



образовательные ТЕХНОЛОГИИ

ЖУРНАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАТОРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ
ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

[В номере:]

**Тропой выпускника:
«обязаловка»
или уверенность
в завтрашнем дне?**

**Классификация
педагогических
и междисциплинарных
исследований**

**Эффективное
сопровождение
электронного обучения**

**Практикум
по культуре речи**

Индекс: 82395





образовательные технологии

3/2015

ЖУРНАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАТОРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Директор проекта:
Алексей КУШНИР

СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ:

ИЛЬИНСКАЯ Наталья Игоревна — *главный редактор, проректор по инновационному развитию Московского гуманитарного университета, директор АНО «Центр образовательных технологий», кандидат педагогических наук*

ЛУКОВ Валерий Андреевич — *1-й заместитель главного редактора, директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, доктор философских наук*

ЕРМОШКИН Николай Николаевич — *заместитель главного редактора, вице-президент по стратегии ОАО АКБ «Пробизнесбанк» финансовая группа «Лайф», кандидат экономических наук*

Учредитель НИИ школьных технологий
© НИИ школьных технологий
109341 Москва, ул Люблинская, д. 157, корп. 2.
Тел./факс: (495) 345-52-00, (495) 972-59-62.
E-mail: narob@yandex.ru, kushnir@narodnoe.org

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

ИЛЬИНСКИЙ Игорь Михайлович — *ректор Московского гуманитарного университета, доктор философских наук, профессор, академик РАН (председатель)*

ВОРОТНИКОВ Юрий Леонидович — *зам. директора Российского государственного научного фонда, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН*

ЖУРАВЛЁВ Юрий Иванович — *академик РАН, доктор физико-математических наук, профессор, лауреат Ломоносовской премии*

ЖУРАВЛЁВ Анатолий Лактионович — *директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН*

КУШНИР Алексей Михайлович — *генеральный директор ИД «Народное образование», кандидат психологических наук*

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович — *профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук*

ПЛАКСИЙ Сергей Иванович — *ректор Национального института бизнеса, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ*

ШУДЕГОВ Виктор Евграфович — *зам. председателя Комитета по образованию Государственной думы РФ, доктор физико-математических наук, заслуженный деятель науки РФ*

Ответственный секретарь: Светлана ЛЯЧИНА

Корректор: Людмила Асанова

Вёрстка: Татьяна Серёгина

XII Международная научная конференция «Высшее образование для XXI века»

Оргкомитет XII Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века» приглашает Вас принять участие в конференции, которая состоится **3–5 декабря 2015 г. в Московском гуманитарном университете**. Конференция проводится при поддержке и участии Комитета Государственной Думы РФ по образованию, Комитета Совета Федерации РФ по образованию и науке, Департамента образования г. Москвы, Института философии РАН, Института психологии РАН, Института социологии РАН, Центра образовательных технологий, Национального союза негосударственных вузов, Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, Международной академии наук (IAS) с целью согласования позиций в научном и образовательном сообществе относительно стратегии образования в условиях новых глобальных возможностей и рисков. В конференции участвуют руководители вузов, ученые, преподаватели, аспиранты, студенты из вузов и научных учреждений Москвы и других российских городов, а также из ряда зарубежных стран, представители органов управления образованием.

Конференция открывается пленарным заседанием, которое будет проходить 3 декабря по адресу: Москва, ул. Юности, 5, корп. 3, конференц-зал (5-й этаж) с 10:00 до 15:00.

3 и 4 декабря в рамках конференции пройдут также:

«Круглый стол» № 1 «Негосударственные вузы в условиях изменяющейся России»

«Круглый стол» № 2 «Стратегия развития воспитания в современном российском обществе»

«Круглый стол» № 3 «Онлайн-технологии сделают российское образование инновационным?»

Секция 1. Философия образования

Секция 2. Социология образования

Секция 3. Экономика образования

Секция 4. Психологические проблемы образования

Секция 5. Проблемы культурологического образования

Секция 6. Проблемы юридического образования

Секция 7. Проблемы исторического образования

Секция 8. Педагогика и образование

Симпозиум «Высшее образование и развитие человека»

Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры»

5 декабря состоится конференция аспирантов.

Материалы конференции будут публиковаться. Краткое изложение выступления (до 6 страниц текста, аннотация до 300 знаков, ключевые слова; кегль 14, интервал «точно 18», поля 2 см с каждой стороны, обязательны сведения об авторе: ФИО, ученая степень, звание, должность и место работы, e-mail и контактный телефон) направляется на электронный адрес 12education21@gmail.com или непосредственно ученым секретарям «круглых столов», секций, симпозиумов, конференции аспирантов до 15 ноября 2015 г. Плата за публикацию и оргвзнос не предусмотрены.

Контактная информация по тел.: +7 (499) 374-75-95.

*Председатель оргкомитета конференции,
ректор Московского гуманитарного университета
профессор И. М. Ильинский*



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

- ГОМЦЯН О.А., ТКАЧ Д.С.** Классический университет: его миссия и вызовы времени в контексте доминирующей неопределённости в пространстве современной реальности 5
- САФОНОВ А.А.** Тропой выпускника: «обязаловка» или уверенность в завтрашнем дне? 19

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- ПОЛОНСКИЙ В.М.** Классификация педагогических и междисциплинарных исследований. 28
- ГНЕВЭК О.В., ГОРШКОВА И.В.** Лингводидактические принципы обучения эссеистической деятельности на иностранном языке. 46

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

- ШТЕЙНБЕРГ В.Э.** От наглядности «По Коменскому» — к дидактическим инструментам. 65
- АРТИЩЕВА Е.** Педагогическая диагностика как основа системы коррекции знаний 85

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

- ВЕЛЕДИНСКАЯ С.Б., ДОРОФЕЕВА М.Ю.** Эффективное сопровождение электронного обучения: технологии вовлечения и удержания учащихся 104

СТРЕМНЕВ А.Ю. Разработка электронных учебных курсов средствами авторской системы HelpNDoc 116

ПРАКТИКУМ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

НОВИКОВА Л.И. Почти шекспировский вопрос: склонять или не склонять? 122

Подписано в печать 20.10.2015. Формат 70х90/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 9,0. Усл. печ. л. 10,5. Заказ № 5А27

Отпечатано в типографии «НИИ школьных технологий»

Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Тел.: (495) 972 59 62



КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЕГО МИССИЯ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ В КОНТЕКСТЕ ДОМИНИРУЮЩЕЙ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ В СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

ГОМЦЯН Овсеп Арамаисович, кандидат социологических наук, преподаватель кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВПО Кубанского университета, ovsep86@mail.ru

ТКАЧ Дарья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВПО Кубанского университета, evdar_5@mail.ru

В статье рассмотрены миссия университета как вектор в системе классического университетского образования, вызовы времени, их особенности. Представлена структура миссии на примере контент-анализа миссий конкретных университетов и выделены важные для миссии параметры.

