activities of higher education institution in the conditions of introduction of the professional standard of the teacher, *The Higher education today*, 2014, No. 6 (14), pp. 47–51. (in Russian)

8. Margolis A.A. Problems and prospects of development of pedagogical education in the Russian Federation, *Psychological science and education*, 2014, T. 19, No. 3, pp. 41–57. (in Russian)

9. The organization of network interaction of the educational institutions introducing innovative educational programs, which are taking part in competition on the state support / under the editorship of A.I. Adamsky. Moscow, Eureka, 2006 [Electronic resource]. URL: <http://psyjournals.ru/authors/32261.shtml> (in Russian)

10. Ryabova N.V. Mordovian base center of pedagogical education as an innovative structural subdivision of the institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 41–46. (in Russian)

11. The federal target program of a development of education for 2011–2015 approved by the resolution of the government of the Russian Federation of Febru-

ary 7, 2011, No. 61 «About the Federal target program of a development of education for 2011–2015» [Electronic resource]. URL: <http://innovation.gov.ru/sites/default/files/documents/2014/17702/3466.pdf>. (in Russian)

12. The federal law of December 29, 2012, No. 273-FZ «About education in the Russian Federation» [Electronic resource]. URL: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>. (in Russian)

13. Shvetsov M.Yu. Network interaction of educa-

tional institutions of professional education in the region, *The Scientific notes of Transbaikal state humanitarian and pedagogical university of N.G. Chernyshevsky*, 2012, No. 5, pp. 33–38. (in Russian)

14. Shukshina T.I. Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, 4 (16), pp. 84–89. (in Russian)

Поступила 03.07.2015 г.

УДК 373.2(045)
ББК 74.1

Спиренкова Наталья Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

spirenkovan@mail.ru

УСИЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья содержит анализ основных направлений конструирования структуры и содержания основных профессиональных образовательных программ высшего профессионального образования в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Особое внимание уделяется усилению практико-ориентированной подготовки будущих воспитателей в условиях сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательный процесс, федеральный государственный образовательный стандарт, программа, педагог дошкольного образования.

Spirenkova Natalya Grigoryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STRENGTHENING OF PRACTICAL ORIENTATION IN TRAINING PRESCHOOL TEACHERS

Abstract: The article analyzes the main directions of designing the structure and content of the basic professional educational programs of higher education in accordance with the professional standards of teachers, federal state educational standards of preschool education. Particular attention is paid to strengthening the practice-oriented training of future teachers in the conditions of networking.

Key words: preschool education, educational process, the federal state educational standards, program, teacher of preschool education institution.

Повышение качества профессионального образования является приоритетным направлением государственной политики в Российской Федерации. Модернизация высшего образования предполагает профессионализацию подготовки педагога дошкольного образования, т. е.

создание такой модели практико-ориентированной подготовки, результатом освоения которой будет способность построения своей собственной профессиональной деятельности в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС дошкольного образования [7].

В 2014–2015 гг. МордГПИ явился вузом-соисполнителем в реализации пилотных проектов по отработке новых моделей и программ бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего и среднего профессионального образования (руководитель программы – А. Г. Гогоберидзе, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А. И. Герцена).

Необходимость разработки модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата обусловлена особенностями социальных, экономических, информационных, политических, кросс-культурных процессов, модернизации дошкольного образования в России, а также изменениями качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования (воспитателя), которые зафиксированы в стандарте профессиональной деятельности и ориентированы на ряд требований к педагогу, связанных с умениями осуществлять психолого-педагогическую поддержку успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в образовательной и специфических детских видах деятельности. Учитывая это, будущий педагог дошкольного образования, овладев компетенциями и знаниями, должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте.

Изменения содержания, технологий подготовки педагогов связаны, по мнению А. Г. Гогоберидзе, с переносом акцентов на практико-ориентированность, формирование практических (инструментальных) образовательных результатов, реализацию процесса подготовки и организацию практик студентов в условиях высококачественной профессиональной среды. Такая среда может быть создана при использовании ресурсов сетевого взаимодействия и партнерства организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования, что позволит формировать и развивать у обучающихся требуемые образовательные результаты [6].

Реализуемая на факультете педагогического и художественного образования в условиях апробации модулей «Дисциплины математического и естественно-научного цикла», «Психология и педагогика развития детей» практико-ориентированная основная профессиональная образовательная программа (далее – ОПОП) построена с учетом Профессионального стандарта педагога, ФГОС дошкольного образования.

При ее разработке авторы учитывали следующие принципы:

- новые ценностно-целевые ориентиры подготовки при апробации новых модулей ОПОП;

- практико-ориентированный характер подготовки в процессе апробации новых модулей ОПОП;

- модульный принцип проектирования ОПОП (модель построена на основе разработанной А. А. Марголисом структуры учебного модуля) [3];

- деятельностный подход к достижению и оценке результатов апробации новых модулей ОПОП;

- учет приоритетных технологий реализации новых модулей ОПОП;

- отбор образовательных организаций, предъявляющих инновационные, продуктивные образовательные практики, лучшие образцы профессиональной деятельности [6].

Содержание ОПОП построено коллективом авторов кафедры дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А. И. Герцена (О. В. Акулова, А. Н. Атарова, Т. И. Ивченко, П. И. Киртянов, Е. С. Конохова, Л. К. Ничипоренко, М. С. Новиков, В. А. Новицкая, О. В. Солнцева, Р. И. Яфизова, научные редакторы – А. Г. Гогоберидзе, И. В. Головина) с учетом требований ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», в которой выделены базовая и вариативная части. Содержание базовой части программы ориентировано на достижение образовательных результатов, связанных с организацией: собственной профессиональной деятельности, общения и детской деятельности на основе понимания анатомо-физиологических, психологических, социальных, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка раннего и дошкольного возраста. Вариативная часть программы связана с профессиональными действиями по проектированию программ дошкольного образования и организацией образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста и ориентирована на профессиональную квалификацию «Воспитатель (педагог дошкольного образования)». В содержании программы предусмотрены части, которые реализуются на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования [6].

В условиях сетевого взаимодействия вуза и дошкольной образовательной организации при апробации новых модулей ОПОП подверглись изменениям и ряд таких направлений, как:

- передача работодателю ответственности за формирование части образовательных резуль-

татов (включение в процесс разработки и реализации ООП);

- демонстрация педагогом (супервизором) лучших образцов профессиональных действий;
- погружение в педагогический процесс детского сада (стажерская практика);
- выполнение студентами проектных и исследовательских работ по заказу работодателей;
- «затачивание» выпускника под запрос образовательного учреждения;
- включение работодателя в процесс оценки образовательных результатов студента [6].

Если традиционная модель педагогической практики предполагает этап накопления теоретических знаний с последующим применением их на практике, то в условиях новой практико-ориентированной подготовки студентов в образовательно-профессиональной среде практика встроена в модуль и реализуется в логике от учебно-ознакомительной практики через этап проб и образцов, с ориентацией и практикованием до учебной практики и выполнения профессиональных действий с последующей рефлексией результатов.

Модуль «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» включал практику «Саморазвитие в информационном и социальном пространстве будущей профессии», а образовательным результатом явилось создание двух групповых проектов: «Наша группа в социальных сетях» и «Мой образовательный маршрут».

Модуль «Психология и педагогика развития детей» включал практику «Общение и взаимодействие с ребенком раннего и дошкольного возраста», а результатом явилось создание проекта «Педагогические заметки о ребенке».

По отзывам студентов, участие в проекте позволило им увидеть варианты своего образовательного маршрута, узнать больше о себе, своих возможностях, понять смысл своей будущей профессии, овладевая которой будущий специалист будет иметь возможность постоянно развиваться, а также много нового и увлекательного, реализовать возможность социального взаимодействия, овладеть новыми умениями и др.

Несмотря на положительные результаты, можно констатировать и наличие сложностей и рисков в процессе апробации новых модулей: встраиваемость новых модулей в учебный план, учитывая нормативные требования и требования действующих стандартов, а также сроки проекта не позволяют апробировать полную обновленную программу подготовки бакалавров, поэтому оценке могут подвергаться (условно) лишь фрагменты (модули) подготовки – это не позволяет в полной мере говорить об изменении эффективности подготовки, перегруженность студентов большим объемом заданий для самостоя-

тельной работы, которые необходимо укрупнить и использовать в образовательном процессе вуза.

Разработка содержания и структуры основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия в аспекте усиления их практической направленности несомненно важный и перспективный процесс модернизации педагогического образования [1; 2; 5]. В этом контексте конструирование пространства целостного развития дошкольника в детском саду позволит каждому педагогу не только выполнить профессиональные функции, но и реализовать свое педагогическое кредо в новых условиях [4].

Список использованных источников

1. Васенина, С. И. Психолого-педагогическая практика как условие профессионально-педагогической подготовки педагога дошкольного образования в соответствии с ФГОС ВПО / С. И. Васенина, Е. С. Ошкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 10–13.
2. Кондрашова, Н. В. Подготовка педагогов дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 гг. / Н. В. Кондрашова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 43–46.
3. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
4. Проект примерной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.firo.ru/?page_id=11684.
5. Спиренкова, Н. Г. Разработка структуры и содержания основной образовательной программы дошкольного образования / Н. Г. Спиренкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 70–75.
6. Презентация Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект модернизации педагогического образования. – Режим доступа : <http://педагогическоеобразование.рф/texts/show/4>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553/

References

1. Vasenina S.I, Oshkina E.S. Psycho-pedagogical practice as a condition of professional and pedagogical training of teachers of preschool education in accordance with FSES HPE, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 10–13. (in Russian)
2. Kondrashova N.V. Preschool teachers training in Mordovia from 1913 to 2013, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 43–46. (in Russian)
3. Margolis A.A. Requirements for upgrading the basic professional educational programs (BPEP) in teacher training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training [Electronic resource], *Psychological Science and Education*, 2014, No. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>. (in Russian)
4. The project is an example of the basic educational program of preschool education on the basis of the FSES of preschool education [Electronic resource]. URL: http://www.firo.ru/?page_id=11684 (date of treatment: 16.10.2014). (in Russian)
5. Spirenkova N.G. Development of the structure and content of the basic educational program of preschool education, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 70–75. (in Russian)
6. Presentation of Gertsen State Pedagogical University of Russia / Official site of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation The modernization project of teacher education [Electronic resource]. URL : <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/texts/show/4/>. (in Russian)
7. Federal State Educational Standard of preschool education [Electronic resource]. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553 (in Russian)

Поступила 16.06.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Vinokurova Nataliya Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Methods of Pre-School and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
vnatali09@rambler.ru

Prihodchenko Tatiyana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Dean of the Faculty of Pedagogical and Arts education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
prihodchenko1973@mail.ru

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER SCHOOL IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE PRE-SCHOOL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract: For training highly qualified specialists it is necessary for the educational environment to have such resource conditions and possibilities which would promote the realization of theoretical knowledge in the process of future specialists' own creative practical activity. The article analyses the main research directions in the given problematic sphere. The author of the article suggests an experience of creating the educational environment in the pedagogical institute.

Key words: the educational environment of a higher school, students' practical training, the components of the educational environment.

Винокурова Наталья Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Приходченко Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,

декан факультета педагогического и художественного образования

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: Для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров необходимо, чтобы образовательная среда имела в себе такие ресурсные условия и возможности, которые бы способствовали реализации теоретических знаний в процессе собственной творческой практической деятельности будущих специалистов. В статье проанализированы основные направления исследований в данной проблемной области. Автор статьи предлагает опыт организации образовательной среды в педагогическом институте.

Ключевые слова: образовательная среда педагогического вуза, практическая подготовка студентов, компоненты образовательной среды.

The fundamental professional competences are defined in the Federal state educational standard of higher professional education of the Russian Federation [9]. Generally they are represented by the skills to realize educational programs, to use modern technologies and methods of teaching and upbringing.

Formation of future pre-school pedagogues' professional competence is carried out under the influence of not only purposeful educational process but also depending on the specific educational environment where a student finds himself while studying at a higher school. The investigators regard the educational environment "as the whole complex of social, cultural and also specially organized psychological and pedagogical conditions in the educational institution and as a result of their interaction with an individual formation of a personality takes place" [2].

The analysis of a number of research works in the aspect of peculiarities of development and function the educational environment shows that there are different approaches to construction of its models: oecologo-personal (V. A. Yasvin), communicatively oriented (V. V. Rubtsov), antropologo-psychologic (V. I. Slobodchikov), psycho-didactic (V. P. Lebedeva, V. F. Orlov), oeco-psychological (V. I. Panov) and others.

The oecologo-personal model of the educational environment has been proposed by V. A. Yasvin. According to this opinion the term "educational environment" should denote this system of influences and conditions of forming a personality in accordance with the given pattern as well as possibilities for its development available in the social and spatial object environment" [11, p. 6]. To possess the developing educational effect the educational surroundings should be able to provide all

the subjects of the educational process (students and pedagogues) with a complex of possibilities for self-development. The given complex according to V. A. Yasvin includes three structural components:

- spatial objective – premises and halls for lectures and seminars and auxiliary services, the whole building, the adjoining territory, ect;
- social – the character of number of mutual relations of all the subjects of educational activities (students, pedagogues, parents, administrators and others;
- psycho-didactic – the contents and methods of education conditioned by the psychologic aims of the educational process construction [11, p. 108].

V. V. Rubtsov proposes a communicative oriented model of the educational environment represented by him as "a multistructural established system of direct and indirect educationally trained influences realizing evidently of inevidently teachers' offered pedagogical aims characterizing purposes, tasks, methods, means and forms of educational process at the given school" [6, p. 7].

The antropologo-psychologic model of the educational environment where the subjects' joint activity of the educational process is a basic notion worked out by V. I. Slobodchikov. In the author's opinion the educational environment is "a dynamic formation" which is a system product of educational sphere interaction, educational management, educational place and a student himself" [8, p. 175]. V. I. Slobodchikov underlines the primary uninstructed educational environment, its relativity and indirect character. The main parameters of the given educational environment are its saturation (resource potential) and structural nature (method of its organization).

V. P. Lebedev and V. A. Orlov proposed a psycho-didactic model of the educational environment.

Proceeding from the conception of person oriented education investigators stress the significance of a student as a subject of cognition, his immersion into the educational environment specially modelled by the educational institution [3].

Psychologist V. I. Panov suggested the oeco psychological approach to the elaboration of the model of the educational environment. The principal provision of the given educational environment model is the idea that person's psychologic development in the course of his training should be considered in connection with the system "person-environment" [5]. Due to the objective reasons within the limits of our research work the model of the educational environment suggested by V. A. Yasvin will be adopted as the fundamental one. For the purpose of organizing the educational environment every higher educational institution creates the corresponding system of conditions: staff provision of the educational process; qualitative scientific, methodic, normative and legal ensuring the educational process; a highly technological, material and technical basis of the educational institution. Establishing a new educational environment at a higher institution according to all the modern demands of the society supposes working out technologies realizing the educational process as integral and continuous aimed at the development of self-realization of a personality. It should be noted that the educational process at a higher school is mainly of traditional nature. A lecturer gives information and the students' activity is mostly of passive and reproductive character. The priority of the theoretical of the educational process component (a student is an object of a mass pedagogic reproduction process) involves the problem of lack of one's own position in future professional activities.

The task facing the pedagogies of the higher professional education is to activate students' independent work filling the educational environment with resources and organizing the management of cognitive activity. In conformity with it there appeared the necessity of reconsidering the approaches to organizing the educational environment of a higher school that would allow a modern student to learn as follows: 1) flexibly to adapt in the changing vital situations, getting and necessary professional knowledge on their own, creatively putting it into practice for solving various pedagogical situations; 2) to think critically, to see the arising difficulties in the real world, to be in search of the ways of their overcoming using modern technologies; 3) clearly to understand where and how the acquired knowledge can be used in the environment; 4) to be capable to generalize new ideas and to their creatively; 5) to work competently with information, to be able to collect the necessary facts for investigation

ing a definite problem, to analyze them, to suggest hypotheses of solution, to do the necessary general conclusions, to establish statistic regularities, to draw well-reasoned conclusions and to reveal and solve new problems on their basis; 6) to be communicative; 7) to work independently at the development of one's own morals, intellect, cultural level.

In other words the educational environment must pave the way for the necessary conditions of purposeful, active and motivated students' participation in projecting their own professional activities.

Let's imagine an experience of organization of the educational environment for training future preschool pedagogues in the Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseev (MordSPI). The institute peculiarity is its multilevel training system, skill improvement and pedagogues' retraining. At the primary stage of the educational environment organization at the higher school all the efforts of professors and instructors were mainly aimed at the revision and working out curricula, training and methodic appliances directly for future preschool pedagogues' education. Meanwhile the analysis of employers' satisfaction with the quality of the preschool graduates' training carried in 2010–2011 showed that the level of general theoretical training was appreciated by all the respondents as "excellent" or "good". The ability to put obtained knowledge into practice the employers assessed according to the scale "excellent formed", "well formed", "satisfactory formed", "not formed". The analysis of the results shows that the levels "well, satisfactory formed" mainly dominate. In this way reconsideration of organizing students' practical training and the components of the educational environment was determined. Under the conditions of the pedagogical institutes it means purposeful reconstruction of the contents training, organizational and technological bases of the educational process. With this end in view the structural organization of MordSPI has undergone cardinal changes: there have been founded scientific and practical laboratories, centers, research schools the activity of which has been aimed at strengthening pedagogues' addressed training and improving their qualification, maximum orientation on concrete demands of pedagogical institutions of all types and subjects of educational service market [10]. One of the components of the educational environment of a higher school allowing to train highly qualified pedagogues of a new generation demanded by the educational system and motivated to professional activity under the conditions of its reforming is the centre of pre-school children's development [1].

The centre has resource conditions and possibilities favouring realization of theoretical knowl-

edge in the process of future specialists' creative practical activities as far as the basic mechanisms of the educational environment construction have been taken into account. The creation of the centre allowed to organize continuous (weekly laboratory and practical study hours) students' practical activity which ensures consolidation of the theoretical knowledge obtained at tutorials, forms the skill to qualitatively project and organize professional (methodical) scientific and research activities aimed at studying modern technologies of pre-school children's development. The given educational organization allows to bring trainings nearer to the conditions approximate as much as possible to preschool pedagogue's professional activity, the pedagogue's extra education. Preserving the cognitive part of studies concrete students are given an opportunity of conducting lessons to preschool or primary school children. For example, after taking the courses of theory and methods of development of children's fine arts the students were offered to work out and conduct a series of lessons on the given trend of activities. The students display a keen interest in the considered methods of training. To a certain extent it favours the development of thinking, all the students of the academic groups take part in it. The pedagogues of the centre give the students timely and qualified help. The pedagogues of the centre are lecturers of the institute successfully combining their research work and trainings it should be stressed that the pedagogues' activities change: they not only pass their knowledge to the students but also they organize joint activities to form students' pedagogical skills and together with the students they plan their future professional activities as well. For the effectiveness of the educational environment the institute pedagogues conduct master classes in the groups of preschool training. The students actively participate in all the planned directions. The given structural subdivision of the higher school is the students' first professional environment forming a set of actual professional competences.

Thus the educational environment of MordSPI allows to provide:

- continuous efficiently organized students' practical activity (weekly laboratory and practical tutorials) which ensures to consolidate theoretical knowledge and forms the skill to qualitatively project and organize methodic and scientific; research activities aimed at studying modern technologies of preschool children's development;
- the conditions approached to the professional activities of educators and teachers of extra education as much as possible;
- inclusion of the students into pedagogical process as equal partners of the pedagogical body who are responsible for their choice and decisions;

- development of pedagogic approaches effectively combining academic and practical aspects of education;
- solution of the real tasks of practical activity on the given educational profile;
- approbation by the students of innovative technologies of object developing environment for upbringing and development of a preschool child up to working out their own educational problem;
- forming skills and habits of work under the conditions of highly qualitative and highly technological educational environment where the system components are the object developing environment for preschool children, a computer, a class-room, a sensory room, a sports hall;
- variety of education and individual approach;
- effective system of assessment and an opportunity of analysis of work experience;
- orientation of the results of students' education on the employers' requirements.

The model under consideration of organization of the educational environment for training future pedagogues can be in demand in the system of advanced qualification and retraining preschool pedagogues' professional skill as it allows to provide not only a high theoretical level but also to carry out a qualitative practical training.

References

1. Vinokurova N.V. Organization of the educational environment in the pedagogical institute, *Higher Education in Russia*, 2012, No. 6, pp. 85–88. (in Russian)
2. Kulyutkin Yu.N., Tarasov S.V. Educational environment and development of a personality, *New Knowledge*, 2001, No. 1, pp. 6–7. (in Russian)
3. Lebedeva V.P., Orlov V.A., Panov V.I. Psychodidactic aspects of developing education, *Pedagogics*, 1996, No. 6, pp. 25–30. (in Russian)
4. Martyshkina N.V. Some Aspects of Formation and Development of Creative Potential of a Future Educator under the Higher School Conditions, *The Humanities and Education*, 2010, No. 2, pp. 11–14. (in Russian)
5. Panov V.I. Ecological Psychology: an experience of methodology construction. Moscow, Nauka, 2004, p. 196. (in Russian)
6. Rubtsov V.V., Ivoshina T.G. Projection of developing educational school environment. Moscow, 2002, MSPPU, p. 272. (in Russian)
7. Ryabova N.V. Modeling professional activity of the educated teacher, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 54–58. (in Russian)
8. Slobodchikov V.I. About the notion of educational environment in the conception of developing education, The 2-nd Russian Conference in Ecological Psychology. Theses (Moscow, 12–14 April 2000). Moscow, EKOPSI-CENTRE ROSS, 2000, pp. 172–176. (in Russian)

9. Federal state educational standard of higher professional education in the direction of preparation 050100 Pedagogical education (qualification: «Bachelor's degree»), Available at: <http://minobrnauki.rf/1908/> (accessed 16 May 2015). (in Russian)

10. Shukshina T.I. The Mordovian base center of pedagogical education as innovative model of teachers' training, *The Russian scientific magazine*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–85. (in Russian)

11. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to projection. Moscow, Smysl, 2001, pp. 365 (in Russian)

Список использованных источников

1. Винокурова, Н. В. Организация образовательной среды в педвузе / Н. В. Винокурова // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 85–88.

2. Кулюткин, Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

3. Лебедева, В. П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.

4. Мартышкина, Н. В. Некоторые аспекты становления и развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза / Н. В. Мартышкина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 11–14.

5. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В. И. Панов – М. : Наука, 2004. – 196 с.

6. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – М. : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

7. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–58.

8. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва, 12–14 апр. 2000 г.). – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172–176.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://minobrnauki.rf/1908/> (дата обращения: 16 мая 2015).

10. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–85.

11. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Поступила 27.06.2015 г.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 821.511.152
ББК 83.3

Азыркина Елена Ивановна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра родного языка и литературы

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

elenaazyrkina@yandex.ru

**СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА
В ПЬЕСЕ В. МИШАНИНОЙ «КУЦЕМАТ» («ЛЕСТНИЦА»)**

Аннотация: Статья раскрывает значение творчества В. Мишаниной в развитии жанров драматургии в современной мордовской литературе. При анализе пьесы «Куцемат» («Лестница») основное внимание уделяется выявлению психологизма в раскрытии конфликта и построении образной системы.

Ключевые слова: драматургия, коллизия, нравственность, духовность, персонаж, диалог.

Azyrkina Elena Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of native language and literature

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE ORIGINALITY OF THE ART WORLD
IN THE PLAY «LADDER» BY V. MISHANINA**

Abstract: The article reveals the importance of creativity of V. Mishanina in the development of the genres of drama in modern Mordovian literature. The analysis of the play «Cotcemat» («Ladder») focuses on the identification of psychologism in the disclosure of the conflict and the construction of the image system.

Key words: drama, conflict, morality, spirituality, character, dialogue.

Валентина Мишанина – известный мордовский писатель-драматург. Она заявила о себе в литературе в начале семидесятых годов прошлого века и довольно быстро достигла творческой зрелости. Сегодня современную мордовскую прозу и драматургию без ее имени трудно представить, потому что в ее творчестве особенно заметно проявились те идейно-художественные тенденции, которые начинают проникать в мордовскую литературу – повышенное внимание к духовному миру личности, желание глубоко разобраться в социальных и нравственных противоречиях современного общества. Пронзительно и глубоко художественно она пишет о сегодняшних проблемах.

Валентина Мишанина широко известна читателю и зрителю как активно пишущий и репертуарный драматург, чьи пьесы идут на сцене национального театра. Достаточно вспомнить спектакли «Къда орта лангса суви пине» («Если собака воет на пороге»), «Тят шава, тят сала» («Не убий, не укради»), «Кяпе менельге» («Босиком по облакам»).

Валентина Мишанина безусловно талантлива. Жизненность ситуаций, актуальность коллизий, владение диалогом, умение обнажить драматизм повседневного бытия – все это выводит ее

в первые ряды современной мордовской драматургии. В пьесах Мишаниной говорит само время, мироощущение общества. Словно сама жизнь написала пьесы, а драматург выступает только в качестве конструктора лингвистических блоков, посредника между сценой и действительностью [См. подробно: 1; 2; 4].

Драматургия Валентины Мишаниной неизменно обращается к душе человеческой и с беспокойством фиксирует, а также пытается объяснить процесс нравственного разрушения общества. Однако следует тут же отметить и то, что драма имеет в искусстве как бы две жизни: собственно литературную и театральную.

Современность предъявляет высокий счет драматургии, требуя от нее не просто тематической злободневности, а прежде всего глубинного, высокохудожественного постижения жизни. Злободневность сама по себе это не искусство, это состояние общества. И только искусство писателя делает из нее нравственную сферу. Современная пьеса на тему нравственности ужесточилась. Это тревожный показатель нравственного нездоровья общества. Крайности отражаются крайностями. Вот и одна из последних пьес Валентины Мишаниной «Куцемат» («Лестница») посвящена

этой теме. О чем эта пьеса? Прежде всего – о нестроенных судьбах, о неудачливых в семейной и личной жизни женщинах, о сломленных начальственным произволом мужчинах, бомжах, еще недавно преуспевающих людях. В их перевернутом мире приметами ныне повседневного, привычного уклада «среды обитания» стали жестокость, насилие, воровство, блатные нравы. Изобразив героев ленивыми, распутными, пьяными, драматург тем не менее не отказывает им в глубочайшем человеческом сострадании. Этим драмы В. Мишаниной выгодно отличаются от наводнивших экраны пьес: она не смакует беды и страдания своих героев, она сама страдает им. И читатель это чувствует. Почему чувствует? Видимо, именно в этом и заключается своеобразие настоящего таланта: учить добру, не вытягиваясь, не играя роли учителя. Как известно, главные герои пьесы – бомжи. Человек как бомж и мир как ночлежка – таковы установления драматурга. Эта программа нынешнего времени, и никто не знает, что станет с ним через десяток лет. Перед нами подвальный и чердачный уровень жизни, сплошной жизненный фон, без разделения на обывателей и избранных. В целом отношения между самими персонажами пьесы конфликтны. Личные их интересы вроде бы разнонаправлены, сознание каждого почти непроницаемо для чужого слова. Не сговариваясь, все эти страдалцы играют спектакль о людях мыслящих, рассудительных, озабоченных личным достоинством и даже вопросами бытия. В каждом из этих «актеров» поневоле погибли какие-то таланты или призвания – в соответствии с их статусом массового, «неполного», «случайного», но реального человека и потому: объясняются ли они в любви, наставляют ли кого-то на путь истинный, доискиваются ли причин своей «дурацкой» жизни – они разыгрывают комедию массового человека. К примеру, Салгуцю «отрабатывает» свою репутацию «умного человека». Реалии личной жизни персонажей пьесы представляются нерадостными. Но они все-таки испытывают какие-то, хотя и смутные, но оптимистические надежды: Тараня мечтает уйти в монастырь, Марго – выйти замуж и т. д.

В пьесе «Куцемат» («Лестница») героям случается покидать родное «гнездо». Время выводит их в социальный мир подчас против их воли. Так, Салгуцю, потеряв работу, уходит из дома, Марго также вынуждена оставить квартиру. Однако утрата родного «гнезда» не только не обескуражит Салгуцю, но и освободит его от бремени ответственности. Вот так социальная сфера быта вторгается в область психологическую, нравственную. Эти люди ни за что не хотят отвечать. Уж очень это обременительно! Да и при всем желании это у них теперь не получится. И поэтому Салгуцю обратно возвращается в «подвальный» мир и продолжает пить.

Герои пьесы и сами осознают «несообразность» своего образа жизни с должным. Но что же делать, если в бытии человека есть нечто феноменальное, что не соотносится с разумным началом жизни и с чем трудно примириться. Своевольная слепая судьба награждает подчас человека такими качествами, которые унижают его человеческое достоинство: будь-то злость Курки, беспечность Салгуцю, безволие Тарани, легкомыслие Марго и т. д.

У каждого из героев свои личные проблемы, которыми хочется поделиться, чтобы облегчить душу, или же просто убежать, спрятаться от них. Это и желание Марго родить ребеночка, иметь дом, содержать его в чистоте, мечта Тарани уйти если не в монастырь, то хоть куда и т. д. Однако кратковременные надежды на возможность вырваться из замкнутого круга оказываются утопией.

Среда иногда заедает, иногда разрушает человека. Среда героев этой пьесы – необустроенный быт, череда обязанностей, нужда и полное отсутствие перспектив. Жить в такой среде и оставаться от нее внутренне независимым не под силу обычному человеку. Пьеса заканчивается печально: устами Тарани драматург восклицает: «Шкабаваскяй, модать алонга аш покой...» («Господи, нигде нет покоя, даже под землей...») [3, с. 295].

Произведения Валентины Мишаниной отличаются проникновенностью, искренностью авторской интонации. Они вызывают у читателя эмоциональный отклик, заставляют сочувствовать героям, свидетельствуют о талантливости писателя.

Список использованных источников

1. Азыркина, Е. И. Тенденции развития мордовской литературы на современном этапе: писательский состав, жанровое своеобразие, художественные особенности / Е. И. Азыркина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 138–139.
2. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX–XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.
3. Мишанина, В. И. Куцемат : пьеса. Вальмафтома куд : повесть, азкст, пьесат = Лестница : пьеса. Дом без окон : повесть, рассказы, пьесы / В. Мишанина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2002. – С. 285–296.
4. Налдеева, О. И. Типологическое и национально-обусловленное в становлении и развитии мордовской поэмы / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 102–104.

References

1. Azyrkina E.I. Trends in the development of the Mordovian literature at the present stage: literary structure,

genre originality, artistic features, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp.138–139. (in Russian)

2. Vodyasova L.P., Utkina T.V. Concepts of traditionality of the Nation in mordovian writers Works at the End of the XIX – the Beginning of the XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)

3. Mishanina V.I. Ladder: a play. The House without Windows: a story, short stories, plays. Saransk, Mordovian publishing house, 2002, pp. 285–296. (in Mordovian)

4. Naldeeveva O.I. Typological and national in the formation and development of Mordovian poem, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 102–104. (in Russian)

Поступила 27.05.2015 г.

УДК 821.511.152.09(045)
ББК 83.3(2p-6Mo)

Антипова Нина Ивановна

аспирант

кафедра родного языка и литературы

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

antipovaninel@yandex.ru

ПОЭТИЧЕСКИЙ МИР Ч. ЖУРАВЛЕВА

Аннотация: В статье предпринята попытка осмысления поэтического мира Ч. Журавлева как целостной системы, которая обеспечивается проблемно-тематическим единством, особым характером мотивно-образной структуры лирики. Рассмотрены отдельные аспекты поэтики пейзажной, философской, гражданской и любовной лирики.

Ключевые слова: поэтический мир, лирика, поэзия, лирический герой, жанр, мотив, образ.

Antipova Nina Ivanovna

Postgraduate

Department of native language and literature

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

POETIC WORLD OF CH. ZHURAVLEV

Abstract: This article attempts to understand the poetic world of Ch. Zhuravlev as an integrated system, which ensures problem-thematic unity, the special nature of motivic-shaped structure of the lyrics. It considers some aspects of poetic landscape, philosophical, civic and love lyrics.

Keywords: poetic world, lyrics, poetry, lyrical hero, genre, style, image.

Одним из ярких представителей среди мордовских авторов является Числав Журавлев. Его стихи издаются отдельными сборниками, периодически печатаются в журналах «Сятко», «Мокша», «Чилисема», в газете «Эрзянь правда», звучат на радио и телевидении. Поэтическое творчество Ч. Журавлева отличается жанровым и тематическим разнообразием. Тем не менее оно достаточно редко является объектом анализа в современном литературоведении. Имеется ряд работ, в которых подвергаются исследованию отдельные вопросы поэтики. К их числу относятся работы В. И. Демина [3], О. И. Налдеевой [6], Л. П. Водясовой [2] и др. Ряд исследований принадлежит автору статьи [1].

Для удобства анализа поэтического мира Ч. Журавлева мы выделяем следующие тематические пласты его стихотворений: пейзажный, гражданский, философский и любовный. На всех этапах развития мордовской лирики преобладающей тематикой стихотворений являлось изображение природы и ее чувственное восприятие лирическим героем. Не стало исключением и творчество Ч. Журавлева. В его лирике широким пластом стало словесное изображение слияния человека с природой, с родной землей. Для Ч. Журавлева понятия «родина», «родная земля», «природа» являются ключевыми и неразделенными в пейзажной лирике. Словно художник размашистой кистью он рисует просторы малой

родины. И все это изображение природы является отображением состояния души лирического героя. Подтверждением является стихотворение «Родной Руси святыя родники ...»: «Родной Руси / Святыя родники, / Есть чистота и мудрость / В вашей речи... // Ах, родники, / Спасенье от тоски, / Услышав вас, / Я распрямляю плечи. // И на душе / Просторно и светло, / И в этом очищение – / Запах дома. // И вновь, как в детстве, / Верится в добро, / В другую жизнь / За кромкой окоема» [4, с. 289]. Большой своей частью пейзажная лирика Ч. Журавлева имеет деление на две части: первая часть – это состояние природы, вторая – отражение, как в зеркале, мира природы в душе лирического двойника поэта. Такую конструкцию построения мы находим в стихотворении «Качнулось, осени крыло...», «За широкой рекой...» и др.

Отличительной чертой мастера художественного слова является особое сыновнее чувство любви к родной природе. В качестве примера можно привести стихотворения «Утро в деревне», «Вдыхаю воздух милой Родины...» и др. В них поэт с особым трепетом воспеваает красоту милой родины, использует олицетворения, чтобы показать живость природы: «река молчит, молчат осоки...», «стонет иволга», «конский щавель сдерживает вздох» [4, с. 325].

Другой тематический пласт поэзии Ч. Журавлева составляет любовная лирика. В поэтическом творчестве поэта она не нашла столь яркого проявления, в отличие от пейзажной, но отдельные стихотворения являются достаточно интересными для исследования. Примером может послужить стихотворение «Нахохлился... Что за привычка!...». В нем поэт достаточно иронически относится к объекту своего обожания, любимую он называет «воробихой»: «... Поверь, что твоя воробиха / Не хуже синицы любой, / Она пусть чирикает тихо, / Но прыгает рядом с тобой» [4, с. 349]. Говоря о любви, Ч. Журавлев не относится к тем поэтам, которые пылко пишут о своих чувствах. В слова «любовь», «любимая женщина» поэт вкладывает иной смысл. Поэт не причастен к тем, кто любит издалека, это не Петрарка с его возлюбленной Лаурой. Любимая – это та, которая рядом. Так, в стихотворении «Эрзянка» Ч. Журавлев эрзянкой называет и мать, и жену, и подругу, и светом очага. Для него эрзянка – это женщина, которая любит, ждет и воспитывает детей: «...Эрзянская мать и жена, и подруга, / И свет очага, нас зовущий домой» [4, с. 300].

Достаточно богатой по своему содержанию является философская лирика поэта. Она представлена волнующим разговором поэта с читателем о пройденных путях-дорогах, о судьбе Родины; размышления о том, что пришлось пережить и прочувствовать на жизненном пути. Своеобразной чертой данного пласта его творчества

являются раздумья над судьбой человека, его местом в жизни. Его лирический герой с грустью смотрит в прошлую жизнь, с пониманием того, что все безвозвратно ушло. Данная мысль четко прослеживается в стихотворении «Дойду до деревни пустой...»: «Дойду до деревни пустой... / Когда-то здесь жизнь бушевала, – / Нелегкой была, непростой, / Но счастье она обещала. // Хранила покой и тепло, / А нынче поникла над взгорьем... // ... В окне задрожало стекло, / Как сердце, разбитое горем» [4, с. 301].

Философская мысль широко представлена автором в лирических миниатюрах, собранных в сборниках «Седеень вайгель» («Голос сердца»), «Арсемань пакся» («Поле мысли») и «Арсемат ды ежот» («Мысли и чувства»). Центральное место в них занимает человек, его характер, воспитание. Ч. Журавлев неоднократно поднимает тему вина, выступает против его употребления. С одной стороны, он поднимает ту же тему, что и Омар Хайям, но в отличие от восточного поэта, полностью отрицает вино. Если для О. Хайяма вино – это радость, блаженство, то мордовский поэт совершенно не разделяет этой радости.

В творчестве Ч. Журавлева философская лирика тесно переплетена с гражданской. Достаточно много стихотворений, в которых автор говорит об исторической судьбе мордовского народа, в них четко отражается позиция поэта по отношению к власти. Он, не критикуя руководство, призывает его быть справедливым и разумным: «Если ты разумный вождь, / И в ведро, и в дождь / Веди нас всех за собой / На пахоту и на бой, – / Тогда люди будут довольны тобой» <....> «Беда, / Когда всегда / Говорят: «Да!»» [4, с. 344].

Ч. Журавлев, как и великие мастера слова русской литературы, затрагивает проблему цели и места поэзии в жизни, назначения поэта. Для него поэт, с одной стороны, – это человек с твердой и страстной волей, который ведет всех вперед, а с другой – страдает сам: «Поэт тот, / Кто к свету зовет» [4, с. 341].

Таким образом, поэтический мир Числава Журавлева раскрывает читателю самое сокровенное, а именно любовь к родине, уважение к женщине, благодарность близким людям. Его стихотворения «наполнены жизнью, опытом прожитых лет» [1]. Они четко отражают его гражданскую позицию, поднимают вечные темы, которые из уст мордовского поэта актуально звучат в наши дни. В них преобладает аналитическая мысль, творческая энергия, чему во многом способствует переосмысление неисчерпаемых богатств народной поэзии и философской мудрости.

Список использованных источников

1. Антипова, Н. И. Этнокультурная составляющая в поэзии Ч. Журавлева / Н. И. Антипова // Меж-

дунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова, 18–19 ноября 2014 г. ; Мордов. гос.пед. ин-т. – Саранск, 2014. – С. 27–29.

2. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX–XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.

3. Демин, В. И. Сюконян тенк ... = Кланяюсь вам ... / В. И. Демин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 320 с.

4. Журавлев, Ч. Эрямонь юр : нурька стихть = Основа жизни : короткие стихи / Ч. Журавлев. – Саранск, 2011. – 360 с.

5. Мартынова, Е. А. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 100–102.

6. Налдеева, О. И. Типологическое и национально-обусловленное в становлении и развитии мордовской поэмы / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 102–104.

References

1. Antipova N.I. Ethno-cultural component in the poetry of Ch. Zhuravlev, International scientific-practical conference devoted to 100-year anniversary of the National writer of Mordovia K.G. Abramov, November 18–19, 2014; Mordov. gos.ped. Inst. Saransk, 2014, pp. 27–29. (in Russian)

2. Vodyasova L.P., Utkina T.V. Concepts of traditionality of the Nation in mordovian writers Works at the End of the XIX – the Beginning of the XX centuries, The Humanities and Education, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)

3. Demin V.I. I bow to you ... Saransk, Mordovian book publisher, 2005, 320 p. (in Mordovian)

4. Zhuravlev Ch. The root of life: short poems. Saransk, 2011, 360 p. (in Mordovian)

5. Martynova E.A., Naldeeva O.I. Philosophical exploration of contemporary reality by Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 100–102. (in Russian)

6. Naldeeva O.I. Typological and national in the formation and development of Mordovian poem, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 102–104. (in Russian)

Поступила 25.06.2015 г.

УДК 811.161.1' 373: 008

ББК 81.411.2-3: 71.05

Бардамова Екатерина Александровна

доктор филологических наук, доцент

кафедра русского языка и общего языкознания

ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»,

г. Улан-Удэ, Россия

bardam_k@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВ С ИСХОДНЫМ ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМЫ *ЛИНИЯ* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация: Статья посвящена описанию пространственных метафор в русском языке на материале слова *линия*. Актуальность работы обусловлена интересом современной лингвистики к проблемам онтологического статуса пространственной лексики, отражения в языке значимых пространственных концептов, изучение которых позволяет рассматривать слово в контексте культуры и познания. Новизна исследования заключается в том, что метафорический потенциал лексемы *линия* ранее не подвергался монографическому описанию. Автор рассматривает основные коммуникативно-релевантные значения и модели семантических транспозиций изучаемого слова, входящие в активную зону языкового сознания. Особое внимание уделяется определению иерархии моделей семантической деривации лексемы *линия*, устанавливающих специфику структуры ее семантемы и формирующих ряд значений в других семантических полях.

Ключевые слова: пространственные номинации, метафорические модели, семантическая деривация, семантическая транспозиция, актуализация смысла.

Bardamova Ekaterina Aleksandrovna
 Doctor of Philological Sciences, Docent
 Department of Russian and general linguistics
 Buryat State University, Ulan-Ude, Russia

THE METAFORICAL POTENTION OF WORDS WITH SPATIAL MEANING (BASED ON THE LEXEME *LINE* IN THE RUSSIAN LANGUAGE)

Abstract: The article describes the spatial metaphors in the Russian language on the material of the word *line*. Relevance of the work is due to the interest of modern linguistics to problems of the ontological status of spatial vocabulary reflected in the language of significant spatial concepts, the study of which allows us to consider the word in the context of culture and knowledge. The novelty of the study is that the metaphoric potential of the token *line* early was not subjected to monographic description. The author examines the basic communicative relevant meanings and models of semantic transpositions the given words included in the active zone of linguistic consciousness. Particular attention is paid to the definition of a hierarchy of models of semantic derivation token *line*, establishing the specificity of the structure of its semanteme and forming a series of meanings in other semantic fields.

Key words: *spatial* category, metaphorical models, semantic derivation, semantic transposition, actualization meaning.

Важное место в современных лингвистических исследованиях отводится изучению геометрической концептуализации пространства и пространственных объектов в процессах речевой репрезентации и категоризации мира. Многие лингвисты отмечают, что в имени отражаются сущностные структурно-образующие признаки и значимость данного фрагмента в аспекте восприятия и осмысления объективной действительности [2; 3; 5, 6; 7; 10; 11; 12], в чем, собственно говоря, выражается, как справедливо замечает А. Вежбицкая, идея антропоцентричности языка. Одним из ключевых понятий в понимании и моделировании пространства является *линия*.

Понятийный компонент «линии» предстает как образ-схема, опирающаяся на представления о таких конкретных реалиях, как прямая, черта, как точка, развертывающаяся в линию, как идеальная зрительная конфигурация. Осмысление линии в различных ракурсах порождает богатый метафорический потенциал этого образа, что служит универсальным средством перехода в сферу иных семантических полей.

Для развития семантических транспозиций важны те свойства линии, которые проявляются в процессе использования этих образов человеком. В жизненной практике на основе образного мышления человек улавливает связь между конкретными и абстрактными образами и создает сходство между объектами. Так, линия отличается таким свойством, как незамкнутость и протяженность в горизонтальной плоскости. Языковое сознание в практике зрительного восприятия находит направляющие и образующие линию формы или членящие поверхности (например, *береговая линия*, *линия горизонта* и др.) [8, с. 3].

Метафорическая транспозиция с исходным параметрическим значением *линия* осуществляется по следующим семантическим моделям.

Модель «линия → изменение, развитие»

Нестатичность и пространственная протяженность *линии* предполагает динамизм и развитие, поэтому она может *бежать*, *проходить*, *тянуться*, *идти*, *двигаться*. Очевидно, что большинство глаголов, сочетающихся со словом *линия*, имеют именно семантику движения и непрерывности. Отсюда становятся возможными контексты, реализующие смыслы, связанные с непрерывным процессом изменения и перехода из одного состояния в другое, например: *линия развития*, *линия регрессии*, *линия жизни*.

Модель «линия → сообщение, связь между пространственными объектами»

Динамический компонент служит основой развития синтагматических потенций и способствует дальнейшей семантической деривации. Эксплуатируя идею движения, язык наделяет *линию* свойством подразумевать расстояние или способ перемещения: *железнодорожная линия*, *трамвайная*, *троллейбусная*, *теплоходная линия*; *линия Пекин – Лхаса*, *линия Петроград – Витебск*, *абонентская линия*.

Наличие данного смысла в семантеме определяется представлением носителей русского языка о линии как кратчайшем непосредственном соединении двух пространственно отдаленных точек. Следующим этапом данной семантической модели явились номинации, демонстрирующие сужение и специализацию значения *связь*, например: *горячая линия*, *прямая линия с В. В. Путиным* и др.

Модель «линия → граница, предел»

Другими ключевыми значениями *линии* в сознании носителя русского языка являются *гра-*

ница, рубеж, черта, отделяющая что-либо. Для начала следует обратиться к некоторым сведениям относительно представления о линии как границе. Своими корнями значение *линии* как пространственного предела уходит в мифологическое сознание и связано с космологическими представлениями. Считалось, что линия горизонта, вычерчивающая земной круг под куполом неба, ограничивает земные пределы человека, отсюда *линия* – это *предел, граница космоса*. Признак «отделение» исследователи отмечают как одну из важнейших мотивировок древних обозначений пространства-времени. Именно операция отделения играла важную роль в представлении космоса [8, с. 4]. Наличие семантического признака *отделение (ограничение)* позволяет *линии* манифестировать в таких словосочетаниях, как *линия горизонта, линия морского побережья, линия ограды, береговая линия, оборонительная линия* (как отделение двух противоположных сторон), *линия неба, линия разметки, осевая линия, вратарская линия, демаркационная линия, линия разграничения, линия обороны, линия отвода тяжелой техники*. Ср.: «С середины сентября линия фронта там застыла, обе армии стали окапываться; Граничная линия, огибая эти горки с востока, поднимается вдоль гребня одного из южных отрогов Тарбагатая к перевалу Хабар-асу, который делит хребет пополам» (В. А. Обручев. Мои путешествия по Сибири, 1948).

Модель «линия → очертание, контур отдельных частей сложных предметов»

Человеку свойственно отражать линии формы описываемых предметов. Форма, по мнению В. С. Тюхтина, в самом широком понимании предстает как способ существования, проявления какого-либо содержания, зависящего от конкретных условий [9]. В обиходе форма понимается как «пространственно-геометрическая конфигурация» [1, с. 33], основанная на человеческом восприятии пространства и пространственных форм на базе геометрических представлений. В восприятии, осмыслении и отражении в языке внешних признаков объектов окружающего мира активно участвует *линия* и отражает представления о предмете, имеющем определенные геометрические параметры. Как *контур, очертание* она может быть *невидимой, тонкой, воображаемой, ломаной, ровной, неровной, сплошной, воображаемой, пунктирной, плавной, изящной, резкой*. Языковое сознание использует данную метафорическую модель при описании очертаний лица (*линия улыбки, линия бровей*), пространственных параметров объектов описания (*линия холмов, линия домов*), для обозначения конфигурации отдельных частей сложных предметов (*линия жестов, линия талии, линия рук, линия*

тела, линия спины, линия плеч, линия откоса, линия станков, линия Васильевского острова, точная линия, линия огня и т.п.). Основанием появления данной метафорической модели являются представления о контуре как замкнутой линии некоторой геометрической фигуры, образуемой частями сложных предметов.

Модель «линия → путь»

Для носителя русского языка *линия* также определяется как *путь*, предполагающий длину или расстояние. Формирование данного значения обусловлено наличием в семантической структуре слова *линия* идеи непрерывности и протяженности. Если *линия* – это *путь*, то *путь* в свою очередь это траектория, след от одной точки до другой. *Линия* может *вести, пересекать, прорезать, пролечь*, а также *начинаться и заканчиваться*. Семантическая формула «начало-конец», лежащая в основе метафорического переноса, объясняет существование следующих контекстов: *линия движения, линия развития, линия разреза, линия пересечения* и т. п.

Модель «линия → направление, образ действия»

Любой *путь* имеет вектор движения. В русской языковой картине мира *линия* как показатель пространственных отношений используется для обозначения направленности и устремленности действий, совокупности общих взглядов, единых точек зрения и т. п. В этом аспекте можно говорить о *политической линии, генеральной линии, общей линии, профсоюзной линии, линии на бойкот России, линии защиты, линии доверия, линии социал-демократов, линии достоинства*. Можно *придерживаться какой-либо линии, двигаться по этой линии, иметь свою линию (аналог: иметь свою точку зрения)*. Существование данной семантической транспозиции находит продолжение в некоторых фразеологизмах, например, *упорно гнуть свою линию* – 'настойчиво добиваться осуществления своих намерений, поступать в соответствии со своим отношением к чему-либо; вести свою линию, держаться линии'.

Модель «линия → последовательный ряд чего-либо»

Представления носителей русского языка о линии как об идеальной зрительной геометрической конфигурации послужили основой возникновения других значений, так, *линия* понимается также как *определенный порядок, последовательный ряд чего-либо*, в том числе *ряд лиц*, соединенных кровным родством, *ряд предков, потомков*. Генеалогическая линия представляет собой иерархию рядов от одного поколения к другому: например: *линия династии Романовых; материнская линия, по отцовской линии* и т. п. Следуя такой интерпретации, мы можем понять

образование семантического признака *линии* как «последовательности».

Другую реализацию находит сема «последовательность одноименных объектов» во фразе *сюжетная линия*. Под сюжетной линией понимается «ряд связанных между собой и последовательно развивающихся событий, которые составляют содержание художественного произведения» [4, с. 328].

К данной метафорической модели можно отнести употребление полисеманта в значении «улица» – последовательность ряда домов в населенном пункте. Улицы-линии, как известно, существуют в Москве (*1-я Северная линия, Савеловская линия*), Санкт-Петербурге (*Кожевенная линия, Перинная линия, линии Васильевского острова*), в Ростове-на-Дону (*6-я Линия*), Краснодаре (*5-я линия поймы реки Кубань*), Омске (*24-я линия*) и других городах России.

Модель «линия → совокупность предметов одинаковой предназначенности»

Наличие признака «последовательный ряд чего-либо» в семанте дало импульс к использованию *линии* при обозначении совокупности одноименных предметов единого назначения. Приведем примеры: *линия масел, кремов, белья, смартфонов, размерная линейка, линия одежды*. Ср: *Косметическая линия «Русское поле» является результатом тщательных исследований, применения нестандартных решений, неукоснительного соблюдения технологий производства. «Макдоналдс» запустил собственную линию одежды. Линия «Леди Роял» – это двадцать две композиции кремов и бальзам для губ с максимальным содержанием природных компонентов* [НКРЯ].

Таким образом, одним из средств репрезентации представлений о различных фрагментах русской картины мира являются метафоры с исходным пространственным значением *линии*. Метафорическая транспозиция значения позволяет передать идеи пути, движения, изменения и развития, порядка, направления и образа действий, связи и пространственного предела, последовательности и совокупности предметов единой предназначенности. *Линия* в русском языковом сознании представлена богатым потенциалом своего образа и служит основой для восприятия и осмысления не только пространственного фрагмента, но и семантической базой для умозрительных абстракций, выступает своеобразным символом восприятия мира носителем русского языка.

Список использованных источников

1. Ильенков, Э. Диалектическая логика / Э. Ильенков. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.

2. Кубрякова, Е. С. Язык пространства и пространство языка / Е. С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 1997. – Т. 56. – № 3. – С. 22–31.

3. Лакофф, Д., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры : сб. ст. / под ред. А. Н. Баранова ; Д. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.

4. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – Т. IV. – М. : Русский язык, 1988. – 800 с.

5. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 991 с.

6. Топорова, В. М. Аспекты многозначности геометрических названий // Вопросы романо-германской филологии : межвуз. сб. науч. тр. / В. М. Топорова. – Пятигорск : ПГПИИЯ, 1994. – С. 30–38.

7. Топорова, В. М. Диалектика конкретного и абстрактного в семантике языковых единиц // Семантика языковых единиц : материалы 3-й межвузовской научно-исследовательской конференции / В. М. Топорова. – Ч. 1. – М. : МГОПИ, 1992. – С. 106–109.

8. Топорова, В. М. Основы когнитивной лексикологии / В. М. Топорова. – Вып. 1. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2003. – 23 с.

9. Тюхтин, В. С. Категория «форма» и «содержание» и их структурный анализ / В. С. Тюхтин. // Вопросы философии. – 1971. – № 10. – С. 88–98.

10. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира / Е. С. Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 345 с.

11. Jackendoff, R. Semantic structures / R. Jackendoff. – Cambridge : The Mit Press, 1991.

12. Talmy, L. How Language structures space / L. Talmy // Spatial orientation. – New York, 1983.

References

1. Ilyenkov E. Dialectical logic. 2nd ed. Moscow, Politizdat, 1984. (in Russian)

2. Kubryakova E.S. The language of the space and the space of language, *Math. Russian Academy of Sciences. Section of literature and language*, 1997, t. 56. No. 3, pp. 22–31. (in Russian)

3. Lakoff D. Johnson M. Metaphors we live by // Theory: Collection of works under edition A.N. Baranov. Moscow, Progress, 1990, pp. 387–415. (in Russian)

4. Dictionary of Russian language: in 4 vols. / Academy of Sciences, Institute of linguistic studies. Ed. A.P. Evgenyeva. Moscow, Russian language, 1988. (in Russian)

5. Stepanov Yu.S. Constants. Dictionary of Russian culture. Moscow, Russian Culture Languages, 1997. (in Russian)

6. Toporova V.M. Aspects of the ambiguity of geometric names, *Questions of Romance and Germanic Philology: Interuniversity collection of scientific papers*. Pyatigorsk, PSPI, 1994, pp. 30–38. (in Russian)

7. Toporova V.M. The dialectic of the concrete and the abstract in the semantics of language units, *Semantics of linguistic units: materials of 3-d Interuniversity Research Conference. Part 1*. Moscow, MGOPU, 1992, pp. 106–109. (in Russian)

8. Toporova V.M. Basics of cognitive lexicography. Issue 1. Voronezh, Publishing house of Voronezh State Univ, 2003. (in Russian)

9. Tyukhtin V.S. The category of “form” and “con-

tent” and their structural analysis, *Problems of Philosophy*, 1971, No. 10, pp. 88–98. (in Russian)

10. Yakovleva E.S. Fragments of Russian language picture of the world. Moscow, Gnosis, 1994. (in Russian)

11. Jackendoff R. Semantic structures. Cambridge, The Mit Press, 1991.

12. Talmy L. How Language structures space, *Spatial orientation*. New York, 1983.

Поступила 28.06.2015 г.

УДК 811.511.152.1(045)
ББК 81.66.3

Богдашкина Светлана Владимировна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра родного языка и литературы

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

svjatok@mail.ru

ПОЭТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА

МОКША-МОРДОВСКИХ ПОХОРОННЫХ ПРИЧИТАНИЙ*

Аннотация: В статье рассматривается поэтическая лексика мокша-мордовских похоронных причитаний. Поминальные причитания интересны как с лексической, так и с поэтической точки зрения, так как содержат большое количество стилистических фигур, изобразительно-выразительных средств языка.

Ключевые слова: мордва, обряды, лексический состав, изобразительно-выразительные средства, поэтика погребально-поминальных причитаний.

Bogdashkina Svetlana Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of native language and literature

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

POETIC VOCABULARY

IN MOKSHA-MORDVIN FUNERAL LAMENTS

Abstract: The article discusses the poetic vocabulary of Moksha-Mordvin funeral lamentations. Funeral lamentations are interesting from lexical and poetic point of view, because they contain a large number of stylistic figures, figurative-expressive means of the language.

Key words: Mordvins, rites, vocabulary, expressive means, poetic style of burial and commemoration laments.

*Обряды и поэзия жизненного цикла во все времена представляли значительный интерес для исследователей поэзии мордовского народа [2, с. 220; 3, с. 61; 4, с. 124; 5, с. 77; 7, с. 126; 9, с. 80–81].

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г).

В мордовском фольклоре существуют две группы причитаний. Это свадебные и похоронные плачи. Прямой противоположностью свадебной обрядности и сопровождающей ее поэзии по своей эмоциональной тональности были похоронно-поминальные обряды с единственным их поэтическим жанром – причитаниями.

Для поэтики похоронных плачей показательно широкое употребление изобразительно-

выразительных средств (эпитетов, сравнений, метафор, слов-символов), стилистических фигур (анафоры, эпифоры, параллелизма, обращений), что служит средством усиления их эмоциональной выразительности и драматического напряжения. Основной композиционной формой похоронных причитаний является форма лирического монолога.

Эпитеты в мокшанских похоронно-поминальных причитаниях отличаются особым лексико-семантическим составом, особой стилистикой и экспрессией. Они являются важным средством раскрытия образов, связанных с темой похорон. Так, например, каким бы ни был в жизни человек, его после смерти называли в причитаниях только ласковыми словами. Так, например, дочь наделяла покойную мать эпитетами *луга лангонь панчфкязе* «нежный цветок луговой», *медьарувонь таньфкязе* «свежий аромат полевой» и т. д.:

Ох, шкайнязе- мамакай	Ох, боженька- мать –
– матушкой!	матушка!
Мамакай – акша	Маменька – белое молочко
лофцоняй,	моё,
Мамакай – тюжя	Маменька – желтое
вайняй.	маслице моё

[6, с. 190].

Образы, создаваемые эпитетами, глубоки и выразительны. Они служат главным образом средством эмоциональной окраски речи, применяются для передачи психологической напряженности глубоких чувств.

Для описания цвета одежды, описания природы и создания пейзажной обстановки исполнительницы причитаний широко применяли эпитеты, оттеняющие их цветовую сторону. Чаще всего в причитаниях встречаются *акша* «белый», *равжа* «черный», *валда* «светлый» цвета:

Лангсот кармай равжа	Под чёрной землей
мода.	будешь лежать.
Шамдыйть тон, иднязе,	Опустел без тебя,
	деточка,
Валда куд потмоньконь.	Светлый дом
	родительский.

[6, с. 189].

Следует отметить, что для мокшанских причитаний свойственна высокая степень обязательности наличия эпитетов при определяемом слове. Он способствует реализации одной из функций причети – эмоционального воздействия посредством оценочной семантики. Многие эпитеты имеют эмоционально-положительное (*кельгоманяй* «дорогой», *цебярь* «красивый, хороший») или эмоционально-отрицательное *кальдяв* «больной, болезненный», *сяпи* «горе-горький, несчастный») значение. Даже те определения, которые не содержат пря-

мой оценочной семантики, несут этот компонент, например, *валда куд* «светлый дом», *курок пильгонятне* «быстрые ноженьки». Таким образом, основной функцией эпитета в мокшанских причитаниях является выразительная функция, отражающая отношение причитывающего ко всему, что происходит, и что его окружает.

В причитаниях особенно разнообразны сравнения, связанные с образом усопшего. Сравнения являются не только важным средством выражения настроения, душевных переживаний и выявления внешних качеств образа, они придают образу законченность, дают ему определенную социально-бытовую характеристику. Так, плачущий, причитая, изображает жизнь, характер умершего:

Эрямась – аньцек	Жизнь – только
весьялготкшнемась.	веселиться с тобой.
Васяняй, поланяй	Любимый мой

[6, с. 195].

При помощи поэтических сравнений могут раскрываться переживания, настроение и тревога в связи с потерей матери.

Мамаканяй, матушканяй.	Маменька, матушка.
Шачф меш авань сур	Во всех делах умелая
прянязе.	пчёлка

[6, с. 198].

Большинство сравнений не преследует цели спокойного описания. Эмоциональный накал причитаний таков, что одного сравнения оказывается мало, за ним следует второе, третье, и все они связываются в определенную цепочку. При этом главное внимание уделяется изображению портрета и описанию различных переживаний:

Батянязе, батянязе,	Батюшка мой, батюшка,
Батянязе, кормилецкязе!	Батюшка, кормилец мой!
Мес тон кадыйть,	Зачем оставил,
Мес кадыйть	Зачем оставил
сиротаняста?	сиротинушек?
Тяни синь кадыйть	Теперь оставил ты их
Вальмада вальмалу	От окна к окну
якайнякс,	побирающимися,
Оцю ортань калтыяйкс,	Под большими воротами
	просящими,
Стака ортань панжинякс	Тяжелые ворота
	открывающими

[6, с. 200].

Сравнения в мокшанском языке имеют самые разнообразные формы выражения. Они создаются с помощью союзов *кода* «как», *бъта* «словно» и послелога *лаца* «подобно», «наподобие», «как» [1, с. 15].

В погребально-поминальных причитаниях обычно употребляются бессоюзные формы сравнений в форме транслатива (превратительного) падежа.

Сравнение в форме транслатива обнаруживает большое лексическое многообразие. Объектом сравнения при этом могут быть неодушевленные предметы:

Кинди кадыть, маманяй, Кому оставила, матушка,
Пайгокс ащи кудняцень Домик свой **как колокол**
 <...>, <...>,
 [6, с. 198].

Как видно из примеров, сравнение в причитаниях – явление далеко не случайное. Оно используется для более яркой и образной характеристики определенного лица.

В метафоре, как и в сравнении, сопоставляются два явления, обладающие какими-то общими признаками. Сопоставляются с той целью, чтобы с помощью указания на одно явление охарактеризовать другое.

Метафоры, отмечает О. И. Налдеева, как элементы художественной формы полностью соответствуют содержанию причитаний, их главная задача – передать душевное состояние действующих лиц [8, с. 103].

В причитаниях особенно распространенной является развернутая метафора. С ее помощью создается наиболее законченный образ. Поэтому особенно много метафор, связанных с переживаниями близких усопшего:

Маманязе, аваказе, Маменька, матушка,
 Кулине кулома кулоцень, Услыхала про смерть твою,
 Маряйне юмама Почувствовала эту
 славацень. потерю.
Маштсь пильге **Покосились** мои
 вийнязе, ноженьки,
Керовсь пильгста **Ослабла** в них силушка
 санозе
 [6, с. 198].

В качестве метафоры-олицетворения часто употребляется слово *седи* «сердце»:

Ленгакс мянцевихть Загибаются как лыко
 пильгонятне, ноженьки,
 Марнек **сязеви сединаяце** **Разрывается мое**
сердечко
 [6, с. 199].

Оно используется в большинстве метафор, раскрывающих чувства причитающей:

Ой, бабакай, тьяконяй, Ой, бабушка,
 единственная,
 Ифке сельмонь кондяняй, Моя родня кровная,
 Мес бабакай, кельгомняй Почему бабушка,
 любимая
 Аф пшкядят фкя валня? Не промолвишь ни
 словечка?
 Или **ласьфнеськ**, бабакай, Или мы тебе, бабушка,
 Кемоняста **сединязт**? Очень сильно
 досаждали?
 [6, с. 201].

Слово *седи* «сердце» активно функционирует в составе фразеологических единиц:

Шкайнязе, мамакай- Боженька, мать-матушка
 матушкой, моя,
 Очижинь палама алняй, Пасхальное яичко мое,
Лямбе сединаяй, ляпе **Теплое сердечко, мягкое**
валняй **словечко**
 [6, с. 190].

Как видно из вышеперечисленных примеров, метафора в мокшанских погребально-поминальных причитаниях играет разнообразную роль, но главная ее задача – раскрыть мир душевных волнений, переживаний. Без преувеличения, можно сказать, что без метафоры нет плача, что метафоре принадлежит ведущая роль в образной системе жанра.

В причитаниях используется значительное количество слов-символов. Содержание слова-символа устойчиво связано с каким-либо представлением, понятием. В основе создания поэтических слов-символов в мокшанских погребально-поминальных причитаниях лежит сопоставление на основе каких-либо подмеченных общих черт и признаков, образов и явлений из человеческой жизни с предметами и явлениями из мира природного.

Так, символами умершей матери выступают *панчфкя* «цветочек», *таньф* «аромат», *вода* «ведь» и т. д.:

Вай, маманязе-матанязе, Ой, маменька любимая,
 Луга лангонь **панчфкязе**, **Нежный цветок** луговой,
 Медьарувонь **таньфкязе**, **Свежий аромат** полевой,
 Каменной стенанязе, Каменная стена моя,
 Ару родник **веднязе**. **Родниковая водица** ты.
 [6, с. 190–191].

Символами умерших детей выступают *лефкскя* «птенец», *мака панчфкя* «мак (цветок)»:
 Ох, иднязе, **лефкскязе**, Ох, деточка, **пташечка**,
 Иднязе, сельме аванязе <...> Деточка, свет мой <...>
 [6, с. 194].

Или:

Ох, иднязе, **мака** Ох, деточка, **маковый**
панчфкяй! **цветочек** мой!
 [6, с. 194].

Символами умершего отца выступают *матанязе* «родная душа», *панчфкя лопанязе* «лепесток цветочный».

Васянязе, **матанязе**, Милый, родной мой,
 Мазы, **панчфкя лопанязе** Нежный мой **лепесточек**
 [6, с. 195].

Приведенные примеры показывают, что наибольшее количество символов имеют женские образы. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что традиционные причитания создавались женщинами, в них полнее всего отражаются именно их духовный мир, мысли, чувства и переживания. Этому способствовала и получившая широкое распространение в погребально-поминальных причитаниях поэтически яркая, образная символика.

Список использованных источников

1. Богдашкина, С. В. Лексика мокшанских говоров Старошайговского района Республики Мордовия : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Светлана Владимировна Богдашкина. – Саранск, 2000. – 18 с.
2. Богдашкина, С. В. Краткий обзор исследований по диалектной лексике мокшанского языка / С. В. Богдашкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9. – С. 212–221.
3. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
4. Девяткина, Т. П. Функция примет в традиционных свадебных обрядах мордвы / Т. П. Девяткина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 124–127.
5. Девяткина, Т. П. Религиозно-мифологические воззрения в традиционных культах мордвы / Т. П. Девяткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 77–81.
6. Живая память поколений: духовная культура мордвы Zubovo-Полянского района : хрестоматия нар. культуры / редкол.: Б. Ф. Кевбрин (отв. ред.) [и др.]. – Саранск : Крас. Окт., 2009. – 560 с.
7. Матлин, М. Г. Типология сценок с ложным персонажем в русском традиционном свадебном обряде / М. Г. Матлин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 126–131.
8. Налдеева, О. И. Типологическое и национально-обусловленное в становлении и развитии мордовской поэмы / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 102–104.
9. Рогачев, В. И. Духовная культура мордвы-каратаев. Обряды и фольклор: свадебные причитания / В. И. Рогачев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 80–81.

References

1. Bogdashkina S.V. Vocabulary of Moksha dialects of Starozhilovsky district of the Republic of Moravia: author. Dis. ... Candidate of Philological Sciences. Saransk, 2000, 18 p. (in Russian)
2. Bogdashkina S.V. A brief overview of studies on the dialectal vocabulary of Moksha language, *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, No. 9, pp. 212–221. (in Russian)
3. Vodyasova L.P. Metaphorical Representation of the concept «Life» and «Death» in the Mordovian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
4. Devyatkina T.P. The function of licks in traditional wedding ceremonies of the Mordva, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 124–127. (in Russian)
5. Devyatkina T.P. Religious and mythological views in traditional cults of the Mordva, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 77–81. (in Russian)
6. Alive memory of generations : the spiritual culture of the Mordvins of Zubovo-Polyansky district : Anthology of folk culture / editorial Board: B.F. Kevbrin (resp. edit) [and others]. Saransk, Kras. Oct., 2009, 560 p. (in Russian)
7. Matlin M.G. Typology scenes with mock wedding Russian characters in the traditional wedding rites, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 126–131. (in Russian)
8. Naldeeva O.I. Typological and national in the formation and development of Mordovian poem, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 102–104. (in Russian).
9. Rogachev V.I. The spiritual culture of Mordva-karatai. Rites and Folklore: wedding lamentations, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 80–81.

Поступила 10.09.2014 г.