Ключевые слова: классический университет, миссия университета, вызовы времени, стратегическое управление классическим университетом, доминирующая неопределённость, современная реальность.

Современное социокультурное, историческое и политэкономическое пространство социальной реальности претерпевает постоянные изменения. Неопределённость стремительно нарастает. Для классического университета становится невозможным отгородиться от таких влияний и не концентрироваться на этих особенностях, не учитывать, что происходит в разных пластах социокультурного, исторического и политэко-

номического пространства. Образование в классическом университете является системообразующим фактором в глобальной системе мировой цивилизации, поскольку порождает направленность на развитие личности человека. И если раньше говорили о создании единого педагогического образовательного пространства СНГ [7], то вскоре эти разговоры в научных кругах сошли на нет, и появился сначала дискурс интеграции



в пространство единой европейской традиции, затем возник дискурс евразийской традиции. Начиная с 90-х гг. немало говорится об изживании себя самой идеей классического университета [8], предложенной ещё Вильгельмом фон Гумбольдтом. Это грозило некоторой потерей социально-институциональной идентичности классического университета, с которым начали конкурировать новые формы университетов в социально-культурном контексте образовательного пространства. Управленцы от образования долго рассчитывали на то, что выход в экономическое пространство с его рыночными механизмами само собой всё урегулирует автоматически, стоит в него войти и заручиться высокими показателями именно экономической эффективности и рентабельности, при использовании адекватного властного дискурса для регулирования деятельности. Но не всё так просто. Ибо помимо политэкономического контекста образовательного пространства с его параметрами экономической эффективности с его вопросами: зачем нечто необходимо в материальной плоскости? кому и насколько это выгодно? и как окупается? — это пространство, с его властным дискурсом, техноинформационным прогрессом и установкой на полезность сосуществует с социокультурным контекстом образовательного пространства с его ценностно-смысловыми критериями эффективности и рациональной духовностью,

свободно-гуманистическим дискурсом и, соответственно, с вопросами: зачем нечто необходимо для обогащения внутренней смысловой реальности и внешней социально-психологической атмосферы? В этом состоит диалектическое столкновение этих противоположных, внутреннезаданных пластов образовательного пространства, в котором существует классический университет. Это создаёт напряжение как на уровне индивидуальной идентичности, так и на уровне социально-институциональной идентичности классического университета. Выход из этого противоречия может привести, во-первых, к развитию рациональной духовности в процессе её продуцирования через целостную, интегративную, совместную активную деятельность всех субъектов образовательного пространства классического университета, при высокой личностной автономии, которая будет порождать новые смыслы и новую смысловую реальность. Во-вторых, к деградации через формализацию, бюрократизацию и концентрацию лишь на формальных критериях экономической эффективности как самоцели и самооценности и распаду на мозаичные элементы деятельности субъектов образовательного пространства классического университета, которая будет изолированной активностью каждого в отдельности, как ни странно, при низкой личностной автономии и ответственности. Всегда будет желание психологически слиться с кем-



то статусным ради безопасности и переложить ответственность на другого, поэтому произойдёт глубокий внутренний разрыв социальной структуры и подлинных связей — что всегда чревато страшными последствиями. В этих условиях важно учитывать и изменения, и усложнения властно-управленческого, экономического и образовательного дискурса в научном сообществе.

Сегодня много говорят о том, как меняется современное образование в евразийском пространстве, прежде всего в РФ, и в пространстве широкого общественного обсуждения на социальном уровне через современные средства массовой коммуникации. В СМИ обращают внимание на то, что эти трансформации в некоторой степени имеют негативный характер: снижается качество подготовки студентов, формализуется и бюрократизируется атмосфера на кафедрах классических университетов, когда ведущими становятся внешние по отношению к содержанию подготовки и усвоению компетенций показатели, всевозможные экономические показатели эффективности деятельности, при выхолащивании духовных составляющих, которые открываются во внутренней интеллектуальной работе разума и отражаются обычно как в содержании образовательных программ, так и в социально-психологическом климате образовательного пространства, тем самым понижая всю атмосферу кафедр [9]. Принципиально, что недооценена важ-

ность рационально-духовной составляющей в структуре и содержании подготовки, а также — в социально-психологической атмосфере кафедр классического университета. Например, насколько адекватно использовать в отчётных документах об образовании слово «услуга», иногда яростно ведя диспут по поводу иных формальных ноуменов, тогда как сущностные моменты, связанные с рациональной духовностью, призванной доминировать в классическом университете, ускользают из поля внимания, хотя исследователи стараются раскрывать её значимость [9]. По-прежнему остаётся вопросом: насколько в современных условиях может быть законсервированной в своей неизменности сама идея рациональной духовности классического университета в прежнем её понимании, и какие вызовы стоят перед классическим университетом?

Необходимо заметить, что под вызовами времени можно полагать некие требования, потенциально несущие в себе два и более противоположных векторов развития и обладающие той или иной степенью гибкости условий реализации заложенных в них потенциалов, предполагающие не приспособление к их структуре, а сопротивление или трансформацию их потенциала через переосмысление. Важно, что вызовы вне зависимости от сферы их возникновения могут иметь долгосрочный эффект. Они могут служить мотивацион-



ным импульсом к движению вперед, указывая тем самым траекторию изменений образовательным организациям, но могут, наоборот, стать препятствием на пути стратегических преобразований, вынуждая приспособляться к заданным условиям модернизации. На основании проведенного анализа проблем сохранения российского классического образования, реформации и модернизации системы высшего образования (А.Г. Асмолов [2, 3], В.И. Байденко [4], З. Бауман [5] и др.) вызовы времени разделены на три группы.

1. Модернизационно-управленческие вызовы

1.1. Понятийная нечеткость термина «классический университет». Выражена в размытии понятий «классический университет» и «классическое образование» в силу реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических [1]) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

1.2. Организационно-структурная запутанность системы высшего профессионального образования. Связана с организационной усложненностью новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» (внутренне противоречивым, органически несогла-

сованным соединением частей в единую структуру) новой двухступенчатой Болонской системы и старой системы послевузовского образования.

1.3. Синхронно-совпадающие множественные изменения в процессе реформ, создающие большую внутреннюю нагрузку. Выражены в одновременности организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентного подхода) реформ, вызвавших резкое увеличение объемов деятельности, непосредственно не связанной с образовательным процессом.

1.4. Конфронтирующее размежевание субъектов внутри университетского сообщества. Связано с внутренним расстройством университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательского состава, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

1.5. Трансформация не только педагогических компонентов содержания подготовки в классическом университете, но фундаментальных научно-исследовательских компонентов компетенции, при направленности на практическую ориентацию, к которой порою не готов профессорско-преподавательский состав. Выражено в урезании в классическом университете педагогической и фундаментально-исследовательской подготовки выпускников и направленности на практико-ориентированную



подготовку, при том что к такой подготовке студентов порой не готов сам профессорско-преподавательский состав, иногда ничего не зная на собственном опыте о реальной актуальной практике и не имея опыта реальной работы в рамках профессионального поля на практике в качестве специалиста.