УДК 070: 621.397.13
ББК Ч60

Десяев Сергей Николаевич

доктор филологических наук, старший научный сотрудник
ГКУ РМ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск, Россия
desiaev52@mail.ru

**МЕТОДЫ ТИПИЗАЦИИ И ТИПОЛОГИЗАЦИИ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности типизации и типологизации в произведениях телевизионной публицистики, проводится анализ интеграции типического и типологического в телевизионных образах.

Ключевые слова: типизация, типологизация, типическое и типологическое в телевизионных образах.

Desyaev Sergey Nicolaevich

Doctor of Philological Sciences, major scientific employee
Research institute of the humanities at the Government of the Republic of Mordovia,
Saransk, Russia

METHODS OF TYPIFICATION AND TIPOLOGIZATION IN WORKS OF TELEVISION JOURNALISTS

Abstract: In article features of typification and a tipologization in works of television journalism are considered, the analysis of integration typical and typological in television images is carried out.

Keywords: typification, tipologization, typical and typological in television images.

Одной из особенностей публицистики как формы отражения действительности является представление в одном произведении объективной информации о мире и ее авторской оценки. Единство объективного и субъективного обусловило сочетание в произведениях публицистики методов научного и художественного познания мира: классического метода искусства – типизации – и традиционного метода науки – типологизации.

Сближение методов искусства и науки – характерная черта современной журналистики. А. В. Гулыга подробно анализирует данный процесс в книге «Искусство в век науки». Он подчеркивает, что художник, отыскав в реальной действительности единичное явление или лицо, с наибольшей полнотой выражающее свою сущность, создает типический образ, через единичное выражающий общее. Ученый же, решая задачу научного познания действительности, не отыскивает общее, а конструирует его на основе логических форм, отражающих реальные процессы, не существующие в чистом виде. А. В. Гулыга утверждает, что в современном искусстве типологизация – явление все более распространенное. Причем типологический образ в искусстве – своего рода контурное изображение. Оно схематичнее художественного образа, зато более емко. Типический образ ближе к чувственной конкретности, типологический – к понятийной. В искусстве ни тот, ни другой метод нельзя считать высшим или низшим, они существуют, взаимно дополняя друг друга, подчас даже в творчестве одного и того же художника [1, с. 21].

Очевидно, что в произведениях экранной документалистики, представляющих собой переходную форму от типизации к типологизации, конкретные и схематические образы не просто сочетаются в творчестве одного художника, но и сосуществуют в рамках одного произведения. Поскольку документалистика неоднородное явление, постольку в произведениях в разной форме могут сочетаться методы художественного и научного познания мира.

Типическое и типологическое сочетаются в телевизионной документалистике в пределах того или иного образа. Рассмотрим особенности типического и типологического в образе времени.

Особенности времени в произведениях телевизионной публицистики определяются необходимостью фактологической точности. В художественной литературе или в игровом кино, например, время произведения может не только подчиняться историческому, но порой и создавать иллюзию ухода из-под его контроля. Это явление закономерное. Д. С. Лихачев отмечал, что «художественное время стремится выключить произведение искусства из реального времени, создать свое время, независимое от реального» [3, с. 380]. В отличие от игрового кино, в экранной документалистике образ героя, как и образ события, **всегда** разворачивается в конкретно-исторической ситуации. Субъективное время героев подобных произведений точно соотносится с историческим – реальным временем изображаемой эпохи. В этом и состоит двойственность художественно-публицистического образа. Данное М. Горьким определение очерка как основного жанра художественной публицистики – «между исследованием и рассказом» – А. Я. Юровский вполне правомерно предлагает распространить на все художественно-публицистические жанры. Еще более категорично данную точку зрения выражает М. И. Стюфляева: «Вне соединения научного и художественного познания публицистика теряет право на самостоятельное существование» [4, с. 72].

Образы времени могут быть как типическими, так и типологическими. Развитие образа времени в документалистике от типического к типологическому – закономерное явление, вызванное коммуникативными и эстетическими потребностями общества. Зачастую он становится интегративным. Причем воссозданный, «сконструированный» образ порой единственно возможный в произведениях, посвященных событиям прошлого. Типологизация предполагает более высокую степень абстрагирования понятий, соуча-

ствия зрителей в построении образа, знания ими экранного языка, его условностей, что позволяет публицистике выйти на качественно иной уровень образности, сочетающий документ и инсценировку, кинохронику и восстановленное событие.

В произведениях телевизионной публицистики могут сопрягаться несколько временных пластов, изображаемых с разной степенью точности, отражающих как историческое, так и субъективное время. Одни из них едва обозначаются, очерчиваются. Другие изображаются с точностью до минуты и даже секунды при помощи закадрового текста или через циферблат часов.

Одна из существеннейших особенностей телевизионной публицистики состоит в том, что события истории воспринимаются аудиторией не отвлеченно, а через образ конкретного человека. Обычно образ эпохи локализуется до события присутствием в кадре героя произведения, поскольку основным носителем информации в произведениях телепублицистики остается человек, в какой бы роли он ни выступал: участника массовой передачи или героя портретного очерка, автора или комментатора, очевидца событий или их исследователя. Составной частью образа времени нередко является образ героя (индивида). «Обобщение и индивидуализация – два пути, по которым движется историческое знание, – отмечает А. Гулыга, – на первый взгляд эти пути расходятся, но в конечном итоге в историческом исследовании они приводят к одной цели – созданию целостной картины прошлого» [1, с. 48].

Мы видим на примере многих произведений, что время весьма часто изображается через человека, человек – через время. Порой один элемент структуры произведения телепублицистики (например, кадр) может создавать и образ героя, и образ времени. Зачастую образ времени сложнее, так как он идет сквозной линией, фоном действия, построен на ассоциациях, в то время как образ героя гораздо более декларативен. Но об эффективности воздействия на зрителя мы можем говорить чаще всего тогда, когда они взаимно дополняют друг друга, когда достигается главная цель: показать героя в конкретной исторической обстановке, ибо в отрыве от нее трудно оценить масштаб содеянного человеком как в пространстве, так и во времени. Экранная документалистика уже несколько десятилетий широко использует метод их восстановления, формируя пространство, в котором разворачивается образ героя – участника событий.

Современные технологии позволяют реконструировать на экране любое пространство. При помощи метода восстановления событий

может создаваться и типический образ, например, когда человек много лет спустя приходит на то самое место, где происходило описываемое событие (сцена в степи у колодца в киноочерке «Катюша»), и типологический, когда конкретное конструируется из общего (кинохроника или подъемка запечатлели похожее, но не то же самое место или событие).

Человек в произведениях телевизионной публицистики полифункционален. Он может характеризовать время в качестве одной из запечатленных фоторепортером или кинохроникером «примет» эпохи – и одновременно создавать свой образ или образ другого героя, рассказывая об исторических событиях и их участниках в телестудии, на натуре или, как в фильмах саратовского режиссера Д. Лунькова, в специально оборудованном павильоне для синхронных съемок «скрытой» камерой. Причем сегодня нужен не просто автор, вновь и вновь обращающийся к общеизвестным фактам и прописным истинам, а исследователь, стремящийся рассказать зрителю о неизвестных, но крайне важных для понимания истории страны героях и событиях.

Введение еще в 30-е гг. рассказчика в кадр оказалось весьма органичным для телевидения приемом, который позволил преодолеть пространственное и временное сопротивление материала. В тех случаях, когда между временем события и временем создания произведения значительная историческая дистанция, автор или ведущий как герой произведения не столько собеседник, сколько исследователь, выступающий в роли типологизирующего элемента. Он может связывать в рамках произведения события, которые происходили не только в разных местах, но и в разное время, людей, до того не знавших друг друга. По сути дела, он осуществляет исследование прошлого, изображение настоящего, прогнозирование будущего, приглашая к сотворчеству зрителей. Весьма плодотворно эти приемы использовал в своих произведениях известный тележурналист Л. Парфенов. Однако его взаимоотношения с пространством и временем произведений трудно назвать иначе, как фамильярными.

Образ ведущего может быть и типическим, когда тот выступает как социальный тип, т. е. как участник или очевидец событий. Например, С. Смирнов в 60-х, К. Симонов в 70-х, о которых зрители знали, что они прошли корреспондентами по нелегким дорогам войны. Оба были и ведущими передач, и очевидцами военных событий, воссоставляли прошлое не только собеседников, но и свое. Такими же конкретными, типичными людьми были и их герои. В одном из выпусков телеальманаха «Подвиг» показали ка-

дры кинохроники, снятые в 1943 г. на Калининском фронте: Маша Николаева перевязывает на поле боя раненого. За небольшое время откликнулись несколько десятков Марий Николаевых, служивших санитарками, саперами, связистками... О них рассказали в «Подвиге», вышедшем в эфир 6 марта 1966 г.

В рамках художественно-публицистического произведения могут создаваться образы героев, относящиеся к разным эпохам, и, следовательно, существующие в разных временных координатах. Сосуществовать в одном измерении, в одной условности могут лишь те образы, у которых совпадает реальное и историческое время, в противном случае может быть нарушена условность документального произведения.

В. В. Егоров, рассуждая о воссоздании героев с помощью инсценировки, совершенно справедливо отмечал, что она не должна нарушать документальности самой передачи. Поэтому ведущий не должен общаться с актерами: «Он может комментировать инсценировку, может излагать свою точку зрения, приводить данные, отталкиваясь от нее, но не «соучаствовать» в ней» [2, с. 34]. Образы ведущего и героев инсценировки существуют в разных временных категориях, у них разная, не совмещаемая структура времени. Первые пребывают в настоящем времени, вторые – во времени изображаемого события.

В произведениях «переходных» жанров маска конструируется авторами. В известном сериале «Стратегия Победы», вышедшем в эфир в 1985 г., актер «проигрывает» тексты не за отдельного человека, а за одну из сторон: В. Лановой – за советскую сторону, Г. Никифоров – за англичан, К. Вац – за американцев, Г. Плаксин – за французов, Х. Браун – за гитлеровцев, К. Кавай – за японцев. Типологичен и образ Историка, в тишине архивов ведущего исследование событий Второй мировой войны.

Вместе с тем в фильмах «Стратегии» немало свидетельств очевидцев, как извлеченных из фильмотек, так и снятых специально для сериала. В подобных произведениях возможно сосуществование реальных и сконструированных образов. Они даже могут выполнять одну задачу, с разных точек зрения описывая событие, но никогда не встретятся в одном пространстве, так как у них разная структура времени. Невозможно, например, представить, что Историк, типологический образ, интервьюирует какого-либо человека в обычной ситуации.

Типический образ героя, будь то ведущий или участник передачи, может отражать и объективное время, и субъективное. Причем интерес к внутреннему миру героя повышается имен-

но в результате персонифицированности информации, невозможности оторвать ее от носителя. В фильме «Чужого горя не бывает» мы слышали не только комментарий К. Симонова, но и его слова о детях, погибших в Освенциме и Трешлине, его вопрос: «Разве это можно забыть?» То есть у «маски» в данном случае конкретные черты, внутренний мир, разворачивающийся в субъективном времени.

Нам представляется, что в публицистических произведениях, основная функция которых – формировать или переформировывать общественное мнение, гораздо уместнее типический образ ведущего, причем желательно человека, которого мы давно знаем в этой роли и которому доверяем. В научно-популярных программах такой ведущий может нести избыточную информацию в силу повышенного интереса к своей личности, к своему внутреннему миру. Поэтому в произведениях, выполняющих популяризаторскую функцию, гораздо уместнее использовать типологические образы ведущих, не отражающие субъективного времени, но несущие достаточную информацию. Конкретные черты «маски» нас не интересуют, мы не можем представить ее внутренний мир, потому что у нее вообще нет субъективного времени. А реальное время подобной «маски» имеет точно обозначенные пределы: от начала до окончания демонстрации фильма. После чего она прекращает существование, как Историк в сериале «Стратегия Победы».

Очевидно, что работники телевидения могут использовать самые разнообразные способы изображения времени. Причем, как и любой иной образ, образ времени зритель выстраивает на основе тех или иных опорных сигналов, на основании имеющегося опыта и знаний.

Известно, что социально значимая информация состоит из оперативной (текущей), перспективной (относящейся к будущему) и ретроспективной (относящейся к прошлому). Особенно сложно включать во временную цепь сегодняшнего дня ретроспективную информацию, так как она не обладает формой, соответствующей современным задачам социального управления. Но в произведениях на историческую тему самым плодотворным образом реализуются разнообразные возможности использования ретроспективной информации: от документов прошлого до свидетельств очевидцев, от традиционного кинематографического способа подачи хроники до освоения собственно телевизионных форм. Массовая коммуникация располагает многими способами актуализации ретроспективной информации. Представляется, что произведения телепублицистики в зависимости

от способа обращения к прошлому, от характера процедур актуализации ретроспективной информации можно разделить на несколько типов, в каждом из которых интегрируется типическое и типологическое. Охарактеризуем вкратце важнейшие из них.

1. Повествование в основном ведется на фото- и кинокадрах прошлого. Как правило, это монтажные фильмы с закадровым чтением текста, авторы которых стремятся к хроникальной информативности. Настоящее время обусловлено лишь тем, что сообщение сегодня, сейчас воспринимается зрителем. Информация подается традиционным кинематографическим способом, то есть от третьего лица. Основное время – историческое (созданные в 1968–1970 гг. 50 серий «Летописи полувека»).

2. Одинаково плодотворно используются кинохроника и сегодняшние съемки (как натурные, так и студийные). Действие разворачивается как бы в двух временах: в момент свершения события при помощи хроники и в момент воспоминания очевидцев о нем. Актуализация времени за счет современных съемок (или прямого эфира) и авторской подачи информации. В таких произведениях сопоставление «вчера – сегодня» достигается за счет точного параллельного или перекрестного монтажа. Зритель приглашается к соучастию публицистом-коммуникатором, который выступает посредником между прошлым и настоящим (документальный цикл «Наша биография», выходивший на ЦТ с ноября 1976 по ноябрь 1977 г.).

3. Происходит актуализация времени героев произведения. Кинохроника, документы и другие свидетельства прошлого используются в качестве «провоцирующего» элемента, который заставляет человека еще раз пережить то, что с ним было много лет назад. Особенно плодотворно используется в портретных жанрах, в которых нас интересует не столько событие, сколько человек в нем (киноочерк «Катюша» С. Смирнова и В. Лисаковича).

4. В «репортаже из прошлого», основанном на сопряжении временных пластов, время героев произведения и время зрителя совпадают в силу цикличности времени и simultaneity телепередачи. Основное время – «вчера», воспринимаемое и переживаемое как «сегодня». Актуали-

зация времени события, как и в любом прямом репортаже, доведена до максимума («Сегодня, 25 лет назад» В. Панта).

5. Тексты произносятся в кадре актерами. Преобладает популяризаторский акцент, поэтому основное время – историческое, необходимое для развертывания типологического образа. Публицистическая заостренность достигается за счет обнародования до того малоизвестных и неизвестных документов или новой трактовки известного материала (сериал «Стратегия Победы»).

Таким образом, целесообразно говорить не о сосуществовании, а об интеграции методов типизации и типологизации в произведениях телевизионной публицистики.

Список использованных источников

1. Гулыга, А. В. Искусство в век науки / А. В. Гулыга. – М. : Наука, 1978. – 180 с.
2. Егоров, В. В. Судьба жанров на телевидении / В. В. Егоров // Информационный сборник. Вып. 4. – М. : Ин-т повышения квалификации работников телевидения и радиовещания ФСТР, 1982. – С. 30–38.
3. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – М. : Наука, 1979. – 303 с.
4. Стюфляева, М. И. Образные ресурсы публицистики / М. И. Стюфляева. – М. : Мысль, 1982. – 176 с.
5. Юровский, А. Я. Остраненный кадр / А. Я. Юровский // Методологические проблемы изучения телевидения и радиовещания. – М. : Ин-т повышения квалификации работников телевидения и радиовещания ФСТР, 1981. – С. 70–79.

References

1. Gulyga A.V. Art in a century of science. Moscow, Nauka, 1978, 180 p. (in Russian)
2. Egorov V.V. Genres on television, *The Information collection. Iss. 4*. Moscow, 1982, pp. 30–38. (in Russian)
3. Likhachev D.S. Poetik of Old Russian literature. Moscow, Nauka, 1979, 303 p. (in Russian)
4. Styuflyayeva M.I. Figurative resources of journalism. Moscow, 1982, 176 p. (in Russian)
5. Yurovsky A.Ya. Ostranenny shot, *Methodological problems of studying of television and broadcasting*. Moscow, 1981, pp. 70–79. (in Russian)

Поступила 16.06.2015 г.

УДК 81»373(=511.131)

ББК 81.2(Рос.Удм)-3

Душенкова Татьяна Рудольфовна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник

Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО РАН

г. Ижевск, Россия

dushenkovatr@mail.ru

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВИТАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ЛЕКСЕМЫ ЛУЛ В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация: В статье рассматривается лексема *лул* в удмуртском языке. Важность данного концепта для этнической культуры заключается в том, что, будучи аксиологической и витальной ценностью, он включает механизмы деривации и дает импульс к словообразовательной детерминации реалий внешнего мира. В удмуртском языке лексема становится базой для образования более 130 новых слов, в составе которых первым компонентом является *лул*. Фразеологические единицы и словосочетания с данным словом содержат глубоко скрытые мифологические представления народа. Все дериваты обладают повышенной энергией и силой, наделяют понятия, которые они выражают, жизнью. Подобная коннотация присуща только живым, одушевленным существам. Семантика многих слов связана с дыханием, с одушевленностью. Среди них есть медицинские, религиозные, философские, химические, ботанические и зоологические термины, а также термины искусства и культуры, понятия, связанные с духовностью, вдохновением и одухотворением, эмоциями, обращения к любимой (любимому).

Ключевые слова: лексема *лул*, витальный, словообразовательный потенциал, коннотация, концепт, семантика, культурная ценность, удмуртский язык.

Dushenkova Tatyana Rudolfovna

Candidate of Philological Sciences, Senior Research Associate

Udmurt Institute of History, Language and Literature

of the Ural branch of Russian Academy of Sciences, Izhevsk, Russia

**DERIVATIONAL AND VITAL POTENTIAL
OF THE LEXEME *LUL* ('SOUL') IN THE UDMURT LANGUAGE**

Abstract: The article deals with the lexeme *lul* («soul») in the Udmurt language. As axiological and vital value this concept includes derivation mechanisms and gives an impulse to word-formative determination of the outside world realities. And this is the importance of the concept for the ethnic culture. The lexeme *lul* becomes the base for the formation of more than 130 new words in the Udmurt language. All phraseological units and phrases with the component *lul* contain deep mythological representation of the Udmurt people. All derivatives have increased energy and strength and all expressing concepts are full of life. Such connotation is characteristic only of living, animate beings. The semantics of many words connected with breath and animacy. Among them are medical, religious, philosophical, chemical, botanical and zoological terms; the terms of art and culture; concepts connected with spirituality, inspiration and emotions; words of address to the beloved.

Key words: lexeme *lul* ('soul'), vital, derivational potential, connotation, concept, semantics, cultural value, the Udmurt language.

По представлениям удмуртов и коми, человек тройственен, состоит из трех составных частей: тела и двух разновидностей души: *лул* и *урт* (удм.), *лов* и *орт* (коми). Душа к. *лов* обладала свойством перевоплощаться. Человек мог превратиться в камень, траву или животное [7, с. 160]. Подобные представления были широко распространены у марийцев и манси. Смысл подобной антропологической троичности, вероятно, проистекал из самой сути троичной картины мира. Человек, олицетворяя и воплощая в себе космос, как бы соединял в себе начала трех

миров – верхнего, среднего и нижнего. Подобные же представления найдем и у наших соседей – славянских и тюркских народов. В данном исследовании остановимся лишь на лингвистической проблематике лексемы *лул*.

1. В удмуртском языке словообразовательный потенциал лексемы *лул* огромен. Ср. в русском языке в словаре С. И. Ожегова [8] выявлено 24 единицы с корнем *душа* / *дышать*, 9 единиц с корнем *дух*, где они являются первым компонентом слова. В удмуртском их более 130. И это лишь малая часть, взятая в алфавитном порядке.

Если добавить диалектные синонимы и их сочетаемость, то их количество во много раз увеличится. Цифра достаточно показательна. Данное понятие оказывается очень важным для мировоззрения удмуртов и для его языковой системы репрезентации знаний. «Кристаллизуясь в словообразовательно маркируемых именах, ценности, эти универсалии смысла иногда бывают глубоко скрыты в семной структуре слова, обнаруживая себя лишь слабым мерцанием в его значении, иногда же они довольно четко эксплицируются в морфемной схеме деривата, однако в любом случае именно они дают ключ к пониманию тайн средневекового сознания и мирозерцания, позволяя увидеть его ценностные ориентации ...» [2, с. 279]. Эти ценности включают механизмы деривации и дают импульс к словообразовательной детерминации реалий внешнего мира, «ибо, – как пишет М. С. Каган, – в мире и культуре нет ничего, что не становилось бы предметом того или иного – а иногда и того и иного – вида ценностного осмысления ... ценностное осмысление действительности и ее художественное удвоение является столь же всеобщим и столь же необходимым аспектом энергии человеческого духа, как и ее познавательный и проективный аспекты» [5, с. 88].

Лексема *лул* имеет большое количество оттенков значений, что подтверждает важность этого концепта для духовной жизни носителей удмуртского языка. В УРС приведены следующие значения слова *лул*: 1. дух, душа || духовный; душевный. 2. Жизнь. 3. Существо, душа; едок *разг.*; голова (*скота*) 4. Дыхание; дух [11, с. 402].

Во всех фразеологических примерах глубоко скрыты мифологические представления народа: *лул быдтйсь* «душегуб, убийца» букв. «тот, кто уничтожает/убивает душу (т. е. человека, живое существо)»; *лул быдтон* «душегубство, убийство»; *лул быдтыны* «погубить душу, убить»; *лул бырытозь (потьтозь)* «до последнего дыхания»; *лул виски пырыны* «влезть в душу»; *лул вылаз сылыны* «стоять над душой»; *лул кысон* «смерть», т. е. «угасание души»; *лул кошкыны, лул потыны*; «1) умереть, испустить дух 2) испугаться до смерти; 3) выходить (о паре при выдыхании на морозном воздухе)»; *лул пыжет* «медлительный»; *лул пыжыны* «гореть (о душе в состоянии сильного возбуждения)»; *лул пыкет* «надежда, опора» букв. «опора души»; *лулзэ кыскыны (сюпсыны)* «вымотать (вытянуть) всю душу»; *лулзэ поттыны* «1) умертвить; 2) вытянуть душу»; *лулыз ик өвёл* «очень лёгкий, невесомый», букв.: «даже души нет»; *лулыз мырдэм* «века еле душа в теле»; *лулыз пыдтышказ* «душа в пятках»; *лулзэ сётыны* «отдать жизнь (ду-

шу), не жалеть жизни»; *лулыз кырым пыдсы гинэ кылиз* «чуть жив остался, его жизнь висела на волоске» букв. «душа его лишь на ладони осталась»; *лулыз ым пумаз уни* «жизнь [висит] на волоске; он уже при смерти», букв.: «душа / дух его на уголке рта уже». В своих работах известные этнографы (В. Е. Владыкин, Р. Р. Садиков и др.) и фольклористы (Т. Г. Владыкина, Т. И. Панина и др.) не раз писали об этих представлениях удмуртов.

2. Все сложные слова, имеющие в своем составе *лул*, указывают на витальную коннотацию. *Витализм* (от лат. *vitalis* – жизненный) – направление в биологии, допускающее наличие в организмах особой нематериальной жизненной силы (души и т. п.), управляющей жизненными явлениями. Витальный – *книжн.* жизненный, животворный, прижизненный (противоп. *летальный*). *Витальная энергия* [1, с. 133].

На наш взгляд, слова с компонентом *лул* обладают витальной силой, энергией, наделяют жизнью понятия, которые обозначают. Они присущи только живым, одушевленным существам. Когда эти силы иссякают, существо теряет свою витальность и переходит уже в другой статус: ср. грамматические категории *луло* «одушевленный», букв. имеющий / обладающий духом / душой – *лултэм* «неодушевленный». *Душевный человек – бездушный человек*. Рассмотрим некоторые примеры и разделим их на несколько групп.

1) *Лул* в значении *дух*. Он определяет наличие жизни в существе или предмете (в Библии – Бог вдыхает в свое творение дух и оно оживает): а) *луло* «1. живой; одушевлённый»; *луло адыми* «живой человек»; *луло арбериос* «одушевлённые предметы»; *луло макеос* «живые существа»; *тон луло на-а?!* «ты жив ещё?!»; 2. *зоол.* «организм»; *луло шой* «живой труп»; см. тж. *улэп*; б) *лулан, луланы* «1. дышать, выдыхать пар (воздух); 2. не подавать признаков жизни»; *мырдэм лула на*; «1) еле дышит; 2) еле душа в теле; дышит на ладан»; 3. *диал.* «отозваться; откликнуться»; 4. «заговорить, заговаривать; обратиться, обращаться»; 5. *диал.* «говорить с настороженностью (со страхом)»; *эн лула!* «молчи! не говори!» [11, с. 403]; в) *лулзыны* «2. перен. ожить, воскреснуть *лулзытыны*; 2. перен. оживить, воскресить»; г) *лулмон* «ожить, оживиться»; *лулъян* «1. оживание, воскрешение 2. перен. одухотворение»; *лулъяськон* «оживание, воскрешение»; и т. п.

2) Чаще лексема *лул* связана с дыханием. В башкирских и удмуртских заговорах от двое(трое)душия (рахита) давят на диафрагму, чтобы избавиться от лишних душ (визуально определяется как наличие лишнего дыхания) [См.: 9; 6].

В удмуртском языке сема *дыхание* раскрывается в следующих словах: *лул-бус* «пар, выдыхаемый воздух»; *лулан-шокан* «дыхание»; *капчиен лулан-шокан* «свободное дыхание»; *луланы-шоканы* «дышать, вздыхать»; *капчиен лулан-шокан* «с облегчением (легко) вздыхать»; *лулзиськем, лулзиськон* физиол. «вздох, вздыхание»; *лулзон, лулскон* «1. вздох; вдох и выдох; 2. оживание, воскресение»; *лулзиськыны, лулскыны*; «1. вздохнуть; вдохнуть и выдохнуть; перевести дыхание; 2. перен. вздохнуть, взгрустнуть, опечалиться»; *лулзылыны*; «1. вздыхать, испускать вздохи; вдыхать и выдыхать; переводить дыхание; 2. перен. оживать, воскресать; 3. перен. вздыхать, грустить, тосковать»; *лулзыны* «1. вдохнуть, испустить вздох; вдохнуть и выдохнуть; перевести дыхание; 2. перен. ожить, воскреснуть».

3) Другая группа слов связана с медицинскими терминами: а) одышка, астма: *лулкутон, лултырет, лулушуг, лулушуглуон, лулпытсаськон* «одышка»; *лултырем, лултырон*: «1. задышаться, страдать одышкой»; *лулушокан разг.* «дыхание»; *лулушокан секыт луиз* «дыхание спёрло; дышать тяжело»; *лулушуг, лулушуган*: «1. одышка; 2. перен. беспокойство, забота»; *лулушуг луыны* «1) задышаться, страдать одышкой; 2) перен. беспокоиться, заботиться» и т. д.; б) нервы: *лулсй, лулсэр* анат. «нерв || нервный»; *лулсэр висёнэн курадзисьёс* мед. «нервнобольные»; *тросэз курадзо лулсэр висёнёслэсь* «многие страдают от нервных болезней»; *лулсэркыль мед.* «невроз».

4) Многие понятия связаны с духовностью: *лулпуш* «духовный»; *лулпуш дунне* «духовный мир»; *лулпушлык* «духовность»; *лулпушлыко* «духовный»; *лулпушлык лулчеберет* «духовная культура»; *лулпушлык узырлык* «духовное богатство»; *лулпушьет* «духовное начало; духовность»; *дауръёсын утем лулпушьет* «духовность (духовное начало), сохранённая через века».

5) Ряд понятий связано с религиозным таинством исповеди: *лулусьтон* «1. рел. исповедь, признание 2. откровение»; см. также *сюлэмусьтон*.

6) Ряд понятий связан с философским понятием реинкарнации: *лулкочон* рел.-филос. «реинкарнация»; *луллэн кочонэз* «переселение души».

7) Вдохновение и одухотворение предполагают наличие души / духа: *лултыл* «вдохновение, творческий подъём (порыв)»; *лульян* «2. перен. одухотворение; лульяны 2. перен. одухотворить, одухотворять; радоваться»; *лултырыны* «2. перен. радоваться, быть довольным (радостным)»; *мынам солы лулы уг тыры* «у меня к нему не лежит душа».

8) Термины культуры и искусства: *лулкылбурет* «художественная литература»; *лулчеберлык* «духовность; культура»; *лулчеберлыко* «духовный; культурный»; *лулчеберет* «культура; искусство»; *мугор лулчеберет* «физическая культура»; *лулчеbero* «душевный»; *лулчеbero узырлык* «душевное богатство»; *лулчылкытан* «катарсис».

9) Эмоция беспокойства: *лулушугомыны, лулушуганы* «2. перен. беспокоиться, заботиться»; *лулушугомытон* «2. перен. побеспокоить, беспокоить»; *лулушугъяськон, лулушуг* «беспокойство, забота»; *лулгетыса улыны* диал. «влачить существование; мучиться, страдать, испытать (испытывать) муки (страдания)»; *лулкэрзег* «надоедливый» и т. п.

10) Обращение к любимому / любимой: *лулгажан* «возлюбленный, возлюбленная; задушевный друг»; *со мынам лулгажанэ* «он мой возлюбленный (задушевный друг)»; *лулка, лулыкае* ласк. «душенька». (сравните и в других языках – русском, татарском, башкирском, арабском и др. – подобные слова образованы от лексемы *душа*).

11) Противопоставление по признаку живой-неживой: *лултэм* «неживой, неодушевлённый, безжизненный»; *лултэм макеос* «неживые (неодушевлённые) существа»; *лулмугор* «1. плоть; тело 2. душа как тело»; *лулос* «1. микроорганизм 2. живой организм; животное || животный»; *лулос дунне* биол. «животный мир»; *йырийськись лулос* зоол. «грызун»; *сюрлытэм лулосъёс* биол. «беспозвоночные (животные)»; *лулпыры* биол. «клетка»; *лулпыры дыж* «оболочка клетки»; *мумы лулпыры* «яйцеклетка»; *одӱг лулпырыё улэпосъёс* «одноклеточные»; *луловалскын, лулоскын* «живьём, заживо»; *лулоссӱ* анат. «ткань».

12) Названия живых существ: *лулузъузик, лулпутылобурдо* «горихвостка»; *лулосй* «волосатик (водяной червячок)».

13) Названия растений: *лулписпу* «красная затвердевшая часть дерева (на болотистом месте)»; *лулпу* «ольха || ольховый»; *лулпу арама (куак)* «ольховник, ольшаник, заросли ольхи»; *лулотурын* «заячья капуста»; *лултурын* «чистотел»; см. тж. *чучытурын 1*.

14) Наименования химических элементов: *лулоузвесь* «ртуть».

3. В южных и периферийно-южных диалектах удмуртского языка используются и другие лексемы, заимствованные из тюркских языков: *аруак*: «1. жадный, ненасытный; 2. дух, душа»; *кыт* «душа, дух» (*кыт кошкыны* напугаться, сильно испугаться, перепугаться; *кыттэк кылыны* «потерять присутствие духа»; *коркан кытэз өвёл* «в доме нет уюта»). Иногда в значении душа употребляют и слово *урт 1*: «1. душа, дух;

2. *миф.* дух, привидение, призрак»; *урт кошкиз* «душа в пятки ушла». Если понятие *лул* более физиологично, то *урт* – глубоко мифологично и астрально. Это совершенно другая тема, но не упомянуть об этом не возможно. С точки зрения словообразовательного и витального потенциала здесь тоже есть интересные примеры. Бездушный человек называется *урттэм* «бездушный, без души», но это не *лултэм* «неодушевленный». Названия некоторых животных и насекомых, связанные с мифологическими представлениями удмуртов: *уртбубыли* «1. зоол. ночная бабочка; 2. *миф.* «призрак»; *урткыц* зоол. «летучая мышь»; см. тж. *лобасьшыр*; *урткыцьёс* собир. биол. «рукокрылые»

4. Таким образом, лексема *лул* в удмуртском языке действительно несет в себе богатый словообразовательный потенциал, зафиксированный в словаре 130 единицами. Все слова пронизаны витальной энергией, о чем говорят приведенные примеры.

Список использованных источников

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб : Норинт, 2002. – 1536 с.
2. Вендина, Т. И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка / Т. И. Вендина. – М. : Индрик, 2002. – 336 с.
3. Владыкин, В. Е. Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов / В. Е. Владыкин. – Ижевск : Удмуртия, 1994. – 383 с.
4. Владыкина Т. Г. Фольклорный текст в мифологическом контексте / Т. Г. Владыкина. // Удмуртская мифология / под ред. В. Е. Владыкина. – Ижевск, 2003. – С. 54–66.
5. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб, 1997. – 205 с.
6. Лечебная и охранительная магия башкир. Тексты / составление, подготовка текстов Ф. Г. Хисамитдиновой. – Уфа, 2009. – 380 с.
7. Лыткин, В. И. Краткий этимологический словарь коми языка / В. И. Лыткин, Е. С. Гуляев. – Сыктывкар : Коми книжное издательство, 1999. – 430 с.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, испр. и допол. / С. И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1961. – 900 с.
9. Панина, Т. И. Слово и ритуал в народной медицине удмуртов: монография / Т. И. Панина ;

науч. ред. Т. Г. Владыкина. – Ижевск, УИИЯЛ УрО РАН, 2014. – 240 с.

10. Садиков, Р. Р. Душа, смерть и загробный мир по представлениям закамских удмуртов / Р. Р. Садиков // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 10 (191). – Вып. 39. История. – С. 11–14.

11. Удмуртско-русский словарь / отв. ред. Л. Е. Кириллова. – Ижевск, 2008. – 925 с.

References

1. Big Explanatory Dictionary of Russian. Editor-in-chief S.A. Kuznetsov. St.-Petersburg, Norint, 2002, 1536 p. (in Russian)
2. Vendina T.I. Medieval Person in the Mirror of Old Church Slavonic. Moscow, Indrik, 2002, 336 p. (in Russian)
3. Vladyskin V.E. Religious and Mythological World View of the Udmurts. Izhevsk, Udmurtia, 1994, 383 p. (in Russian)
4. Vladyskina T.G. Folklore Text in Mythological Context, *Udmurt Mythology / Under the editorship of V.E. Vladyskin*. Izhevsk, 2003, pp. 54–66. (in Russian)
5. Kagan M.S. Philosophical Theory of Value. St.-Petersburg, 1997, 205 p. (in Russian)
6. Healing and Protective Magic of the Bashkirs. Texts. Compilation, preparation of texts by F.G. Khisamitdinova. Ufa, 2009. 380 p. (in Russian)
7. Lytkin V.I., Gulyaev E.S. Short Etymological Dictionary of the Komi Language. Syktyvkar, Komi publishing house, 1999. 430 p. (in Russian)
8. Ozhegov S.I. Dictionary of Russian. The 4th edition, revised and enlarged. Moscow, State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1961, 900 p. (in Russian)
9. Panina T.I. Word and Ritual in Traditional Medicine of the Udmurts: Monography. Scientific editor T.G. Vladyskina. Izhevsk, Publishing House of the Udmurt Institute of History, Language and Literature of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 2014, 240 p. (in Russian)
10. Sadikov R.R. Soul, Death and Next World in the World View of the Udmurts living beyond the Kama river, *Bulletin of Chelyabinsk State University. Issue 39. History*, 2010, No. 10 (191), pp. 11–14. (in Russian)
11. Udmurt-Russian Dictionary. Editor-in-chief L.E. Kirillova. Izhevsk, 2008, 925 p. (in Russian)

Поступила 05.05.2015 г.

УДК 801: 001.8

ББК 81в

Некипелова Ирина Михайловна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра философии

ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет

им. М. Т. Калашникова», г. Ижевск, Россия

irina.m.nekipelova@mail.ru

ФОРМАЛИЗАЦИЯ КАК ЛИНГВОФИЛОСОФСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению формализации как лингвофилософской категории. Формализация представлена как основной способ кодирования человеком и обществом представлений и знаний о мире в языке. Она обусловлена осуществлением в мышлении человека операций синтеза и анализа, интерполяции и экстраполяции. Особенности реализации потенциала языков в процессе их формализации определяет разность языков.

Ключевые слова: формализация языка, синтез и анализ, когнитивные механизмы, несоизмеримость языков, потенциал языка.

Nekipelova Irina Mikhaylovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Philosophy

Izhevsk State Technical University n. a. M.T. Kalashnikov, Izhevsk, Russia

FORMALIZATION AS LINGUO-PHILOSOPHICAL CATEGORY

Abstract: The article is devoted to researching of formalization as linguo-philosophical category. Formalization is presented as the main way of coding by a human or society concepts and knowledge about the world in language. It results of synthesis and analysis, interpolation and extrapolation operations in human's thinking. Peculiarities of language potential realization in formalization process are defined by differences of languages.

Keywords: formalization of language, synthesis and analysis, cognitive mechanisms, incommensurability of languages, language potential.

Язык является основным средством коммуникации людей в обществе. Это значит, что он функционирует одновременно и как средство человеческого мышления, поскольку вся информация о мире, которую использует человек в общении, представлена в языке в виде кодов. Это предполагает внешнюю и внутреннюю вербализацию, имеющую в большей или меньшей степени конкретизацию выражения мыслей. В этом отношении вербализация по своей сути является формализацией представлений о мире с помощью средств естественного языка. В связи с этим актуальным является исследование когнитивных механизмов языковой активности и речевой деятельности человека в области формализации языка.

Под *формализацией* (от лат. *forma* – «вид, образ») в науке понимается «отображение результатов мышления в точных понятиях и утверждениях» [1]. При формализации «изучаемым объектам, их свойствам и отношениям ставятся в соответствие некоторые устойчивые, хорошо обозримые и отождествимые материальные конструкции, дающие возможность выявить и зафиксировать существенные стороны объектов» [1].

Понятие *формализация*, являющееся философским и общенаучным, может быть применимо и к языку, поскольку мир представлен в языке в соответствии с тем, как его представляют люди, говорящие на этом языке. При этом основные категории мира, значимые для национального сообщества, соответствуют основным семантико-грамматическим категориям национального языка. Э. Сепир утверждал «несоизмеримость языков» [6], и это действительно так, поскольку каждое коллективное национальное сознание продуцирует уникальность модели мира, фиксируя это в языке. В зависимости от специфики языка результаты формализации могут существенно отличаться по степени своей адекватности от отображаемой действительности. Мир существует *a priori* – независимо от человека и независимо от познания человеком этого мира, и каждое сообщество описывает мир таким образом, каким видит его, но, вполне вероятно, не таким, каким оно является в реальности. При этом люди *a posteriori* приписывают объектам мира признаки и качества, которые могут не существовать, потому что природа не подчиняется законам логики. Но по-другому человек не может представлять себе мир,

поскольку мышление человека во многом управляется алгоритмами синтеза и анализа, и именно реализация этих мыслительных операций является фактором выживаемости человека в мире.

Так, в различных языках оказываются формализованными одни представления и неформализованными другие. Например, в русском языке отсутствуют слова, которые есть в других языках: *tartle* (шотландский язык) – «паническое состояние, когда человек должен познакомиться с кем-то другого человека, а имя его вспомнить не может», *desenrascanco* (португальский язык) – «возможность выпутаться из затруднений, не имея для этого ни продуманного решения, ни каких-либо возможностей», *pohrobek* (чешский язык) – «ребенок, который родился после смерти своего отца». Перевод этих слов на русский язык во многоязычных переводных словарях не дан, поскольку адекватно на русский язык они не переводятся. Эти примеры показывают разницу между лексикализацией представлений о мире в языках. Существенно также различаются в разных языках и образные наименования: ср. рус. *ушко иглы* и башк. *әнү кизе* (букв. «глаз иглы»).

Формализация может иметь не только лексико-семантический, но и грамматико-семантический характер. Например, в айнском языке есть грамматическая глагольная категория *инклютивности / эксклюзивности*, выражение которой определяются ситуацией включения или исключения говорящего из группы людей, о которых идет речь: '*an* (обозначение инклютивного субъекта) (1 л., мн. ч., неперех. гл.) – *wen'an* («мы (есть) плохие» – автор речи включает себя в группу людей, о которых говорит), '*as* (обозначение эксклюзивного субъекта) (1 л., мн. ч., неперех. гл.) *wen'as* («мы (есть) плохие» – автор речи не включает себя в группу людей, о которых говорит, эту конструкцию можно перевести как «они (есть) плохие», но и этот вариант не является более точным и адекватным переводом). Для русского языка разница между *инклютивностью* и *эксклюзивностью* нерелевантна, поэтому точный перевод подобных конструкций осуществить невозможно. Кроме этого, в айнском языке представлены суффиксы повышения и понижения валентности глагола, также не характерные для русского языка. Таким образом, разница в результатах формализации, представленная в разных языках, позволяет говорить о том, что *один язык в другой принципиально неперево-дим*, а возможность перевода существует только как *перевод одного языка на другой*.

В целом «формализация уточняет содержание путем выявления его формы и может осуществляться с разной степенью полноты» [1]. Это связано с тем, что индивидуальные особенности восприятия явлений мира и актуализация

аналитического типа мышления являются индивидуальными показателями мышления каждого отдельного индивида – субъекта речи. Именно поэтому одна и та же мысль может быть выражена на одном языке по-разному разными людьми.

Формализация обусловлена осуществлением в мышлении человека логических операций, и прежде всего операций анализа и синтеза (синтеза через анализ и наоборот) [2], классификации и аналогии [5], интерполяции и экстраполяции [3]. На аналитической когнитивной деятельности основано и владение языком, поэтому вполне логично, что «выражение мышления в естественном языке можно считать первым шагом формализации» [1].

Считается, что «простейший вид формализации – прямая репрезентация (обозначение, именование, описание) объектов с помощью терминов» [7]. Однако то, что в логике представлено в качестве простейшего вида формализации, в языке является далеко не простым процессом. В естественном языке функцию репрезентации выполняют отдельные слова и выражения. Такой тип формализации иначе называют дескриптивной формализацией, направленной на описание объектов системы.

В целом язык «представляет собой не реальное, а мыслимое единство» [4, с. 198], а формализация может быть рассмотрена как лингво-философская категория. Она играет огромную роль в экспликации представлений о мире в системе языка и в языковой картине мира и определяет разность этих экспликаций в разных языках. Следует также отметить, что язык включает и имплицативные, то есть еще не формализованные представления, – именно они составляют потенциал языка. Следовательно, при исследовании механизмов функционирования и развития языковой системы необходимо учитывать не только актуально выраженное в языке, но и потенциально значимое.

Список использованных источников

1. Ивин, А. А. Словарь по логике [Электронный ресурс] / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/logic/391> (дата обращения: 15.02.2015).
2. Некипелова, И. М. Синтез и анализ: способы мышления и механизмы познавательной языковой активности / И. М. Некипелова // Филологические науки. Теория и практика. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 5 (23) : в 2 ч. – Ч. II. – С. 158–160.
3. Некипелова И. М. Экстраполяция как лингвофилософская категория и способ формирования языковой картины мира / И. М. Некипелова // Вестник ЮУрГУ. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – № 2 (261). – Вып. 14. – С. 66–72.

4. Некипелова, И. М. Языковой опыт, языковая ориентация, языковое пространство / И. М. Некипелова // В мире научных открытий. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2013. – № 3.2. – С. 185–206.

5. Некипелова, И. М. Языковая система как естественная многоуровневая классификация высокой степени надежности / И. М. Некипелова, Э. Г. Зарифуллина // Современные исследования социальных проблем (электрон. науч. журн.). – 2013. – № 6 (26). – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-38>

6. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 2001. – 656 с.

7. Философия : энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. А. А. Ивина. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1309/ФОРМАЛИЗАЦИЯ (дата обращения: 15.02.2015).

References

1. Ivin A.A., Nikiforov A.L. Logic Dictionary. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/logic/391> (accessed February 15, 2015). (in Russian)

2. Nekipelova I.M. Synthesis and analysis: ways of thinking and mechanisms of cognitive language activity, *Philological sciences. Theory and Practice*, 2013, No. 5 (23), p. 2, pp. 158–160. (in Russian)

3. Nekipelova I.M. Extrapolation as lingual-philosophical category and way of forming the language picture of the world, *Buttetin of the South Ural State University*, 2012, No. 2 (261), Iss.14, pp. 66–72. (in Russian)

4. Nekipelova I.M. Language experience, language orientation, language space, *In the World of Scientific Discoveries*, 2013, No. 3.2, pp. 185–206. (in Russian)

5. Nekipelova I.M., Zarifullina E.G. Language system as natural multilevel high-reliability classification, *Modern Research of Social Problems* (The online journal), 2013, No. 6 (26), doi: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-38>. (in Russian)

6. Sepir E. Selected proceedings on linguistic and cultural studies. Moscow, Progress, 2001, 656 p. (in Russian)

7. Philosophy: Encyclopedia, Under the editorship of A.A. Irvin URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1309/ФОРМАЛИЗАЦИЯ (accessed February 15, 2015). (in Russian)

Поступила 06.04.2015 г.