1.6. Имманентная необходимость динамичной фиксации мирового опыта инноваций в области стратегического управления университетами. Выражена в неготовности (психологической и ресурсной) образовательных организаций к динамичному учёту мировых тенденций в стратегическом управлении университетами. Ярко выражен этот фактор в условиях перехода на Болонскую систему.

1.7. Провоцируемый спецификой управленческих решений дефицит временных ресурсов при разработке инновационных проектов и научных продуктов. Выражен в сужении временных рамок создания инновационных образовательных и научных продуктов.

1.8. Отсутствие осознания профессорско-преподавательским составом сути потребности в технологизации учебного и воспитательного процесса, неумение дифференцировать суть гуманитарных технологий, применяемых с группой обучающихся, от прочих технологий, ригидная привычка работать по-старинке и страх перед технологизацией процесса через дистанционные информационные технологии (при этом

существует успешно функционирующий ресурс дистанционной подготовки [10]). Выражено в переживании, как барьере повсеместной технологизации (и неизбежное связывание в сознании профессорско-преподавательского состава её с дегуманизацией) учебного и воспитательного процессов.

1.8. Рефлексивные критерии оценки усвоения содержания знаний и компетенций студентов в зачаточном состоянии, основной упор в оценке качества деятельности университета на экономические критерии эффективности, разработанные Высшей школой экономики, формальные признаки внешнего успеха, бюрократизацию и фиксацию на трудоустройстве выпускников как критерии успешности вуза, на неуспешность деятельности службы занятости и биржи труда. Проявлено в слабой развитости в системе высшего профессионального образования оценочного компонента, его рефлексивной составляющей. Цель в существующих условиях — статичность промежуточных формально-экономических результатов (прибыль, технические условия, площади и др.) в определении критериев эффективности, а не качество долгосрочного взаимодействия, сотрудничества и установления тесной обратной связи с работодателями и организациями как гарантом востребованности и эффективности компетентностного подхода в профессиональной деятельности выпускников.



2. Общественно-политические вызовы

2.1. Отсутствие обратной связи между осуществляющими реформы политическими структурами и представителями общества и рассогласованность временных рамок. Выражено в рассогласовании темпов реформаторских изменений. Связано с фрагментарным характером взаимодействия политических структур и представителей общества.

2.2. Отсутствие продуманной системы законодательной базы, обеспечивающей инструментальную эффективность изменений в классическом университете. Выражено в отсутствии нормативно-правовой ясности и наличии неопределённости целого ряда ключевых понятий, недостаточном нормативном регулировании ряда нововведений и механизмов их реализации.

2.3. Большая значимость коммерческой составляющей в жизни классического университета, изменяющая отношения внутри него, накладывающая отпечаток на взаимодействие всех субъектов образовательного пространства, меняя их в сторону выхолащивания подлинных отношений и взаимодействия до торгово-денежных отношений, при том что страдают несовершенством наукометрические критерии, однако следует заметить, что измерение науки и образования денежно-товарными компонентами и экономическими критериями — это за пределами представлений о подлинной эффективности этого вида деятельности. Хотя Ю.Н. Малахова [8] отме-

чает, что в современном мире образование перестаёт быть товаром, а является автономной самоценностью, что выражено в ценности продуцируемых наукой знаний, при усвоении не только профессиональных, но и общекультурных компетенций.

3. Социально-культурные вызовы

3.1. Трансформация в понимании «образования» самого контекста понятия — от социокультурного аспекта параметров этого контекста к экономическому аспекту. Это вызов всем сферам социокультурных преобразований. Когда речь идёт об образовательных услугах, одни потребители этих услуг — студенты коммерческих отделений — не только потребители услуг, но и инвесторы, а вузы — участники международной конкуренции, занимающиеся продажей образовательных услуг, зачастую далеко не наивысшего качества. Дело в том, что это порой стимулирует в структуре сознания управленцев и профессорско-преподавательского сообщества непонимание, что есть государственные вузы с выделяемыми бюджетными местами. Это регламентировано юридически, и их существование с бюджетными местами не предполагает непосредственного инвестирования студентами в классический университет, что сразу заставляет их проигрывать в конкуренции с коммерческими вузами. Однако иногда на кафедрах предполагается, что безоговорочное инвестирование со стороны всех без исключения студентов,



включая бюджетников, как раз априори предполагает рыночная экономика, и если они распространяют образовательные услуги, которые предполагают инвестирование, то оправдано любыми путями получать «инвестиции» со студентов, иногда даже стимулировать делать это вынужденным способом через полулегальный сбор средств. Например, порой студенты на бюджетных местах тоже, оказывается, «должны» инвестировать, и эти тенденции возникают под влиянием концентрации на материально-денежных внешних критериях успешности самого классического университета и управленческого состава профессорско-преподавательского сообщества, которое порой через интеллектуализацию, как психологический защитный механизм, может оправдывать рыночной экономикой «сбор инвестиций» со студентов на бюджетных местах любыми способами, чтобы победить в конкуренции коммерческие вузы. Образование в рамках классического университета невозможно рассматривать только через получение прибыли и экономические критерии эффективности, стимулирующие как личностные и профессиональные деформации во всех субъектах образовательного пространства, концентрируя на внешних материально-денежных аспектах успешности, так и разные отчаянные попытки выиграть в конкуренции, получив инвестирование любыми способами. При этом в рамках классического универси-

тета образование — это прежде всего его рационально-духовные составляющие и совокупность социокультурных аспектов компетенций. А также концентрация фундаментального знания, качественного взаимодействия на основе сотрудничества всех субъектов образовательного пространства и их ценностей, порождённых в процессе взаимодействия и необходимых для активного воспроизводства культуры в течение всей жизни и эффективного участия в росте научного, исследовательского и духовного благосостояния общества.

3.2. Метаморфозы классических аспектов рациональной духовности. Выражены в духовном кризисе, стимулирующем творческий кризис, который не может спонтанно актуализировать в ком-либо активную самореализацию, как стремление воспроизводить новые устойчивые духовные ценности, а лишь намечает тенденцию к стимуляции возможности подмены этого процесса процессом сопричастности к гедонизму и ценностям потребления.

3.3. Современный информационно-технический прогресс и связанные с ним риски. Выражен в виртуализации социокультурного сообщества, которая реализуется в нескольких эффектах: обеспечивает мобильность процессов коммуникации, но в то же время делает всё сомнительным, включая знание, которое становится не априорно доказанным, а также сомнительным. Ставит под сомнение и экспертность позиции,



делает знание раз от раза требующим доказательства и поиска, что стимулирует самостоятельную верификацию истины. Но при этом снижает потребность живого общения с агентами социализации, что затрудняет осознание и реализацию адресности в построении диалоговых коммуникаций и вызывает тенденции, предрасполагающие к замкнутости, приводит к повышению уровня социального одиночества у всех субъектов образовательного пространства как членов общества.