УДК 81'37(045)
ББК 81.03

Сафьянникова Галина Евгеньевна

аспирант

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
safyannikova23@mail.ru

ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАНЕ В. В. КРЕСТОВСКОГО «ПЕТЕРБУРГСКИЕ ТРУЩОБЫ»

Аннотация: В статье рассматриваются фразеологические единицы на материале романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы», их основные функции, а также структурно-семантические особенности.

Ключевые слова: фразеологическая единица, трансформация, субституция, ирония, контраст.

Safyannikova Galina Evgenyevna

Postgraduate

Department of Russian Language and Teaching Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FUNCTIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN V. V. KRESTOVSKY'S NOVEL "SAINT PETERBURG SLUMS"

Abstract: The article is devoted to the phraseological units taken from the novel of V.V. Krestovsky «Saint Petersburg Slums», their main functions and structural-semantic features.

Key words: phraseological unit, transformation, substitution, irony, contrast.

«Петербургские трущобы» – главное произведение русского писателя XIX в. Всеволода Владимировича Крестовского, благодаря которому он вошел в историю русской литературы. Эта книга представляет собой сочетание авантюрного романа с ярко выраженной детективной интригой; это произведение, которое показывает неизмеримую пропасть разделения «верхов» и «низов» русского общества, аристократии и городского «дна». Оба обстоятельства обеспечили успех книги в самых разных общественных слоях. На некоторое время роман был забыт, но в наши дни к нему вернулся интерес читателей.

Произведение В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» представляет особый интерес для лингвиста, поскольку автор часто использует фразеологические единицы. И это не случайно: устойчивые словосочетания часто оказываются в поле зрения авторов, поскольку они способствуют созданию яркого и неповторимого образа.

Средства создания образности являются предметом пристального внимания многих исследователей – С. В. Богдашкиной, Е. Н. Морозовой [2], С. А. Бабиной [1], О. И. Налдеевой [4] и др.

«Петербургские трущобы» – остросоциальный роман. В. В. Крестовский обличает пороки своего общества, зачастую прибегая к иронии или даже сарказму: «Управляющий в тот же день формальным порядком поторопился составить духовную, княгиня подписала ее <...> к вящему удовольствию князька, который в глубине своей нежной сыновней души сладко помышлял только о том, скоро ли матушка **протянет ноги** и тем даст ему возможность, что называется, «**протереть глаза**» ее **банковым билетам** <...>?» [3, с. 62]. За счет использования фразеологических единиц «**протянуть ноги**» – умереть – в сочетании с высокопарными словами «в глубине нежной сыновней души», «**протереть глаза денежкам**» – «потратить деньги впустую, растратить их» [6, с. 140] (автор заменил последний компонент фразеологизма на «банковые билеты») – читатель получает истинное представление о горе, постигшем героя В. В. Крестовского. С этой же целью автор использует библейский фразеологизм «**темна вода во облацех**» – «о чем-либо непонятном, мудреном, неясном (высказывании, учении, тексте, идее) (ирон.)» [5, с. 103]: «Как и откуда появилась она на петербургском горизонте – это также была **темна вода во облацех**; но, казалось, как будто тоже испокон веку она пребывала в сем городе» [3, с. 111]. Писатель стремится подчеркнуть таинственность своей героини и в то же время указать на темную сторону ее души. Ту же цель преследует автор при описании этого персонажа, употребляя оборот «вно-

сить лепту» – «делать свой, пусть небольшой посильный вклад в общее дело; принимать посильное участие в чем-либо полезном (одобр.)» [5, с. 381]. В романе фразеологизм приобретает негативную окраску: «Казалось, будто **коренные представители всех национальностей собрались между собою и каждый бросил** свою посильную **лепту** в общую сокровищницу, из которой и **произрос** столь замечательный **фрукт**, как генеральша фон Шпильце» [3, с. 111].

Ирония просматривается и в следующем предложении: «Зато редко бы кто <...> решился признать в расслабленном гамене, в этом **полушуте гороховом**, страдающего размягчением мозга, прежнего гордого Чайльд Гарольда и великосветского льва – князя Дмитрия Платоновича Шадурского» [3, с. 150]. В. В. Крестовский не просто включает в повествование фразеологизм «**шут гороховый**» – «пустой человек, чудака, служащий всеобщим посмешищем» [5, с. 773], он стремится усилить выразительность устойчивого сочетания и прибегает к его морфологической трансформации.

В романе встречается множество фразеологизмов, служащих усилению выразительности, более глубокому раскрытию образа, подчеркиванию какого-либо качества персонажа. Так, фразеологизм «**оборотная сторона медали**» означает «противоположная, всегда отрицательная, теневая сторона чего-либо» [5, с. 670]. В. В. Крестовский, употребляя это устойчивое сочетание, добивается усиления экспрессивности путем расширения его компонентного состава: «Княгиня – если взглянуть на нее с **оборотной стороны медали**, то есть с той, которая, будучи сокровенной принадлежностью души, ускользает или умеет прятаться от постороннего светского глаза, – была то, что называется кулак-баба ...» [3, с. 67]. Фразеологическая единица «**оборотная сторона медали**» обычно используется при характеристике неодушевленных объектов, а в данном тексте речь идет о человеке; это структурно-семантическая трансформация.

С целью создания контраста автор употребляет фразеологизм «**души не чаять**» – «очень сильно, безгранично любить кого-либо» [5, с. 211]: «Сынок кутил, давал векселя на весьма порядочные суммы и прикидывался пред матерью **положительным сыном**, а мать ничего не подозревала и **души в нем не чаяла**» [3, с. 45]. Мать не просто любит сына, но души в нем не чаёт – сын носит личину покорного и любящего, при этом без зазрения совести обманывает мать.

В романе нередки реминисценции. Например, описывая эпизод, когда решается судьба героини, автор упоминает знаменитое гамлетовское «**быть или не быть**» – выражение, употре-

бляемое «в ситуациях, когда необходимо сделать решительный выбор или принять серьезное решение» [5, с. 118]: «Она была грустно, тоскливо-прекрасна, как подсудимая, которая ожидала последнего своего приговора, долженствовавшего разрешить для нее роковое **быть или не быть**» [3, с. 143].

Автор подчас очень ловко играет с фразеологическими оборотами: «Какая-нибудь Клеманс или Берта пользуется покровительством какого-нибудь златорогого барана. Шкура и шерсть этого барана служат для нее в некотором роде **руном язновым** ... Но вдруг какими-нибудь судьбами златоносный источник иссякает: либо Язон находит Медею, либо руно подверглось чересчур уж неумеренной стрижке – и вот бедный цветок без запаха остается без всякой поливки: Берта **сидит на бобах**» [3, с. 411]. Здесь обыгрывается устойчивое сочетание «золотое руно Язона» – «о богатстве, предмете завоевательских стремлений» [5, с. 614]. Это выражение восходит к греческому мифу о сокровище царя Колхиды, за которым отправились аргонавты под предводительством Язона. Автор значительно расширяет компонентный состав фразеологизма, обращаясь к его этимологии; в результате достигается комический эффект: Язон у него находит Медею, а руно подвергается стрижке. В. В. Крестовский неоднократно прибегает к перифразу: златоносный источник – сокровища, за которыми плыли аргонавты, – денежные средства; цветок без запаха – камелия. Камелией писатель в романе называет еще и женщин, находящихся на содержании: принято считать, что это их любимый цветок. Фразу «остается без поливки» следует читать «без средств к существованию». В. В. Крестовский вовсе не случайно употребляет выражение «**остаться на бобах**» (здесь используется прием субституции) – «остаться ни с чем, не получить того, на что очень надеялся или рассчитывал» [6, с. 57]. Исконно русский оборот в сочетании с иноязычным именем «Берта» усиливает выразительность авторской иронии.

Таким образом, в произведении В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» можно выделить три основные функции фразеологизмов: во-первых, функция усиления выразительности, свойственная всем образным фразеологизмам (в отличие от безобразных), во-вторых, функция подчеркивания контраста и, наконец, третья функция – наиболее частотная – создание иронии.

Писатель, несомненно, является мастером художественного слова. Его проза увлекает читателя остротой, меткостью, легкостью языка и в то

же время глубиной содержания. Именно поэтому до сих пор не иссякает интерес к роману «Петербургские трущобы».

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Индивидуально-авторские новообразования в функции создания художественного образа (на материале произведений П. А. Вяземского) / С. А. Бабина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 120–123.
2. Богдашкина, С. В. Синонимическая парадигма фразеологизмов со значением «понимать» в русском и мокшанском языках / С. В. Богдашкина, Е. Н. Морозова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 119–123.
3. Крестовский, В. В. Петербургские трущобы. Книга о сытых и голодных : роман в 6 ч. Ч. I–IV / В. В. Крестовский. – М. : Правда, 1990. – 736 с.
4. Налдеева, О. И. Жанровые особенности литературной сказки / О. И. Налдеева, М. П. Шустов, А. И. Иваницкий // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 132–135.
5. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь : ок. 6000 фразеологизмов / под ред. В. М. Мокиенко. – М. : Астрель, 2007. – 926 с.
6. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского языка : в 2 т. Т. 1 / А. И. Федоров. – М. : Цитадель, 1997. – 391 с.

References

1. Babina S.A. Individual and author's innovations as creation of an artistic image (on material of works P.A. Vyazemsky), *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 120–123. (in Russian)
2. Bogdashkina S.V., Morozova E.N. Synonymous paradigm of phraseological units with the meaning “to understand” in the Russian and Moksha languages, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 119–123. (in Russian)
3. Krestovsky V.V. Saint Petersburg Slums. The book about satisfied and hungry. The novel in six parts. P. I–IV. Moscow, Justice, 1990, 736 p.
4. Naldeeva O.I., Shustov M.P., Ivanitsky A.I. Genre features of the literary fairy tale, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 132–135. (in Russian)
5. Russian phraseology. Historical and etymological dictionary: about 6000 phraseological units, under the editorship of V.M. Mokiienko. Moscow, Astrel, 2007, 926 p.
6. Fedorov A.I. The phraseological dictionary of Russian language: in 2 volumes. V. 1. Moscow, Citadel, 1997, 391 p.

Поступила 22.06.2015 г.

УДК 34(470.345)(045)
ББК 67(2p-6Mo)

Дроздов Владислав Алексеевич

аспирант

кафедра теории и истории государства и права
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
482515@mail.ru

РЕШЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В статье рассматриваются деятельность Общественной палаты Республики Мордовия – самостоятельной структуры, координирующей реализацию и развитие гражданской активности жителей региона. Анализируются решения, принятые в 2006–2014 гг. Ставится вопрос о мониторинге реализации рекомендаций Общественной палаты, который будет способствовать наиболее тесному взаимодействию общественных объединений с органами государственной власти и местного самоуправления Республики Мордовия.

Ключевые слова: становление гражданского общества и его институтов; органы государственной власти; органы местного самоуправления; Общественная палата Республики Мордовия; история принятия рекомендаций, мониторинг.

Drozдов Vladislav Alekseevich

Postgraduate

Department of Theory and History of State and Law
Mordovian State University, Saransk, Russia

DECISIONS OF THE PUBLIC CHAMBER OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA: HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS

Abstract: The article considers the activity of the Public Chamber of the Republic of Mordovia – an independent institution, coordinating the realization and development of civil activity of citizens of region. Decisions carried in 2006 – 2014 are analyzed. The author proposes the question on monitoring of realization of the recommendations of the Public Chamber, which will contribute to the close interaction of public unions with state authorities and local self-governments of the Republic of Mordovia.

Keywords: formation of civil society and its institutions, state authorities, local self-governments, Public Chamber of the Republic of Mordovia, history of passing of recommendations, monitoring.

В связи с необходимостью использования потенциала гражданского общества в решении различных вопросов социально-экономического развития, а также борьбы с неблагоприятными тенденциями в сфере государственного управления в 2006 году в Республике Мордовия была создана Общественная палата, являющаяся важнейшим институтом гражданского общества, под которым понимается «политическое и общественное устройство, при котором государство обрамляет общество, но одно коренным образом отделено от другого» [6, с. 124]. Исследователи отмечают, что «... общественная палата – структура, которая, не будучи гражданским обществом, выполняет его функции» [2, с. 58].

Подобного рода образования апробировались в республике ранее. Так, в 2000 году в це-

лях обеспечения взаимодействия между республиканскими органами государственной власти и общественными объединениями, подготовки решений по важнейшим социальным, экономическим, политическим и иным вопросам с учетом общественного мнения, создания механизма обратной связи между гражданами, общественными объединениями и органами государственной власти была создана Общественная палата при Главе Республики Мордовия. Основным направлением деятельности данного института являлась выработка рекомендаций по социальным, экономическим, правовым, политическим и иным вопросам. Однако только созданный в 2006 году институт стал независимой консультативной площадкой и не является ассоциированным с каким-либо органом власти.

По своему статусу Общественная палата не является органом государственной власти, так как Закон Республики Мордовия «Об Общественной палате Республики Мордовия» не наделяет ее государственно-властными полномочиями. Согласно статье 11 Закона Республики Мордовия «Об Общественной палате Республики Мордовия», решения Общественной палаты, принимаемые в форме заключений, предложений и обращений, носят рекомендательный характер [1]. Следовательно, они не обладают признаком общеобязательности, характерным для нормативных правовых актов органов власти. Вместе с тем не стоит недооценивать акты Общественной палаты, так как они представляют собой инструмент, с помощью которого общественные институты приобретают возможность влиять на подготовку и принятие государственных решений. Решения Общественной палаты выражают мнение общественности по вопросам осуществления государственной политики, сформулированное в результате анализа фактов и материалов, а Общественная палата Республики Мордовия исполняет роль органа, формирующего и выражающего общественное мнение в республике.

Обеспечение согласования общественно значимых интересов граждан Российской Федерации, хозяйствующих субъектов, общественных объединений, органов государственной власти и органов местного самоуправления путем выработки рекомендаций органам публичной власти по наиболее важным вопросам экономического и социального развития является одной из задач, стоящих перед Общественной палатой. Особый статус решений Общественной палаты подтверждает п. 2 статьи 11 Закона Республики Мордовия «Об Общественной палате Республики Мордовия», согласно которому «решения Общественной палаты подлежат обязательному рассмотрению органами государственной власти Республики Мордовия, органами местного самоуправления и их должностными лицами, которым направлены соответствующие решения. О результатах рассмотрения решений Общественная палата уведомляется в письменной форме» [1].

Общественной палатой Республики Мордовия на пленарных заседаниях, заседаниях комиссий, в ходе общественных слушаний, на «круглых столах» рассматривались вопросы экономики Республики Мордовия, развития предпринимательства, образования и воспитания, здоровья населения, трудовой занятости и социального обеспечения жителей, а также вопросы противодействия коррупции, роли институтов гражданского общества в решении актуальных проблем населения Республики Мордовия, гармонизации

межэтнических и межконфессиональных отношений, противодействия проявлениям экстремизма, в борьбе против которого большая роль отводится Общественной палате [6, с. 103]. За весь период деятельности принято более 20 рекомендаций. Так, в 2014 г. были приняты рекомендации, посвященные взаимодействию СМИ и бизнеса в работе по улучшению инвестиционного климата региона, получению медицинских справок для оформления водительских удостоверений, а также лицензии на право приобретения оружия, реализации Закона «Об образовании в Российской Федерации» и Постановления Правительства Республики Мордовия «Об утверждении Основных требований к школьной одежде и внешнему виду обучающихся в государственных общеобразовательных организациях РМ и муниципальных общеобразовательных организациях РМ», взаимодействию органов государственной власти РМ с общественными организациями в свете подготовки к VI Съезду мордовского народа.

Анализ рекомендаций, принятых Общественной палатой Республики Мордовия, показывает, что эти документы Палата отрабатывает в процессе подготовки (рабочие встречи, в том числе выездные, «круглые столы», общественные слушания и т. п.), обсуждает их на своих тематических пленарных заседаниях и направляет для рассмотрения и реализации ответственным органам, организациям или должностным лицам, в частности, Правительству Республики Мордовия, Министерством (Министерству печати и информации Республики Мордовия, Министерству экономики Республики Мордовия, Министерству по национальной политике Республики Мордовия, Министерству образования Республики Мордовия и др.), органам местного самоуправления муниципальных районов Республики Мордовия и городского округа Саранск, общественным организациям Республики Мордовия, правоохранительным органам Республики Мордовия, руководителям организаций.

Результаты анализа решений, принятых Общественной палатой РМ в 2006–2014 гг., выявили основную проблему, которая заключается прежде всего в низкой реализации ее решений. Основная причина, на наш взгляд, заключается в необязательности реагирования на них органов власти всех уровней, организаций и должностных лиц, которым эти решения адресуются.

Вопрос о реакции на свои решения со стороны органов государственной власти поднимался и на федеральном уровне, в Общественной палате Российской Федерации. В 2009 г. от главы межкомиссионной рабочей группы по организации экспертной деятельности палаты Владислава Гриба поступило предложение внести

изменения в законодательство, связанные с обязательностью реакции властных структур на рекомендации Общественной палаты. По его мнению, в законы об общих принципах организации законодательных и исполнительных органов власти субъектов надо внести пункт «о процедуре рассмотрения актов общественной экспертизы». А региональным и местным властям «следует разработать свои законы, регулирующие всю процедуру общественной экспертизы проектов законов, иных нормативных правовых актов региональных и местных органов власти». Кроме того, закон об Общественной палате, считает Гриб, следует дополнить статьей, обязывающей «органы госвласти или местного самоуправления, не согласные с результатами общественной экспертизы Общественной палаты РФ, отказать в письменном виде мотивированно и обоснованно» [5].

Концепция Федерального закона «Об основных принципах организации деятельности Общественных палат субъектов Российской Федерации» предлагает следующее решение данной проблемы: «Органы государственной власти субъектов Федерации, органы местного самоуправления или должностные лица, которым направлены обращения Палаты, обязаны проинформировать ее о результатах рассмотрения соответствующего обращения в течение тридцати дней со дня его регистрации. В исключительных случаях руководитель органа государственной власти субъекта Федерации, руководитель органа местного самоуправления, должностное лицо либо уполномоченное на то лицо вправе продлить срок рассмотрения указанного обращения не более чем на тридцать дней, уведомив об этом Палату» [3]. Соглашаясь с предложением, высказанным в Концепции, считаем, что в Закон Республики Мордовия «Об Общественной палате Республики Мордовия» следует внести поправку, касающуюся сроков информирования о результатах рассмотрения обращений Общественной палаты Республики Мордовия. Считаем также, что органы власти имеют право отклонить рекомендации Общественной палаты, но этот отказ должен быть письменно мотивирован.

С целью создания условий, способствующих повышению степени реализованности решений Общественной палаты, на наш взгляд, вместе с принятием рекомендаций следует утверждать план мониторинга их реализации, а результаты мониторинга и ответную реакцию органов власти необходимо включать в ежегодный доклад об итогах деятельности Общественной палаты. Так рекомендации и результаты мониторинга их реализации в течение года будут обобщаться, актуализироваться, анализироваться и впоследствии включаться в доклад о состоянии гражданского общества в Республике Мор-

довия. Осуществление мониторинга реализации решений Общественной палаты Республики Мордовия будет способствовать наиболее тесному взаимодействию общественных объединений с органами государственной власти и местного самоуправления Республики Мордовия. Также считаем, что необходимо обеспечение широкой информированности граждан через СМИ об итогах рассмотрения рекомендаций Общественной палаты Республики Мордовия в соответствующих органах государственной власти и местного самоуправления.

Подводя итог, можно сказать, что посредством решений Общественной палаты Республики Мордовия формируется отношение граждан к той или иной позиции государства и тем самым выражается общественное мнение.

Список использованных источников

1. Закон Республики Мордовия от 20 февраля 2006 г. № 7-З «Об Общественной Палате Республики Мордовия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://oprm.e-mordovia.ru/normact/view/10281>.
2. Кадакин, В. В. Культурное измерение гражданского общества и парламентаризма / В. В. Кадакин, Е. А. Мартынова, Г. Г. оглы Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 55–59.
3. Концепция Федерального закона «Об основных принципах организации деятельности общественных палат субъектов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.oprf.ru/documents/498/1847/newsitem/18272>.
4. Мачинский, В. М. Федерализм в России – современный этап развития / В. М. Мачинский, А. В. Мачинский // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 121–127.
5. Общественная палата хочет получать письма от федеральных и региональных органов власти // Коммерсантъ. – 2009. – № 54 (4109).
6. Потапова, Л. А. Функции гражданского общества по предотвращению проявлений экстремизма в молодежной среде / Л. А. Потапова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 106–109.

References

1. The Law of the Republic of Mordovia. The 20th of February, 2006, № 7-L “On the Public Chamber of the Republic of Mordovia” [Electronic resource]. URL : <http://oprm.e-mordovia.ru/normact/view/10281> (date of treatment: 15.08.2014). (in Russian)
2. Kadakin V.V., Martynova E.A., Zeynalov G.G. ogly. Cultural dimension of civil society and parliamentarism, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 55–59. (in Russian)
3. The conception of the Federal Law “On Basic Principles of organization of activities of public chambers of the subjects of the Russian Federation” [Electronic re-

source]. URL: <https://www.oprf.ru/documents/498/1847/newsitem/18272> (date of treatment: 17.08.2014). (in Russian)

4. Machinskiy V.M., Machinskiy A.V. The present stage of development of federalism in Russia, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 121–127. (in Russian)

5. The Public Chamber wants to get letters from the federal and regional authorities, *Kommersant*, 2009, No. 54 (4109). (in Russian)

6. Potapova L.A. Functions of Civil Society for the Prevention of Extremism in Youth Environment, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 106–109. (in Russian)

Поступила 22.10.2014 г.

УДК 930.85
ББК ТЗ(2Рос.Мор)0

Маринова Светлана Шамилевна

кандидат исторических наук, доцент

кафедра государственно-правовых дисциплин
ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия МЮ РФ»,
Средне-Волжский (г. Саранск) филиал, г. Саранск, Россия
marinova.svetlana@mail.ru

Миндрова Екатерина Анатольевна

кандидат юридических наук, доцент

кафедра государственно-правовых дисциплин
ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия МЮ РФ»,
Средне-Волжский (г. Саранск) филиал, г. Саранск, Россия
mindrova@mail.ru

ПРАВОСОЗНАНИЕ В МИФОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОРДОВСКОГО НАРОДА

Аннотация: Воссоздать историю уникального мира наших предков, эволюцию духовной и материальной культуры (мыслей, чувств, традиций, опыта и пр.) любого этноса можно на основе мифологии, поэтому возникает интерес рассмотрения правосознания и правовой культуры с точки зрения их генезиса, антропологии, «человечности», попытаться выйти из системы координат, обычно принятых при изучении данных категорий.

Ключевые слова: история мордовского народа, миф, право, правосознание.