3.4. Снижение ценности подлинной интеллектуальности и рассмотрение её как признака гиперкомпенсации некоторой неуспешности в личной жизни и/или гиперкомпенсации несостоятельности в области реализации практических комбинаторных умений в предпринимательстве. Выражено в снижении способности молодого поколения к подлинной интеллектуальной мобилизации (проявлении зрелых способностей к эмоционально-волевой и аффективной саморегуляции) и снижении осознания ценности интеллектуальности, аналитической способности к установлению причинно-следственных связей тех или иных событий, за счёт формирования «мозаичного сознания» (Т.А. Хагуров). Эти факторы создают барьеры для реализации требований Болонской декларации в российских классических университетах в части неготовности большинства студентов к увеличению доли самостоятельной работы и изменению характера

этой самостоятельной работы, к обдуманному выбору дисциплин и чёткому пониманию, на формирование каких компетенций они направлены.

3.5. Жёсткое разграничение в сознании профессорско-преподавательского состава того, что в интеллектуальной сфере порождено в Европе и России. Соответственно распад внутри профессорско-преподавательского состава субъектов на два-три лагеря — европоцентристов, традиционалистов-фундаменталистов, космополитов, способных объединять лучшее из европейских и русских установок массового сознания. Реализуется в тенденции абсолютизировать или недооценивать социокультурное различие менталитета и системы ценностей европейского и российского сообщества, в то время как эти различия и своеобразие необходимо учитывать, но не абсолютизировать или недооценивать. Но здесь необходимо помнить — классический университет всё же возник в рамках западноевропейской культуры и его создание явилось закономерным фактом развития западноевропейской цивилизации.

Следует сказать, что из анализа существующих стратегий управления и развития классических университетов в нашем университете был сделан вывод, что с момента перехода высшей школы к функционированию в условиях рыночной конкуренции (конец XX — начало XXI веков) в выборе стратегий развития выступали тенденции «сохра-



нения» существующего порядка вещей с целью простого «выживания» в условиях бессистемной реструктуризации, без внимания к развитию рациональных аспектов духовности.

Стратегическое управление классического университета зиждется на осознании и реализации миссии университета, которая может выступать вектором в системе классического университетского образования и воплощать в концентрированном виде интенцию целостной деятельности всех субъектов образовательного пространства, — целостной деятельности на основе сотрудничества как системообразующего фактора, и конституировать реализацию рациональной духовности университета, избранную стратегию управления. Определяет приоритетные векторы повседневной деятельности университета, его функции и интенции его культурного развития в перспективе, образ его будущего в массовом сознании. На современном этапе инновационная составляющая миссий классических университетов стремится к индивидуальности и отражает роль и место университета в конкретной социально-экономической среде конкретного региона, что и доказывают результаты проведённого контент-анализа миссий образовательных организаций высшего профессионального образования, входящих в состав Ассоциации классических университетов России (в том числе и федеральных и научно-исследовательских университетов).

В нашем вузе векторы развития классических университетов проранжированы по степени упоминания и выраженности в миссии или стратегической цели университета. Миссия согласно результатам современного классического университета заключается в:

- сохранении и приумножении духовных и культурных ценностей человечества (31), формировании культурного потенциала региона (8), расширении культурной среды университета (5), трансляции российской культуры (4);
- производстве глобальных знаний (26), проведении фундаментальных и прикладных исследований (23), развитии науки (18), внедрении инновационных проектов и новых информационных технологий (21), продвижении знаний (9);
- сохранении и приумножении лучших традиций российской высшей школы (32);
- обеспечении качества образования (10), его эффективности (9);
- подготовке культурной и интеллектуальной элиты общества (28), формировании человеческого капитала (15), подготовке (10) высококвалифицированных (9), конкурентоспособных (14), высокоинтеллектуальных (5), компетентных (5), кадров (9), специалистов (15), лидеров (6);
- цели опережающего развития (19), социально-технологическом развитии регионов (9), республики (2);



- формировании идеи государственности (4);
- обеспечении высокой конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынке образовательных услуг (8), удовлетворении образовательных потребностей (3);
- обеспечении взаимодействия с реальным сектором экономики, бизнесом, органами власти и представителями социальной сферы в области непрерывного образования (9), обеспечении производства и продвижения клиент-ориентированных инновационных продуктов университета (2), развитии партнёрских отношений с работодателями (2);
- включении студентов в систему непрерывного образования (3), повышении их конкурентоспособности на рынке труда (3);
- развитию идей толерантности в молодёжной среде (1) и др.

Анализ стратегических ориентиров и миссий классических университетов позволяет сделать вывод о том, что миссия является основным вектором в системе классического университетского образования и воплощает в концентрированном виде интенцию целостной деятельности всех субъектов образовательного пространства как системообразующий фактор. И конституирует реализацию рациональной духовности университета и стимулирует осуществление культуротворческих мер в разрешении объективных противоречий, обу-

словленных информационно-технологическими аспектами развития социальной реальности, влияющими на реализацию образовательного процесса. Это помогает преодолевать риски, связанные с требованиями рыночной конкуренции, и социокультурные трансформации в обществе, которые ставят систему высшего классического образования в ситуацию дисбаланса между экономоцентричными стратегиями. Эти способы действия обеспечивают эффективную рыночную адаптацию и необходимость сохранения классическим университетом своей социально-институциональной идентичности, развития и воплощения своих традиций, развития культуротворческих целей, возвращения духовно-интеллектуальной элиты общества.

Известно, что в нашем вузе основное время преподавателя уходит на подготовку к аудиторной работе со студентами и саму аудиторную работу, индивидуальную работу со студентами. Это не добавляет времени на исследовательскую деятельность профессорско-преподавательского состава, что сказывается на рациональной работе научной мысли.

Кроме того, избыточные интеллектуальные затраты преподаватели испытывают при написании научных текстов (тезисов, статей, монографий, рецензий и пр.) и при подготовке и участии в конференциях и семинарах. Однако необходимо сказать, что основная интеллектуально-научная работа должна приходиться на монографии как результат,



итог интеллектуального открытия в профессиональной деятельности, потому на подготовку хорошей монографии должны уходить годы. Много времени уходит на интеллектуальную отдачу, направленную на подготовку к аудиторной работе со студентами и научное руководство студентами, магистрантами и аспирантами, индивидуальную работу со студентами и чуть в меньшей степени — на проведение научных исследований и реализацию грантов.

Установлено, что классический университет — это сложный социокультурный феномен современной цивилизации, вбирающий все современные метаморфозы, который имеет:

- а) определённые выработанные внутренне традиции и имманентный потенциал: обладает определёнными уникальными традициями, на современном этапе порой педагогически традициями, ибо иметь педагогическую направленность вовсе не в традициях классического университета, педагогическая традиция была интегрирована в систему классического университета [1;6], обладает необходимым научным, кадровым и ресурсным потенциалом;
- б) результативность как в развитии профессиональных, так и общекультурных и личностно профессиональных компетенций: обеспечивает образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, готовых проявлять лидерские личностно профессиональные качества в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования;
- в) векторы развития, влияющие на интенции к возвращению элит: имеет развёрнутую (универсальную) направленность возвращения будущей профессорско-преподавательской и научной элиты общества;
- г) функции проектной и опытно-экспериментальной площадки: имеет проектный и инновационный характер и служит своеобразной экспериментально-исследовательской площадкой для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;
- д) особая миссия: осуществляет миссию прогрессивного, прорывного создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;
- е) инновационность и особые университетские традиции [9;11;12]: имеет инновационный характер, стимулируется и совершенствуется вузовская традиция, распространяемая затем на остальное научно-образовательное сообщество.

В рамках решения проектировочных задач исследования и обоснования путей минимизации рисков, связанных



с вышеуказанными вызовами (требований) современному классическому образованию, разработана в рамках нашего вуза организационная модель внутренне сопряжённой образовательной системы. Эта модель позволяет проводить подготовку и отбор педагогически одарённых студентов, с одной стороны, и склонных к научно-исследовательской и инновационной работе — с другой. Миссия классического университета должна воплощать интенцию её генерализованных, наиболее обобщённых целей и удовлетворять актуальным духовным ожиданиям современности. Для миссии важны исторические и культурно-исторические аспекты создания и существования университета, а именно: успехи в реализации целей и задач его существования и неудачи в их реализации, вся совокупность накопленного опыта, традиционные выработанные в лоне профессорско-преподавательского сообщества виды деятельности. А также особенности субъектов образовательного пространства, особенности места возникновения университета, то есть специфика региона, особенности руководителей, учредителей и их история, специфика выработанного негласного кредо, порождённые и разделяемые ценности, специфика взглядов на жизнь, в целом определённые рационально-духовные аспекты образа жизни; внутренняя культура, духовная и социально-психологическая атмосфера вуза как классического университета: характер системы цен-

ностно-смысловой реальности, порождённой социально-институциональной идентичностью университета, до известной степени осознаваемой всеми субъектами образовательного пространства, характер взаимоотношений между субъектами образовательного пространства, свод негласных и декларированных норм и правил; тип распределения ролей и управления в административном и профессорско-преподавательском сообществе: способ распределения ролей и функций в реализации управленческой стратегии университета.

Обозначенные векторы создания эффективной модели сопряжённых научно-образовательных систем высшего образования, в которых путём нелинейного сопряжения структурных компонентов (целевого, содержательного, конструктивного, рефлексивного и организаторского) образовательных систем разного уровня обеспечивается высокая степень взаимной доступности и обмена ресурсами низшей и высшей подсистем профессионального образования и оптимальный учёт многовекового научного, исследовательского и социокультурного потенциала классических университетов. Гипотетически можно предположить, что такой подход позволит разработать теоретическую модель образовательной системы современного классического университета как форсайт-проектора опережающего развития и пути эффективного развития вузовского сообщества.



Само достижение эффективности и повышение качества образования детерминировано соблюдением принципов социальной ответственности за избранные пути оптимизации и реформирования и принципа преемственности всех звеньев системы образования. Эти принципы, в свою очередь, в сочетании с осознаваемой миссией университета как вектором целостной деятельности

всех субъектов образования, являющейся системообразующим фактором системы образования в классическом университете, детерминируют условия, обеспечивающее природосообразный переход от одной ступени образования к другой, а также востребованность получаемого образования в жизненной перспективе и накопления социокультурного и человеческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова М.В.* Тенденции реформирования педагогического образования в классическом университете [Текст] / М.В. Александрова Р.М. Шерайзина // Человек и образование. — 2011. — № 2. — С. 8–12.
2. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 65–68.
3. *Асмолов А.Г.* Полифония личности А.Р. Лурия и гамбургский счёт в психологии [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 2002. — № 4. — С. 21–24.
4. *Бауман З.* Индивидуализированное общество [Текст] / З. Бауман. — М.: Логос, 2005. — 390 с.
5. *Байдено В.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Психология обучения. — 2005. — № 10. — С. 3–13.
6. *Бондаренко И.В.* Интегративные основы педагогического образования в условиях классического университета [Текст] / И.В. Бондаренко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 54. — С. 310–315.
7. *Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства [Текст] / С.К. Бондырева. — М.: МПСИ, МОДЭК, 2011. — 352 с.
8. *Малахова Ю.С.* О возможности построения университета классического типа в современном обществе [Текст] / Ю.С. Малахова // Вестник Томского государственного университета. — 2012. — № 364. — С. 29–31.



9. *Петрова Г.И.* Философские истоки духовной ауры классического университета [Текст] / Г.И. Петрова // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — № 4. — С. 241–245.
10. Megacampus: образование онлайн. — URL: http://suniversity.ru/mega2/?utm_source=yandex&utm_medium=CPC&utm_campaign=MC_mega2_vch&utm_term=kvach_mc_ua3-search-высшее%20образование%20дистанционно-9898972-494862328 (дата обращения: 3 сентября 2014 г.).
11. *Lockman, D.* Classical Education — What exactly is it? / D. Lockman, A. Kern, P. Redpath. — URL: http://aquinaslearning.org/?page_id=202 (дата обращения: 3 сентября 2014 г.).
12. *Van Damme, L.* The False Promise of Classical Education / L. Van Damme // The Objective Standard. — Vol. 2. — № 2. — URL: <http://www.theobjectivestandard.com/issues/2007-summer/false-promise-classical-education/> (дата обращения: 3 сентября 2014 г.).



ТРОПОЙ ВЫПУСКНИКА: «ОБЯЗАЛОВКА» ИЛИ УВЕРЕННОСТЬ В ЗАВТРАШНЕМ ДНЕ?

САФОНОВ Александр Андреевич, кандидат исторических наук, заместитель главного редактора издательства «Юрайт»

В последние недели в университетском сообществе разгорелась дискуссия о плюсах и минусах обязательного государственного распределения выпускников-бюджетников на работу по специальности.

Поводом к полемике стало предложение экспертов московского штаба Общероссийского народного фронта относительно обязательного распределения выпускников медицинских учебных заведений¹. Более радикальное предложение внёс лидер КПРФ Геннадий Зюганов, выступивший де-факто за восстановление советской системы².

Противоположного мнения придерживается министр образования и науки Дмитрий Ливанов, заявивший: «Конституция России гарантирует высшее образование на конкурсной основе за

счёт государства и не предусматривает дополнительных обременений. Возвращаться к действовавшей в СССР системе распределения выпускников вузов нет необходимости, в том числе и потому, что это может спровоцировать отток молодых специалистов за рубеж. По мере того как будет развиваться экономика, создаваться новые производства, новые карьерные перспективы для выпускников вузов, они будут оставаться у нас работать»³.