Marinova Svetlana Shamilevna

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of State and legal disciplines

Russian Legal Academy Ministry of Justice Mid-Volga (Saransk) branch, Saransk, Russia

Mindrova Ekaterina Anatolyevna

Candidate of Law, Docent

Department of State and legal disciplines

Russian Legal Academy Ministry of Justice Mid-Volga (Saransk) branch, Saransk, Russia

LEGAL CONSCIOUSNESS IN THE MYTHOLOGICAL SENSE OF MORDOVIAN PEOPLE

Abstract: To reconstruct the history of a unique world of our ancestors, the evolution of the spiritual and material culture (thoughts, feelings, traditions, experience, etc.) of any ethnic group is possible on the basis of mythology, therefore it is interesting to examine the legal consciousness and legal culture from the point of view of their Genesis, anthropology, “humanity”, and try to get out of the coordinate system that is usually adopted in the study of these categories.

Key words: history of the Mordovian people, myth, law, law-consciousness.

Этнические и национальные особенности не могут быть присущи народу генетически. Все они возникают в какой-то период жизни этноса, развиваются вместе с ним и могут быть утрачены. Этнический облик народа складывается обычно из элементов, которые при сопоставлении оказываются либо глобально распространенными, либо присущими ряду народов на той или иной ступени развития, либо этническими вариантами этих элементов и каких-то элементов, которые свойственны только конкретной группе народов, определенной историко-этнографической области или реже – отдельному народу. Воссоздать историю уникального мира наших предков, эволюцию духовной и материальной культуры (мыслей, чувств, традиций, опыта и пр.) любого этноса можно на основе мифологии [7, с. 4], поэтому возникает желание рассмотреть правосознание и правовую культуру с точки зрения их генезиса, антропологии, «человечности», попытаться выйти из системы координат, обычно принятых при изучении данных категорий.

Человек часто не осознает того, что живет в мире мифов. Миф и мифологическое сознание существуют ровно столько, сколько и сам человек. В. С. Полосин, подчеркивая значение мифа в истории человечества, пишет: «Миф – это краеугольный камень, на котором священными письменами начертана память многих поколений. Через обращение к этой памяти осуществляется связь разноречивых людей и разноречивых культур, происходит совет живых с ушедшими, которые в мифе воскресают и несут свой бесценный опыт» [6, с. 422]. Вот почему в современном обществе, переживающем практически всеобъемлющую кризисную ситуацию, многие пытаются найти выход, обратившись к изначальным общечеловеческим ценностям, к мифологии, прилагают усилия, чтобы возродить утраченную духовность, так как она является основой правопорядка, поскольку отражает уровень правосознания и правовой культуры. Особенно это касается малых народов, к которым относятся финно-угорские народы России, в том числе мордва.

В основе нашего исследования лежат мифологические воззрения, которые в первоначальном виде стали отражением множества юридических категорий, возникших в тот период времени. При рассмотрении правосознания с точки зрения предмета отражения выделяются сферы, соответствующие разным отраслям права и различным видам правовых отношений. Правосознание как система представлений, идей, убеждений, установок приобретает неодинаковое содержание в сфере государственного, уголовного, гражданского права. В связи с этим можно на-

метить несколько направлений исследования: 1) зарождение государственного правосознания; 2) правосознание в отношении уголовных преступлений; 3) проявление правосознания в гражданских и брачно-семейных отношениях.

Первые проявления государственного правосознания можно отнести к эпохе распада первобытного общества и становления общинно-родовой формации. В это же время появились мифы, которые стали первоисточником информации о восприятии человеком мира и своего места в нем. Мифы о мордовском эпосе как ни что другое отражают всю историю народа с взлетами и падениями, радостями и переживаниями. Систематизировав знания о мордовских мифах, можно проанализировать зачатки проявления правосознания народа. Например, различные космогонические и антропологические мифы, в которых рассказывается о создании верховным богом Шкаем (Нишке) Вселенной, земли, людей, обычаев («... Надо, Мастор, Землю сотворить мне, породить людей, взрастить народы, основать обычаи, законы» [1, с. 17] представляют божественное начало, стоящее в основе зарождения власти и законов на земле. Героико-эпическая поэзия является дальнейшим развитием космогонической мифологии, продолжает тему творения мира применительно к человеческому обществу, становлению государственности мордвы и развитию права. Вспомним песню-миф «Земля родилась – обряд родился», повествующую о том, что эрзяне приумножились и стали сильно ругаться и драться между собой, поскольку не могли поделить землю, поля и луга. В итоге, они решили собрать совет старейшин из 7 сел. На нем избрали эрзянского держателя – *эрзянь кирди*, самого богатого эрзянина на земле и под небом. Он дал свое согласие стать *эрзянь кирди* при условии, что старейшие определяют ему в помощники старосту и полицейского. Безусловно, это отражение событий прошлых лет, когда происходило становление системы государственного управления и разграничение территории между народами. Дальше, когда, согласно мифу, старейшие выполнили обозначенное условие, стал он делить землю и леса. В других идентичных текстах называется имя первого эрзянь кирди – Тюштя (Тюштйя, Тюштень). В них повествуется о Тюште как первом эрзянском инязоре (от *ине* – «великий», *азор* – «хозяин, предводитель, владетель») [4, с. 60]. Воспоминания о нем, овеянные мифологическими мотивами, по утверждению Н. Ф. Мокшина, до сих пор бытуют в мордовских селах, например, выражение «Тюштень пинге» – «век» или «эпоха Тюшти». При чем идиома эта означает не вообще мифологическую эпоху, а реальный период древнемордовской истории – период родового строя,

особенно его патриархальную стадию. Это было время этнической консолидации и социальной дифференциации, вызванных соответствующими изменениями внешнеполитических условий, что привело к появлению общемордовской власти в форме монархии.

Распад первобытности и становление общинно-родовой формации повлияли не только на зарождение государственного правосознания, но и на отношение к собственности, что тоже нашло отражение в религиозно-мифологических воззрениях. Понятия о собственности и владычестве были перенесены в воображаемый мир богов, к теонимам которых стали присоединять термин «азор» (м.), «азоро» (э.), что значит «хозяин, хозяйка, владетель, владетельница» (Виризорав, Ведязорава, Модазорава, Толазорава, Виризорпата, Ведязората, Модазората, Толазората и т. п.) [5, с. 471]. В этот период времени возникло социальное неравенство и, как следствие, произошло ущемление бедных слоев населения, его права и свобод. Данный факт находит свое подтверждение в мифологии. Согласно мифологическим представлениям, во главе всех божеств (хозяев и хозяек) появился самый могущественный – верховный бог Шкай (Нишке), подчинивший себе все другие божества, считавшиеся сначала покровителями, а затем и хозяевами тех или иных сфер природы и жизнедеятельности людей. Думается, прообразом, или прототипом, верховного бога Шкай был оцзор (м.), инязор (э.). Этими титулами мордва награждала до присоединения к России своих, мордовских, владык, а после – русских царей. Изучая произведения устного народного творчества мордвы, можно найти немало подтверждений тому, что бедное население выражало недовольство ущемлением в правах со стороны верховной власти, выступавшей заступницей только богатых. Такие представления служили негативным фактором для развития правосознания и сегодня дают основание говорить, что современные нигилизм и негативизм по отношению к власти имеют корни, уходящие в далекое прошлое.

В языческой мифологии мордвы можно найти некоторые проявления зарождающихся уголовно-правовых норм. Рассмотрим, например, песню «О дикой утке и охотнике». Охотник выступает здесь в качестве позитивного или негативного героя (преступника или защитника) в зависимости от того, убийца он утки, как бывает в большинстве случаев, или же ее избавитель, могущий стать ее женихом или мужем. В ряде песенных мифов утка – девушка, неродная или нелюбимая дочь, проклятая мачехой или зачарованная, которая до замужества должна иметь птичий облик. В данной песне охотник не убивает птицу, не нарушает морального табу, и его

добродетель вознаграждается. Это можно расценить как предупреждение лицу не совершать преступление – поступок, осуждаемый моральными обычаями. В тех же песнях-мифах, где охотник, семейный человек, оказывается бездумным, не прислушивается к просьбам зверя или птицы и совершает убийство, он становится преступником и неминуемо несет наказание. В песнях об охотнике и утке последняя выступает, прежде всего, как жизнедеятельница и только потом уже как птица. Иногда это птица верховного бога Верепазы или божества леса Виравы. Когда охотник убивал ее, он мог быть поражен стоном и количеством крови, пера птицы («Лющины-ямы наполнились ее кровью, земля покрылась перьями») [3, с. 224]. Такая гиперболизация призвана подчеркнуть общественную опасность убийства как особо тяжелого преступления. В песнях-мифах об охотнике и утке также нашли отражение отношения людей к своим родовым предкам и установленным им законам. В данном аспекте утка предстает как тотем рода, к которому принадлежит охотник. По этой причине она то зачарованный человек, то запрещенная для охоты птица. Таким образом, убивший ее нарушает родовые законы и предписания, совершает преступление, за которое неминуемо последует наказание. Это своего рода установление определенной системы табу, т. е. системы правил, необходимых для достижения нужного эффекта, указаний относительно того, как надлежит поступать, а также запретов, исполнение которых избавляет человека от наступления вредных для него и нежелательных последствий. В качестве негативной санкции, которая последует за нарушением табу, могло выступить изгнание из семейно-родовой общины, так как охотник, согласно песне, терял семью: «... возвращаясь домой, охотник не застаёт в живых ни жены, ни детей, и только тут осознаёт тяжесть своего преступления» [4, с. 345–353]. Можно предположить, что за убийство он расплачивался жизнью детей или жены, т. е. наказание происходило как кровная месть родственников убитого.

Анализируя мордовские сказки, повествующие о женитьбе животных (например, медведя) на девушках и выходе животных замуж за парней, можно прийти к выводу, что нарушение порядка заключения брака считалось также сродни преступлению. Этносоциальная значимость брака обусловила появление в народной среде глубокого убеждения об обязательности супружества, ставшего в дальнейшем приоритетным принципом брачно-семейного обычного права. В правосознании мордовского народа четко представлена роль в семье женщины и мужчины. Так, мифы и эпос учат, что Инешкепаз объявил мужчину главой семьи, женщине отвел роль

зависимой стороны. Жена должна повиноваться мужу, угождать его желаниям, ей рекомендуется иметь «уимчевое» сердце ради ее же блага. В то же время Инешкепаз ей говорит, что в муже она найдет своего хранителя и кормильца, надежную опору в жизни. Так, в мифах раскрывается становление патриархально-родового строя, что сопровождалось ломкой традиций матрилинейности и матрилокальности, формированием новых отношений, характеризовавшихся не только усилением значимости в первобытной экономике мужского труда, его эффективности, но и повышением роли мужчин в общественной жизни. Именно в этот период первобытности складываются патрилокальное поселение супругов, большая патриархальная семья, формируются многочисленные институты и нормы неполноправия женщины, в том числе умыкание, покупной брак, полигиния, левират, сорорат, обычай выдавать взрослых девушек за малолетних мальчиков и др. Все эти социально-экономические и соционормативные отношения воздействовали на образ мышления мордвы, ее религиозно-мифологическую систему [2, с. 150].

Наибольший интерес в этой связи вызывает мордовский миф о Литове – земной девушке, которую умыкнул бог грома Пурьгинепаз, ее жизни и переживаниях. В этом мифе ярко выражены черты бытовых, семейных отношений того времени, отношение народа к действующему брачно-семейному праву. Песни о Литове поются и у эрзян, и у мокшан Мордовии и в других областях, где живет мордва. В свою очередь Н. В. Журавлева отмечает, что «образ Литовы складывался в период разложения матриархата и на начальной стадии патриархата. Он воплотил в себе общественные и семейные противоречия, порожденные стыком двух эпох. Литова, будучи рядовой женщиной, выступает против патриархального порабощения женщины, доходя до отрицания права отца в семье. Однако патриархальные отношения становятся господствующими, побеждающими, поэтому Литова осуждена семьей, прежде всего отцом, женихами и их родителями. Но она изображается сильной, энергичной, убежденной в правоте своего идеала; ее борьба осознается как борьба за равноправие, за высокие человеческие идеалы. Литова как бы восстает против того, что для женщин существует одна общественная формация, а для мужчин в это же время совершенно другая. Общественные уклады являются социальными, а не половыми. Поэтому совершенно не обязательно действия Литовы должны быть поддерживаемы женщинами и не поддерживаемы мужчинами. В образе Литовы следует видеть отражение тех черт матриархального общества, которые не исчезают со временем, трансформируются из одной эпохи в другую как общечело-

веческие категории». В песне о Литове она находит защитника в образе Пурьгинепаз, который забрал ее к себе, в небесную семью, оградив от неприязни родителей. Таким образом, перенос Литовы на небо, с одной стороны, представляется как ее защита, проявление к ней любви небожителя, а с другой – осознается как трагический момент в жизни девушки. В небесной семье она не находит счастья, семейной свободы, равноправия, обнаруживает такие же порядки, какие видела в земной. Сравнивая небесную и земную жизнь, Литова думает, что последняя лучше, поэтому втайне от свекра и свекрови плачет по родной деревне, матери, подругам, по всему тому, к чему привыкла.

Таким образом, песни о Литове имеют глубокую связь с историей, жизнью и мировоззрением их создателей и носителей. Они сохраняют для нас прогрессивные идеалы и высокие помыслы предков мордовского народа, их стремление к социальной справедливости, устранению преград, мешающих нормальным отношениям между людьми. Конфликт между старшими и младшими поколениями, а также смена системы устоявшихся социальных и правовых норм и есть своего рода проявление правосознания, т. е. отношения к существующему и желаемому праву.

Список использованных источников

1. Масторава (на основе эрзян. и мокшан. мифов, эпич. песен и сказаний) / А. М. Шаронов. – Саранск, 2003. – 492 с.
2. Мирошкин, В. В. Роль крестьянского общинного института в регулировании семейных отношений (на примере мордвы) / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С. 150–153.
3. Мокшин, Н. Ф. Мордовский этнос / Н. Ф. Мокшин. – Саранск, 2003. – 368 с.
4. Мордва : очерки по истории, этнографии и культуре мордовского народа. – Саранск, 2004. – 1386 с.
5. Образы мордовской народной словесности. Вып. 1. – Казань, 1882. – 356 с.
6. Полосин, В. С. Религия. Государство / В. С. Полосин. – М., 1999. – 422 с.
7. Юрченкова, Н. Г. Мифология в культурном сознании мордовского этноса / Н. Г. Юрченкова. – Саранск, 2002. – 348 с.
8. Paasonen H. Mordwinishe Volkdichtung / H. Paasonen. В. I. – Helsinki, 1938. – 248 p.

References

1. Mastorava (based on Erzya and Moksha Myths, epic Songs and tales) / A.M. Sharonov. – Saransk, 2003, 492 p.

2. Miroshkin V.V. The role of the peasant community institutions in the regulation of family relationships (on the example of Mordovians), *Humanities and Education*, 2014, No. 3, Pp. 150–154. (In Russian)

3. Mokshin N.F. Mordovia ethnicity. Saransk, 2003, 368 p.

4. Mordva: essays on the history, ethnography and culture of the Mordovian people. Saransk, 2004, 1386 p. (In Russian)

5. Images of Mordovian folk literature. Vol. 1. Kazan, 1882, 356 p. (In Russian)

6. Polosin V.S. Religion. State. Moscow, 1999, 422 p. (In Russian)

7. Yurchenkova N.G. Mythology in the cultural consciousness of the Mordovian ethnos. Saransk, 2002, 348 p. (In Russian)

8. Paasonen H. Mordwinische Volkdichtung. B. I. Helsinki, 1938, 248 s. (In German)

Поступила 17.10.2014 г.

УДК 33(091) «17/18»(045)
ББК 65.03

Першин Сергей Викторович

доктор исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pers99@inbox.ru

Ромайкина Наталья Евгеньевна

аспирант
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natali.romaikina@yandex.ru

**СТРУКТУРА БЮДЖЕТА ГОРОДА КОЗЬМОДЕМЬЯНСКА
В КОНЦЕ XVIII – СЕРЕДИНЕ XIX ВВ.***

Аннотация: В статье рассматривается процесс пополнения казны городского общества, а также расходы г. Козьмодемьянска Казанской губернии в конце XVIII – середине XIX вв. В статье предпринята попытка анализа формирования городского бюджета в контексте социально-экономического развития региона.

Ключевые слова: городское общество, доходы, расходы, подати, бюджет, городская казна.

Pershin Sergey Victorovich

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Romaykina Natalya Evgenyevna

Postgraduate
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE BUDGET STRUCTURE OF THE CITY KOZMODEMYANSK
IN THE LATE 18TH AND THE MID 19th CENTURIES**

Abstract: The article deals with the process of formation of the city treasury, and the costs of urban society in Kozmodemyansk in late XVIII – the middle of XIX centuries. The article attempts to analyze the process of formation of the city budget in the context of socio-economic development of the region.

Key words: urban society, income, expenses, taxes, the budget, the city treasury.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Значительный интерес для исторической науки в настоящее время представляет изучение деятельности органов местного самоуправления [4; 9]. Одно из «белых пятен» отечественной историографии – экономические аспекты функционирования локальных сообществ конца XVIII – середины XIX вв. Так, структура городской казны дореформенного периода пока еще не была предметом специального исследования. О городских финансах весьма поверхностно упоминается в публикациях О. А. Кострикиной, Т. В. Бессоновой, Е. В. Кустовой, А. Б. Бирюковой, В. В. Белослудцевой, Н. Б. Андреевой, посвященных анализу социально-экономического развития городов, их социокультурному облику. В данной статье представлены результаты анализа бюджета отдельно взятого населенного пункта – Козьмодемьянска.

В конце XVIII – середине XIX вв. Козьмодемьянск представлял собой уездный центр Казанской губернии, расположенный на правом берегу р. Волга в 193 км. от Казани. По данным IX ревизии (1850 г.) в городе проживало 4574 чел. об. п., причем купцы и мещане в совокупности составляли всего 36,7 % жителей. Все 36 купцов относились к III гильдии. Почти половина козьмодемьянцев были государственными крестьянами. Также в данном населенном пункте проживало 39 помещичьих крестьян и дворовых людей, 125 солдат инвалидной команды, 105 дворян и разночинцев, 76 священно- и церковнослужителей, 108 отставников, кантонистов, солдат и членов их семей [3, с. 329–330].

Основной сферой деятельности козьмодемьянских купцов и мещан была торговля, но, как будет показано ниже, не гнушались они и дополнительными заработками. Еженедельный торг открывался в Козьмодемьянске по воскресеньям; ярмарок в городе не проводилось, и за необходимыми товарами жителям приходилось отправляться на Макарьевскую ярмарку в Нижний Новгород [3, с. 264]. Первые лавки и магазины в городе появились довольно поздно – лишь в середине 1830-х гг., что было обусловлено ориентацией купечества на хлебную оптовую торговлю [1, с. 18]. В 1847 г. по ходатайству козьмодемьянцев в городе были открыты ярмарки, которые проводились 2 раза в год и назывались Никольскими [3, с. 330]. Другой ведущей отраслью городской экономики являлась заготовка леса [3, с. 341]. Главным промыслом государственных крестьян и части мещан являлся сплав плотов и продажа досок.

В соответствии с екатерининским Городовым положением в конце XVIII столетия в г. Козьмодемьянске были созданы органы самоуправления: дума, магистрат, сиротский и словесный суд. Заседавшим в думе гласным статьей 167 предписывалось «стараться о приращении

городских доходов на пользу города» [8, с. 167]. Предполагалось, что основными источниками пополнения городской казны станут: 1) доходы с городского имущества; 2) поземельный налог со всех жителей, предназначенный для содержания полиции; 3) добровольные складки купцов и мещан.

Документы козьмодемьянской думы [3, с. 261–264] позволили конкретизировать доходные статьи городского бюджета в начале XIX в. (табл. 1).

Таблица 1

Доходы и расходы Козьмодемьянского городского общества в 1803 г.

Статья	Сумма
<i>Доходы</i>	<i>2612 руб. 58 ½ коп.</i>
с содержателей весов и мер	155 руб.
за дозволение торговать приезжим	74 руб. 62 коп.
с содержателя перевоза	10 руб.
с drobных душ на содержание почтовой станции	669 руб. 48 ½ коп.
с приписанных drobных душ	60 руб. 47 коп.
с кречатых помытчиков, дворовых людей	34 руб.
с помещичьих крестьян	114 руб.
с экономических крестьян	278 руб.
с ясачных крестьян	139 руб.
на содержание полиции и городских учреждений	797 руб. 39 коп.
акциз с напитков (в том числе поступило за предыдущий год)	419 руб. 62 коп.
<i>Расходы</i>	<i>2224 руб. 77 коп.</i>
жалованье квартальным надзирателям	193 руб.
содержание пожарных лошадей	400 руб.
ремонт и покупка пожарного инвентаря	43 руб. 10 коп.
обслуживание городских часов	12 руб.
ремонт уездного суда	40 руб. 48 коп.
жалованье писцам	830 руб.
канцелярские расходы	140 руб.
освещение и отопление полицейских будок	47 руб. 27 коп.
постройка моста	404 руб. 40 коп.
содержание почтовых лошадей	114 руб. 52 коп.

Источники поступлений в городскую казну в верхних пределах хронологии нашего исследования описываются в «Статистических очерках Козьмодемьянского уезда» С. М. Михайлова 1852 г.: «Городские угодья, приносящие доход, заключаются в нижеследующем: пахотной земли 874 десятины, сенокосной 1026 десятин, под усадьбами и выгонами 221 десятина, под лесами владения мещан и казенных крестьян 678 десятин, под реками, дорогами и болотами 1064 десятины, а всего 3863 десятины. Рыбные ловли по реке Волге и по озерам. Градская сумма составляется с оброчных статей, с весов и мер, с купеческих капиталов, с трактирного заведения, с питейного откупа, с городских и ярмарочных торговых лавок, за протест векселей, заемных

писем и прочих актов, что со всех сих предметов составляет 2363 рубля 54 копейки серебром» [3, с. 330].

Как было упомянуто в табл. 1, городской бюджет должен был пополняться деньгами, полученными за позволение приезжим и разночинцам торговать в городе. Однако, судя по источникам, полученная по этой статье сумма в некоторые годы была незначительной. Например, за 1798 г. с иногородних было собрано всего 9 руб. 30 коп. [3, с. 248–249].

В том случае, если городских доходов оказывалось недостаточно, то производились дополнительные сборы с купцов и мещан. В объяснении Козьмодемьянской городской думы, направленном в губернский Комитет о земских податях и повинностях в 1804 г. упоминается, с какой целью собирались добавочно средства: «Взамен недостатка в дополнение к доходам на содержание городского магистрата, градской думы, городского сиротского и словесного судов и находящихся в них писмоводителей, на жалование людей, на дополнку государственных податей, за мещан умерших, в рекруты отданных, немущих, а равно и протчие нечаянно случающиеся расходы зборы производился с душ купцов по 2 ру[бли], с мещан по 1 ру[блю] с души. А для полиции в занимаемых под домами лавками и садами мест с сажени каждой от $\frac{1}{2}$ копейки до 25 ко[пеек], всего 797 рублей 39 ко[пеек]» [3, с. 262].

Стоит отметить, что практика дополнительных сборов была достаточно распространена и нередко таким образом собирались весьма внушительные суммы. К примеру, в Казани в 1809–1811 гг. с каждой души собирали по 1 руб. 30 коп. [2, с. 36].

Общественные сборы, утвержденные приговорами купеческого и мещанского обществ, были обязательны для участия и достаточно ощутимы для основной массы козьмодемьянцев. По сведениям Бессоновой Т. В. дополнительный сбор в отдельные годы был почти в 1,5 раза выше, чем размер собираемых городских доходов [2, с. 35–37].

Козьмодемьянцы были сильно отягощены многочисленными податями и повинностями, вследствие чего вынуждены были искать источники заработка вне торговой сферы. К примеру, в 1797 г. козьмодемьянские купцы и мещане занимались кузнецами, сыромятниками, кирпичниками и чеботарями [3, с. 247].

О том, что подати и повинности обременяли купцов и мещан, говорит тот факт, что 9 марта 1800 г. козьмодемьянское городское общество отказалось собирать дополнительные средства на случай пожара. Заслушав предложение Казанского генерал-губернатора, городское общество ответило отказом, сославшись на то, что

«... по изнеможениям своим, а особливо за протчими другими необходимыми збираемыми ... не в силах составить мы такую следующую, ниже подписавшиеся, сумму» [3, с. 259].

Судя по данным официальной статистики, в течение первой половины XIX в. в России росла задолженность мещанских обществ. По сведениям Министерства финансов, в целом по стране с 1848 по 1858 гг. недоборы с мещан составляли 18 %, тогда как с казенных крестьян – всего 2 %. Так, в соответствии с отчетом казанского военного губернатора С. С. Стрекалова, с 1816 по 1835 гг. городских недоимок на вверенной ему территории накопилось 161 тыс. руб. По мнению генерал-адъютанта С. С. Стрекалова, большая часть суммы была безнадежна к поступлению, «...ибо не отыскивается ни лиц, ни имений, с коих следовало бы произвести взыскания» [2, с. 36]. В качестве причины таких больших недоимок генерал-губернатор выделил обстоятельства организационного характера: «накопление городских недоимок происходит преимущественно от самого способа сбора доходов посредством гласных, кои, быв избираемы обыкновенно из бедных граждан и не получая от обществ жалования, не радят о точном исполнении своих обязанностей, а некоторые решаются и на злоупотребления» [2, с. 36]. Государство попыталось решить проблему роста недоимок: дозволило обществам оплачивать труд старост и помощников; отменило платежи по двум состояниям для лиц, переходящих в мещанство из крестьян; разрешило списывать безнадежные недоимки; время от времени предоставляло льготы и т. п. [2, с. 37; 6, с. 145].

Почти вся собираемая горожанами сумма расходовалась по составляемой ежегодно городской думой и утверждаемой начальником губернии смете. Обычно в смету входили такие статьи расходов, как содержание магистрата, думы, сиротского и словесного судов, городской больницы, тюремного замка, мостов, будок, починка дорог, поправка городских и ярмарочных лавок, заведение образцовых гирь, клейм и др. [3, с. 330].

В рассматриваемый период в уездных городах общественностью велось активное строительство. К 1853 г. козьмодемьянским обществом были возведены: больница, дом для хранения пожарных инструментов, 3 полицейские будки, 3 торговых корпуса с лавками. Помимо этого, на торговой площади были установлены весы [3, с. 329].

В объяснении Козьмодемьянской думы, направленном в Комитет о земских повинностях губернского правления в 1804 г., перечисляются следующие статьи расходов на городские и общественные нужды: заработная плата надзирателям, извозчикам, содержание пожарных лошадей, исправление пожарных орудий, ремонт зда-

ния уездного суда; также деньги собирались на жалование писцам, на покупку свеч, дров и бумаги для нужд магистрата, дум, сиротских и словесных судов [3, с. 262].

В конце XVIII – первой половине XIX вв. многие вопросы благоустройства населенных пунктов решались за счет личных средств жителей. В соответствии с положением 1785 г. дума отвечала за освещение улиц, осуществляла контроль над частной застройкой города, пожарной безопасностью и др. Показательно то, что в Козьмодемьянске взимался налог за использование прорубей на реке Волге и на оплату человеку, который следил за их состоянием. В Козьмодемьянской градской думе 14 октября 1850 г. присутствующие имели суждение о том, что с наступлением нынешнего зимнего времени необходимо будет иметь ... достаточное число прорубей ... с получением за пропользование с оных прорубей городской доход акцыза» [3, с. 321].

К распорядительным функциям думы было отнесено заведение в городе «всего потребного». Дума участвовала в обеспечении малоимущих горожан пропитанием (продажа дешевого хлеба в голодные годы, помещение в богадельню и т. д.).

В первой половине XIX в. дума была обязана обеспечивать содержание ряда учебных заведений из городских средств. В «Статистических очерках Козьмодемьянского уезда» 1852 г. С. М. Михайлова отмечалось, что уездное училище располагалось в наемном доме, но скоро будет отделяться дом, купленный на счет городской казны [3, с. 329].

Представление о структуре городских расходов не было бы полным, если бы мы не упомянули о подношениях горожан местным и приезжим чиновникам. Согласно расходной тетради старосты Г. К. Бахтина, в мае 1803 г. было потрачено 21 руб. 86 коп. на встречу казанского гражданского губернатора, а также на подарки (водку, вино, кур, яйца, калачи, яблоки и проч.) городничему, губернскому секретарю и другим чиновникам [3, с. 566].

Следует обратить внимание на то, что такого рода использование средств противоречило нормам права: указом от 11 октября 1801 г. запрещался «введенный издревле обычай между городскими и сельскими обывателями делать приветствие начальствующим в Губернии лицам во время их приезда, или в других случаях поднесением под названием хлеба и соли разных вещей и иноземных продуктов»; занимающим руководящие посты было приказано следить за тем, чтобы общественные суммы «употребляемы были единственно на установленные законами необходимо нужные расходы» [8, с. 236].

Не считая возможным отказаться от вышеописанной традиции, горожане и власти искали

другие способы оптимизации бюджета. К примеру, в 1852 г. казанский генерал-губернатор поддержал инициативу жителей городов Козьмодемьянск, Ядрин, Свияжск, Цивильск и Царевококшайск, не видевших надобности в содержании дум, магистратов, сиротских и словесных судов, а пожелавших заменить их одними ратушами.

Между тем сальдо бюджета исследуемого нами населенного пункта к 1852 г. оставалось положительным: доход – 2362 руб. 71 коп., расход – 1990 руб. 86 коп., на следующий год переходил 371 руб. 85 коп. [7, л. 107]. Из общей суммы расходов, составлявшей в 1852 г. 1990 руб. 86 коп., было выделено 816,37 на нужды органов суда и самоуправления (оплату канцелярий думы, магистрата, сиротского и словесного суда, выписку журнала Министерства внутренних дел, медицинского журнала, сенатских и губернских ведомостей; изготовление для думы книг; оплату работы сторожей). В проекте, одобренном министром юстиции, на содержание вновь создаваемой ратуши предлагалось выделить 700 руб. 13 коп., то есть экономия должна была составить 116 руб. 24 коп. [7, л. 118].

Учитывая то, что бюджет города был бездефицитным, тем не менее козьмодемьянцы пожелали упростить структуру выборных органов. Необходимость периодически заполнять довольно многочисленный по меркам небольших городов штат органов суда и управления являлась одним из главных стимулов, мотивировавших жителей провинции обратиться к начальству. В общей сложности в 1852 г. по Козьмодемьянску было объявлено 13 капиталов; мещан-плательщиков податей числилась 741 душа; на общественную службу в означенном году было баллотировано 4 купца и 15 мещан. Купцы и мещане не желали отвлекаться от занятий, приносивших доход, занимаясь общественно-полезной деятельностью [7, л. 116].

Спустя 6 лет (в 1858 г.) администрация Казанской губернии была ознакомлена с вердиктом вышестоящих инстанций: так как Министерство юстиции не считало возможным сократить суды в городах данной губернии, передав рассматриваемые ими дела и без того перегруженным уездным судам, то структура органов власти на местах оставалась без изменений [7, л. 127].

Таким образом, основные доходные статьи и расходы г. Козьмодемьянска за первую половину XIX века практически не изменились. Несмотря на широкие законодательные возможности формирования городских доходов, бюджет состоял в основном из налога с имущества, добровольных вкладов купцов и мещан, а также поземельного сбора. Так как последний тратился только на содержание полиции, то в распоряжении думы оставались средства, полученные с двух других доходных статей.

Проведенное исследование позволило установить то, что налог с имущества представлял собой небольшую сумму по сравнению с той, которая требовалась для содержания городской инфраструктуры. Дефицит доходной части заставлял думу прибегать к практике дополнительных сборов. Именно они составляли в первой четверти XIX в. до 2/3 средств, тратившихся козмодемьянцами.

По имеющимся в нашем распоряжении данным, сальдо бюджета этого поселения было положительным, хотя и не достигало значительных величин (1804 г. – 387 руб. 81 ½ коп., 1852 г. – 371 руб. 85 коп.). Весьма скромные финансовые возможности городского общества, соответствовавшие низким темпам социально-экономического развития данного населенного пункта, позволяли удовлетворять лишь насущные нужды местного населения.

Список использованных источников

1. Андреева, Н. Б. Губернский и уездные города Казанской губернии в 1781–1860 годах. Проблемы политической и социально-экономической истории города в полиэтническом регионе / Н. Б. Андреева // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – 2006. – № 4. – С. 11–22.

2. Бессонова, Т. В. Подати и повинности казанского мещанства (конец XVIII – первая половина XIX века) / Т. В. Бессонова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 3. – Ч. 2. – С. 35–37.

3. Козьмодемьянск в конце XVI – начале XX веков: документы и материалы по истории города / Мар. гос. ун-т; сост., предисл. и коммент. А. Г. Иванова. – Йошкар-Ола, 2008. – 616 с.

4. Каукина, Р. Н. Реформирование городского самоуправления в России во второй половине XIX века / Р. Н. Каукина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 136–138.

5. Кустова, Е. В. Органы самоуправления в структуре провинциального города дореформенной России (на материалах деятельности Вятской городской думы 1793–1870 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук / Кустова Елена Витальевна. – Ижевск, 2004. – 27 с.

6. Марискин, О. И. Налоги в России: история и современность: учеб. пособие / О. И. Марискин. – Саранск: Издат. центр Историко-социол. ин-та МГУ им. Н. П. Огарева, 2008. – 336 с.

7. Национальный архив Республики Татарстан. – Ф. 1. – Оп. 2. – Д. 521. – Л. 107 – 127.

8. Першин, С. В. Сословные учреждения в России в первой половине XIX века (по материалам дворянских и городских обществ средневожских губерний) / С. В. Першин. – Саранск: Издат. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2010. – 316 с.

9. Першин, С. В. Формирование органов городского самоуправления в России в последней четверти XVIII – середине XIX в.: состояние и перспективы исследования проблемы / С. В. Першин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 157–159.

References

1. Andreeva N.B. Provincial and County cities of Kazan province in 1781 – 1860 years. Problems of political and socio-economic history of the city in the polyethnic region, *Bulletin of the Chuvash University. Humanities*, 2006, No. 4, pp. 11–22. (in Russian)

2. Bessonova T.V. Taxes and levies of the bourgeoisie (the end of XVIII – first half XIX century), *Historical, philosophical, political and law Sciences, Culturology and study of art. Issues of theory and practice*, 2012, No. 3, P. 2, pp. 35–37. (in Russian)

3. Kozmodemyansk in the end of XVI – early XX centuries: the documents and materials on the history of the city / Mar. state University; edition, introduction and comments by A.G. Ivanov. Yoshkar-Ola, 2008, 616 p. (in Russian)

4. Kaukina R.N. The reform of municipal government in Russia in the second half of the nineteenth century, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 136–138. (in Russian)

5. Kustova E.V. The Authorities in the provincial structure of the city pre-reform Russia (on materials of the activities of Vyatka city Council, 1793–1870): author. dis. ... Candidate. East. Sciences. Izhevsk, 2004, 27 p. (in Russian)

6. Mariskin O.I. Taxes in Russia: history and modernity: studies. textbook. Saransk, Publishing center of history and sociology Institute of N. P. Ogarev Mordovian State University, 2008, 336 p. (in Russian)

7. The national archives of the Republic of Tatarstan. F. 1. Op. 2. D. 521. L. 107–127. (in Russian)

8. Pershin S.V. Class institutions in Russia in the first half of the XIX century (on the materials of the nobility and urban societies of the middle Volga provinces). Saransk, Publishing. the ICI center of N.P. Ogarev Mordovian State University, 2010, 316 p. (in Russian)

9. Pershin S.V. Formation of local government in Russia in the last quarter of XVIII – middle of XIX century: status and perspectives of the research problem, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 157–159. (in Russian)

Поступила 22.06. 2015 г.

УДК 39(=511.152)(045)
ББК 63.5(2p-6Mo)

Miroshkin Vladimir Vyacheslavovich
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
miroshkinv@yandex.ru

TO THE QUESTION OF TRANSFORMATION OF CUSTOM OF MUTUAL AID IN THE MORDOVIAN PEASANT COMMUNITY IN THE YEARS OF THE SOVIET POWER*

Abstract: The article is devoted to investigation of process of transformation of the public relations in the Mordovian village for the first third of the XX century at an example of traditional country institute of mutual aid. Particular effort was made to the influence of country groups of public mutual aid on communal traditions of mutual aid.

Key words: custom “*lesdoma*”, the Mordvin community, peasants, tradition, Soviet power, transformation.

Мирошкин Владимир Вячеславович
кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЫЧАЯ ВЗАИМОПОМОЩИ В МОРДОВСКОЙ КРЕСТЬЯНСКОЙ ОБЩИНЕ В ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Аннотация: Статья посвящена изучению процесса трансформации общественных отношений в мордовской деревне в первой трети XX в. на примере традиционного крестьянского института взаимопомощи. Особое внимание уделено влиянию крестьянских комитетов общественной взаимопомощи на общинные традиции взаимопомощи.

Ключевые слова: обычай *лездома*, мордовская община, крестьянство, традиция, советская власть, трансформация.

The institute of a community at the Mordvins traditionally is remarkable for special strength [14; 15; 16]. In many respects its stability was provided by high degree of safety of the family and related communications in it, development of various forms of communication, the social contacts [13, p. 91]. One of the key places in it was a custom of unpaid mutual aid – *lesdoma* (Moksha), *lesdama* (Erzya) [16, p. 114].

In the context of this article is considered a process of transformation of the given country institute at the Mordvins in the first third of the XX century.

Traditionally the custom of *lesdoma* played a crucial role in lives of the Mordovian people. It was caused by importance of mutual support for successful opposition to vital difficulties and forces of nature. It is based on a simple worldly gain: today you help me, and tomorrow I will do it for you. Con-

sciousness of necessity of mutual rescue and advantage of collective work reflected in the Mordovian folklore [17, pp. 134, 124]. Collective unpaid work, performance of a certain work at the certain owner were typical as well for other ethnoses, for example, the Russians (*toloka*, *pomochi*), the Maris (*wima*), the Chuvashs (*wime*, *mime*, *nime*), the Udmurts (*veme*).

Traditional forms of mutual aid kept the importance also at the beginning of the XX century [16, p. 114]. With their help the most various works were performed: harvest, knitting of sheaves, threshing, wood transportation, haymaking, spinning, construction of houses, bridges, well-sinking.

The Soviet power, considering the importance of this institute in life of peasants, aimed to place it under the control. For this purpose on May 14, 1921 the decree “About improvement of statement of business of social maintenance of workers, peasants and families of Red Army men” was adopted. It involved the creation of the peasant committees of public mutual aid in villages (PCPMA). They were occupied with the appropriation simultaneous cash

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

benefits, food and other sums from funds of public mutual aid to the needy and also the organization of the economic, labor help to the poor and the persons receiving pensions and benefits from the state. The decision on the PCPMA organization was made at general meeting [2, pp. 23, 26, 28, 31, 50, 52, 55, 56].

However the weak material resources of the peasant committees didn't allow fulfilling the set tasks that caused blames from the peasantry. So, in complaints to PCPMA contains recognition of their failure [1, p. 16; 7, pp. 2, 17]. About powerlessness of new structures in point of support to the population it shows also that in case of impossibility of assistance by community the poor was ready to look for it at the rich fellow villager [3, p. 2]. On unsatisfactory work of committees it is indicated in resolutions of local party organization departments [9, p. par.15]. In some settings there was even an elimination of PCPMA [2, p.12].

Corrupt practices and misappropriations in them, duplication of powers with the Village Councils didn't add also the authority to new structures. According to the mentioned decree peasants not only were obliged to give help to needy neighbors, but also it is obligatory to report on the progress by them. If at previous time aiding was perceived as an ethical standard and in a certain degree as the privilege, so in new conditions it had begun to be associated with a compulsion. Such nature of mutual aid didn't suit the Mordovian peasantry, which preferred either not to create country committees at all, or after "the long disputes" all the same to organize them, but they had, as a rule, formal character [5, pp. 10, 13–18, 31, 33, 39].

In the opinion of the Mordovian peasantry country committees in comparison with "*lesdoma*" had the essential defect: the help through PCPMA was carried out in one direction – to needy, economic insolvent fellow-villagers without any payment. The traditional custom of mutual aid was infinitely more correct. Though the custom had gratuitous character, it meant exposure of the refreshments to the supporting, and also the reciprocal help in case of need. Moods of the Mordovian peasantry were gradually transferred also to part of the local party and Soviet management [10, p. 1].

Against a background of new forms of public mutual aid the custom "*lesdoma*", as a tradition of communal mutual assistance, keeps the attractiveness for the Mordvins. However at 20th – beginning of the 30th centuries the attitude towards traditional custom "*lesdoma*" underwent certain changes. Gratuitousness starts to have more and more conventionality, meaning the payment by money and goods [12, p. par. 18].

Sufficiently widespread form of service payment had been hooch [3, p. 2]. A distribution of fee for the help at the Mordvins at 20th - the beginning

of 30th years of the XX century isn't an indicator of crisis of custom "*lesdoma*". Here it is important to take account of psychological aspect. Spreading by the authorities of the obligatory help to representatives of the poorest, among which were just poor workmen, idlers, inevitably generated dependent moods in their environment. It had invariably to devalue the principle of gratuitousness in the opinion of other part of society. Receiving by a member of the community something "for nothing" as if equaled him with those people, who comprised in the village the category of idlers, losers, slackers. The consciousness, which based on peasant labor ethics, and public opinion rose against similar comparison. From this point of view the payment for the help had symbolical character, served in a sense marker. At the same time it can be considered as a certain protective communal mechanism against a total dependence and idleness. Note that the tradition of gratuitous character of "*lesdoma*" at the Mordvins wasn't finally lost. In the Mordovian environment this question was solved by rights. The public opinion distinctly knew: what, to whom and who has to do in a gratuitous manner. If necessary the decision on "pomochi" was submitted at a village assembly [12, p. par. 12].

In the years of the Soviet power there was a change in an orientation of custom of "*lesdoma*". Traditionally peasant help was based on principle of mutual aid and was concentrated in communal institute. Now recipients of the help became the townspeople, peasants of other provinces, foreign workers and children [5, pp. 10–18, 30–34, 55–56]. Such expansion of object's number of the peasant help is connected first of all with a position of the new power, who aspired to use resources of the village beyond its bounds. Peasants assigned also means for strengthening of defense capability of the country [4, p. 22]. So, traditional mechanism of mutual aid acted as means of resolving problems facing the state.

As a rule public mutual aid was arranged on holiday weekend that demonstrates the world outlook motivation of this custom. This tradition continues to occur at the end of 20th – the beginning of the 30th of the XX century [1, p. 91]. Records of village assemblies, meetings of the poor, women's and delegate meetings give the grounds to state a wide existing of custom of mutual aid and support at the Mordvins [3, p. 2; 11, p. par. 12; 12, p. 8; 8, p. 6].

Consequently the traditional custom of "*lesdoma*" was continuing to play an essential role in country life. Despite emergence of PCPMA in the 20-ies of the XX century it kept key importance in peasant life, though it underwent some changes, which was caused in many respects by aspiration of the new power to place it under the control.

References

1. Central State Archive of the Republic of Mordovia (CSA RM). – 1-P. – F.1. – Inv.list 1. – D. 255.
2. CSA RM. – 1-P. – F. 1. – Inv.list 1. – D. 533.
3. CSA RM. – 1-P. – F. 19. – Inv.list 1. – D. 8.
4. CSA RM. – 1-P. – F. 26. – Inv.list 1. – D. 50.
5. CSA RM. – 1-P. – F. 27. – Inv.list 1. – D. 36.
6. CSA RM. – 1-P. – F. 27. – Inv.list 1. – D. 37.
7. CSA RM. – 1-P. – F. 485. – Inv.list 1. – D. 51.
8. CSA RM. – 1-P. – F. 485. – Inv.list 1. – D. 52.
9. CSA RM. – 1-P. – F. 1042. – Inv.list 1. – D. 3.
10. CSA RM. – 1-P. – F. 557. – Inv.list 1. – D. 5.
11. CSA RM. – 1-P. – F. 563. – Inv.list 1. – D. 42.
12. CSA RM. – 1-P. – F. 563. – Inv.list 1. – D. 66.
13. Miroshkin V.V. “Domestic” orthodoxy as an element of the Mordva ethnic identity in the first third of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–93. (in Russian).
14. Miroshkin V.V. The experience of ethnocultural education in the mordovian peasant community, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 147–150. (in Russian).
15. Miroshkin V.V. The structure of the Mordovian peasant community at the beginning of the 20th century, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 105–109. (in Russian).
16. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–116. (in Russian).
17. The Mordovian sayings and proverbs, edited by K. T. Samorodov. Saransk, Mordovian Publishing House, 1986, 280 p.

Список использованных источников

1. Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). – 1-П. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 255.
2. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 533.
3. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 19. – Оп. 1. – Д. 8.
4. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 26. – Оп. 1. – Д. 50.
5. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 27. – Оп. 1. – Д. 36.
6. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 27. – Оп. 1. – Д. 37.
7. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 485. – Оп. 1. – Д. 51.
8. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 485. – Оп. 1. – Д. 52.
9. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 1042. – Оп. 1. – Д. 3.
10. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 557. – Оп. 1. – Д. 5.
11. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 563. – Оп. 1. – Д. 42.
12. ЦГА РМ. – 1-П. – Ф. 563. – Оп. 1. – Д. 66.
13. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 90–93.
14. Мирошкин, В. В. Опыт этнокультурного воспитания в мордовской крестьянской общине / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 147–150.
15. Мирошкин, В. В. Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 105–109.
16. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 113–116.
17. Мордовские поговорки, пословицы и приговоры / под ред. К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 280 с.

Поступила 03.07.2015 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT:

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors’ names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 3 (23)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 14.09.2015 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 18,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 88.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13