Президент РФ Владимир Путин не занял чёткую позицию, заметив, что на проблему необходимо посмотреть со всех сторон: «Люди, которые за госсчёт учатся, — это как бы госзаказ, поэтому в целом такой подход имеет право на существование, но спешить здесь нельзя»⁴.

¹ URL: <http://tass.ru/obschestvo/2145993>

² URL: <http://tass.ru/obschestvo/2059140>

³ URL: <http://www.mk.ru/social/2015/07/06/raspredeleniya-vypusnikov-vuzov-ne-budet.html>

⁴ URL: <http://www.rg.ru/2015/06/01/klinika-site.html>



История вопроса

Государственное распределение выпускников вузов было введено в 1933 г. и сохранялось до распада Советского Союза.

Неоднократно вопрос распределения поднимался и в современной России. Городской эксперимент в 2007 г. проводил мэр Москвы Юрий Лужков. Госдума в 2010 г. отклонила предложение «Справедливой России» о квотировании рабочих мест для выпускников. Позднее со сходными инициативами выступали глава Росмолодежи Сергей Пospelов и председатель Федерации независимых профсоюзов Михаил Шмаков.

В качестве альтернативы Минтрудсоцразвития на протяжении ряда лет осуществляет программу поддержки стажировок выпускников. В рамках программы предусмотрена компенсация затрат работодателя не только на оплату труда стажирующихся выпускников, но и на доплаты работникам-наставникам. Уровень трудоустройства выпускников составляет около 71 % от численности участников стажировки⁵.

Наиболее чёткое обоснование распределению дал Андрей Исаев, в 2013 г. возглавлявший Комитет Госдумы по труду, социальной политике и делам ветеранов:

«Реализация идеи распределения выпускников-«бюджетников» позволит решить и проблемы общества, которое испытывает нехватку кадров в ключевых отраслях, и проблемы молодых специалистов, выпускников... У нас многие молодые специалисты, окончивая вуз, не могут найти работу, потому что работодатели желают выступать в роли этих «пенкоснимателей», хозяев идеальных работников...»

Суть инициативы в том, чтобы для тех работников, которые заканчивают обучение на бюджетных местах, созданных государством, и заключили с государством контракт, создать систему распределения... Они по окончании вуза отправятся по направлению государства поработать три года туда, куда им предложит заплативший за их обучение работодатель. В первую очередь это коснётся врачей, учителей и инженеров оборонных предприятий...

В СССР был другой порядок — принудительное распределение всех выпускников. А здесь речь о другом: человек должен будет сам подписать при поступлении соответствующий контракт. Так что он вправе претендовать на то, чтоб будущий работодатель — в данном случае государство — оплатил его обучение, а государство, в свою очередь, — на то, чтоб он затраченные на него деньги отработал⁶.

⁵ URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/law/6>

⁶ URL: http://www.solidarnost.org/articles/act-them/act-them_1835.html



Ситуация сегодня

Министр труда и социального развития Максим Топилин констатировал: «Согласно демографическим прогнозам, Россия в ближайшие пять лет столкнётся с резким сокращением численности населения в трудоспособном возрасте, — сказал он. — В этих условиях встаёт вопрос о необходимости мобилизации всех имеющихся ресурсов для смягчения проблемы нехватки трудовых ресурсов и ослабления напряжённости вследствие неблагоприятных демографических тенденций, таких как, например, повышение среднего возраста занятых»⁷.

В этих условиях Минтрудсоцразвития вместе с Минобрнауки запустили специальный проект, отслеживающий трудоустройство выпускников через данные Пенсионного фонда. Согласно базе данных⁸, в течение года после окончания вуза трудоустроились 100% выпускников МФТИ и СГАУ, 90% выпускников МГТУ им. Н.Э. Баумана, МИСиС, СПбГПУ, 85% выпускников — ВШЭ, МИФИ, ИТМО, 75% — ТГУ, СПбГУ и МГУ им. М.В. Ломоносова, 60% — РНИМУ им. Н.И. Пирогова и СарГЮА. Общий итог: в среднем трудоустроились 75% выпускников вузов, однако, например, на Северном Кавказе — только 50%⁹.

Государство обязано реагировать на демографический вызов, но будет ли эффективной политикой административное вмешательство в рынок труда выпускников?

Неспециалисту в трудовой сфере непросто взвесить все за и против обязательного распределения. Поэтому мы попросили ответить на вопросы экспертов ведущих университетов страны.

Эффективно ли обязательное трудоустройство в современной российской экономике?

Колосницына Марина Григорьевна, кандидат экономических наук, ординарный профессор НИУ ВШЭ: «Такой практики (обязательного и поголовного трудоустройства выпускников) нет и не может быть в принципе в рыночной экономике, если она действительно рыночная. На рынке труда работодатель и работник сами находят друг друга, в зависимости от требуемых и имеющихся квалификаций, и это называется эффективным равновесием. И вузы, и государство могут способствовать тому, чтобы такое равновесие достигалось быстрее, но заменить собой рынок никак не смогут.

По сути, призыв вернуться к обязательному трудоустройству, которое

⁷ URL: <http://www.rosmintrud.ru/labour/cooperation/25>

⁸ URL: <http://graduate.edu.ru>

⁹ URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/5864>



практиковалось при советской власти, есть призыв вернуться к социализму, или полному государственному патернализму. Это, безусловно, удобная позиция для многих вузов, которые готовят весьма средних «специалистов», не находящих себе применения на рынке труда. Просто сказать — государство должно ввести обязательное трудоустройство, и каждый выпускник будет как-то трудоустроен (не наше дело, нравится ли ему эта работа, позиция, зарплата). Гораздо труднее сделать так, чтобы выпускники хорошо трудоустроивались сами, получив современные знания и навыки и имея на руках диплом вуза с хорошей репутацией».

Карапетян Рубен Вартанович, кандидат экономических наук, доцент СПбГУ: «Если рассматривать гипотетическую модель, то эта мера крайне желательна. Ведь в подобном случае будет сокращаться или исчезнет дефицит рабочей силы в отдельных отраслях, с другой стороны, избыток невостребованных работников. Таким образом, сократятся издержки всей экономики. Но в реальных условиях рынка ситуация никогда не станет абсолютно стабильной. Однако, и эта позиция мне гораздо ближе, внедрение всеобщего обязательного трудоустройства лишит выпускников права выбора. Вряд ли экономически эффективно использовать ту рабочую силу, которой неинтересна её профессия».

Власов Анатолий Александрович, доктор юридических наук, профессор

МГИМО, автор учебника «Трудовое право»: «Идея об обязательном распределении выпускников вузов работодателям не нова. Советская система (которая в корне отличается от современной) обуславливала и использовала этот механизм при наличии бесплатного обучения. При современной смешанной вузовской системе эта модель тоже может быть использована, только необходимо обязательно учитывать мнение самого выпускника с обязательным стимулированием предстоящей профессиональной деятельности. Какое-либо принудительное «распределение», как показал уже исторический опыт, ничего позитивного не принесёт».

Нарушает ли обязательное трудоустройство права учащихся?

Власов А. А.: «Принудительный труд (закрепощение) часто не результативен, да это и противоречит Конституции Российской Федерации».

Колосницына М.Г.: «Это зависит от того, какой механизм (гипотетически) предлагается. Если все абитуриенты всех вузов заранее извещены о предстоящем обязательном трудоустройстве, и с ними заключается соответствующий контракт (обучение на бюджетной основе, то есть за счёт государственных средств, предполагает обязательную «отработку» на предложенном рабочем месте, допустим, в течение 2–3 лет),



здесь нет никакого нарушения прав. Человек делает свой выбор, его никто не заставляет. Можно учиться на платной основе, и тогда не будет обязательного трудоустройства, можно вообще ограничить своё образование средним специальным. Или, наоборот, уехать учиться за границу, если позволяют средства. Главное, чтобы все знали заранее «правила игры».

Другое дело, что практика советских времён, когда существовало так называемое «распределение» специалистов, показала, что есть многие пути официально избежать нежелательной работы. Это как с армией — справки о болезни, вплоть до инвалидности, а у девушек — замужество с отъездом в другой город или беременность. В итоге, как всегда, оказывается, что права и обязанности не у всех одинаковые».

Горелов Николай Афанасьевич, доктор экономических наук, почётный профессор СПбГЭУ, главный редактор журнала «Экономика труда»: Действующее законодательство не даёт вузам подобных полномочий, поэтому вначале следует создать соответствующую законодательную базу. Министерство образования и науки и Российский союз промышленников и предпринимателей должны приступить к разработке законодательства. Это тем более необходимо, что в рамках современной либеральной модели следование советским методам может привести к процессам в европейских судах».

Возможно ли при обязательном трудоустройстве мотивировать к конкурентному труду?

Карапетян Р.В.: «Стимулировать — да, постоянно повышая зарплату. Но вряд ли мотивом будет являться труд по профессии, которую не выбирал».

Власов А.А. «Современная «рыночная» экономика требует более максимальной отдачи интеллектуальных и физических сил. Поэтому только моральное и материальное стимулирование выпускников вузов будет полезно для народного хозяйства России».

Колосницына М.Г.: «Мотивировать к конкурентному труду должен рынок, а никак не административные меры».

Стоит ли возрождать советскую практику административного распределения выпускников?

Карапетян Р.В.: «Если возрождать социалистическую экономику, то да!»

Колосницына М.Г.: «Не стоит, поскольку она находится в прямом противоречии с нормальным рыночным механизмом распределения рабочей силы по рабочим местам, а потому не может быть эффективной. Число рабочих мест в экономике от этого никак не увеличится, и необходимых навыков и квалификаций у выпускников не прибавится. А потому решить принципиально проблему трудоустройства плохо обученных и не имеющих опыта «специалистов» не получится».



Должны ли студенты-бюджетники работать на государство? Открыты ли возможности для государственно-частного партнёрства?

Карапетян Р.В.: «Если государство выступает в роли работодателя, то оно вправе выставлять свои требования к рабочей силе, например, на предмет её квалификации. То есть готовить специалистов для целевого использования в своих структурах. Что касается партнёрства, то тут оно возможно при совпадении интересов и обоюдном согласии».

Горелов Н.А.: «Необходимо максимально задействовать рыночные механизмы, разрабатывать инструменты долевого участия, кадрового сопровождения бизнеса, новые формы повышения квалификации. Требуется обратная связь от работодателя к вузу по качеству учебного процесса».

Колосницына М.Г.: «Разумеется, все бюджетные студенты не должны, да и не могут быть трудоустроены в государственном секторе, если мы не хотим раздуть этот сектор без предела (он у нас и так достаточно велик). Если представить себе, что государство вдруг берёт на себя подобные обязательства, это будет означать неминуемый рост бюджетного дефицита и инфляцию. Трудоустройство в государственном секторе может рассматриваться лишь как

крайняя и, главное, временная мера в условиях острой безработицы в фазе циклического спада экономики.

Есть возможности для заключения соглашений между заинтересованными работодателями и вузами. Например, работодатель хочет получить нужных ему специалистов и готов финансировать или частично софинансировать их обучение. Тогда должно заключаться трёхстороннее соглашение, предполагающее обязательную работу для выпускника в течение установленного периода. Если это частный работодатель — он платит свои деньги, это его инвестиции в персонал. Он может также участвовать в отборе абитуриентов и в разработке образовательной программы. Если этот работодатель — государственное учреждение или ведомство, вопрос, как правило, решается выделением специальных квот на обучение для тех, кто согласится потом идти к этому работодателю. То есть это в любом случае бюджетные деньги, но целевого характера. И важно подчеркнуть, что это добровольные соглашения, а не административное принуждение».

Какая роль должна быть отведена вузам?

Карапетян Р.В. «Мне представляется, что вузы должны не только постоянно мониторить ситуацию возможности трудоустройства выпускников, но и иметь связь (информацию) о закончивших обучение и работающих. И в случае необхо-



димости (а это значит — постоянно) приспособливать свои учебные программы под потребности экономики».

Колосницyna М.Г.: «Вузы, безусловно, должны заниматься и занимаются трудоустройством — привлекают потенциальных работодателей в качестве партнёров, заключают договоры о проведении практик, проводят дни карьеры, собирают данные о вакансиях для выпускников и размещают информацию на своих сайтах. Очень важна в этом процессе роль клубов выпускников, ведь бывшие выпускники вуза сами в какой-то момент становятся работодателями и склонны искать новые кадры там, где учились».

От вуза (его руководства, преподавателей и всех сотрудников) требуется постоянная работа по совершенствованию содержания и форм обучения, взаимодействию с работодателями, повышению квалификации преподавателей. Для этого нужны и время, и деньги, и мозги. Главное — конкурентоспособность выпускников должна стать одной из целей стратегического развития. Многие российские вузы сконцентрированы на сиюминутных краткосрочных задачах, поэтому вопросы трудоустройства выпускников были бы рады решать автоматически. Но эффективным такое решение никак не назовёшь».

Горелов Н.А.: «Необходима стройная система, чтобы вузы занимались трудоустройством выпускников на постоянной основе. Под поставленную

задачу нужно создать «вертикаль власти» во главе с проректором, осуществляющим комплексное взаимодействие с работодателями. И тогда не будет нужды в «обязаловке».

Применимы ли зарубежные модели к российской практике?

Колосницyna М.Г.: «Такие модели есть, только это не административное принуждение. Например, в США, где высшее образование всё платное и дорогое, особенно дорого стоит обучение врача. Как правило, большинство студентов медицинских школ берут кредиты, которые затем приходится долго возвращать. Если выпускник сразу попал на работу в престижную частную практику, он может отдать кредит легко. А если нет — государство предлагает ему другие варианты. Например, можно пойти работать врачом в армию на несколько лет или стать врачом частной практики в сельской местности, который обслуживает огромный округ, ездит по домам в любое время суток и оказывает любую первичную помощь. Зарплата невысокая, работа тяжёлая, поэтому всегда есть такие вакансии. В любом случае государство полностью гасит кредит банку. Но я подчёркиваю ещё раз, что такие соглашения заключаются на сугубо добровольной основе, у человека всегда есть право выбора».

Карапeтян Р.В.: «Наиболее действенным будет привлечение частных компаний к образовательному процессу,



как это делается в ЕС. Конечно, речь идёт о крупном бизнесе. Во-первых, они сами должны развивать образовательные программы в рамках своих структур (так сказать, поствузовское образование). Во-вторых, в РФ должна быть сформирована система грантов частных компаний на развитие образовательных программ. Наконец, нужна включённость представителей бизнеса в образовательный процесс».

Горелов Н.А.: «Есть хороший зарубежный опыт, в Канаде, Франции, но у нас другая ментальность. Россия есть Россия. Мы могли бы и сами создать новую модель на основе опыта ведущих вузов. Необходимо провести серьёзное научное исследование лучших отечественных и зарубежных практик трудоустройства выпускников и по результатам подготовить постановление правительства, учитывающее контекст нашей правовой системы, ментальности и сложившейся практики».

Становится очевидным, что реформы необходимы: демографическая ситуация в контексте непростой экономической конъюнктуры бросает вызов академическому сообществу. Но относительно направления реформ нет единства мнений.

На наш взгляд, вряд ли возможно осуществить обязательное распределе-

ние в рамках рыночного подхода к труду.

Подобная мера была бы эффективной в плановой экономике с преобладающим государственным сектором. Однако сегодня даже такие мягкие меры планирования, как определение контрольных цифр приёма абитуриентов на бюджетные места, сталкиваются с целым рядом проблем: рынок меняется слишком быстро, возникают новые профессии и «умирают» старые, статистика неточна из-за большого количества занятых во фрилансе или с нарушениями трудового законодательства. Важна и возрастная психология: поступивший в 17 лет студент зачастую полностью меняет свои представления о карьере к моменту окончания вуза, и навязывание обязательного трудоустройства может вызвать излишнюю социальную напряжённость.

И самое главное — система обязательного распределения потребует значительных финансовых вложений от государства, которые, вероятно, принесли бы больший эффект при инвестициях в качество учебного процесса и в молодёжное предпринимательство.

У модели государственного распределения есть убеждённые сторонники и противники. Вероятно, осенью стоит ожидать нового витка полемики по этому вопросу. Будем следить за развитием сюжета.



ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Как развитие новых технологий меняет образовательное пространство в России и во всем мире? Каким образом МООКи и другие платформы электронного образования создают новые возможности для преподавателей и слушателей, заставляют по-новому взглянуть на образовательный процесс как таковой?

Ответы на эти и многие другие вопросы вы сможете найти на нашем сайте. Мы знакомим российского читателя с тем, что происходит на переднем крае инновационного развития высшего образования, предлагая осмысление опыта ведущих мировых университетов, в том числе отечественных, и МООК-провайдеров (Coursera, EdX и др.). Регулярно на сайте появляются новости, обзоры и аналитические статьи, полезные не только для специалистов по электронному образованию, но и для всех интересующихся этой тематикой.

Мы собираем для вас ссылки на российское законодательство в области образования, медиа-тексты, презентации, видеоролики и полезные ссылки на русском, английском и французском языках. На iedtech.ru вы можете читать электронную версию научного журнала «Образовательные технологии», печатную копию которого вы сейчас держите в руках.

Проект осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда («Инновационные образовательные технологии в России и за рубежом», грант № 13-06-12034в).

Руководитель проекта – ректор МосГУ, профессор И.М. Ильинский
Сайт проекта: www.iedtech.ru



КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, *профессор, доктор педагогических наук*

На новом этапе развития науки с появлением государственных и негосударственных исследовательских учреждений значительно расширился диапазон производителей научной продукции. Исчезает государственная монополия производителя в сфере научных исследований, меняется характер взаимоотношений между производителями и потребителями научной продукции. По мере насыщения рынка научной продукцией качество НИР, как и любого другого товара, становится определяющим фактором его конкурентоспособности. В этих условиях усиливается роль нормативной методологии. При проведении исследований научным и практическим работникам необходимо знать: классификацию различных типов работ, общенаучные и типовые критерии оценки их качества, требования к описанию содержания и уровню новизны, актуальности, теоретической и практической значимости работ, способы описания результатов исследований, методы исследований и др. Методология здесь выступает в своей прикладной, нормативной функции, разрабатывает и представляет конкретные ориентиры для исследовательской практики, рекомендации и правила проектов и исследовательских программ, инноваций. Интегральным показателем качества педагогического исследования целесообразно считать его соответствие общим для любой научной работы методологическим требованиям. Соблюдение этих требований даёт возможность охарактеризовать качество научно-педагогического исследования, позволяет учёному оценить собственную работу или научную работу других в соответствии с некоторыми критериями, фиксированными в методологии педагогической науки.



КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: классификация исследований, универсальная десятичная классификация (УДК), библиотечно-библиографическая классификация (ББК), рубрикатор, информационно-поисковый тезаурус, педагогические и междисциплинарные исследования, фасетный метод

Исследования в педагогике проводятся в самых различных областях: дидактике, теории воспитания, школоведении, частных методиках. В них принимают участие не только педагоги, но и психологи, социологи, представители других наук. Разнообразна тематика работ, характер решаемых задач, виды полученных знаний. Наряду с разработкой научных концепций, выявлением основных тенденций, направлений, закономерностей развития образования готовятся методические рекомендации по вопросам обучения и воспитания, конкретные предписания, правила и предложения по совершенствованию учебно-воспитательной практики.

В планах Российской академии образования (РАО) зафиксированы десятки наименований видов изданий, в которых отражены результаты исследований (монографии, сборники статей, дидактический материал, учебники, инструктивные письма, каталоги школьного оборудования, экранные и звуковые пособия и т.д.). Столь разный материал, разумеется, требует дифференцированной оценки качества, а для этого необходима классификация исследований. Какое она имеет теоретическое и практическое значение? В теоретическом отно-

шении это даст возможность лучше представить цели и результаты различных типов работ, выявить их специфику, отличительные признаки. Для практики такая классификация будет способствовать более эффективной организации планирования научных исследований и управления ими. Особую значимость вопросы классификации приобретают при проведении комплексных и междисциплинарных исследований, когда требуется координировать деятельность специалистов разных областей знаний для решения сложных задач в сфере образования.

Рассмотрим понятие «педагогическое исследование», отметим его существенные признаки и характеристики.

Педагогическое исследование кратко можно определить как применение научного метода (в широком смысле) к решению проблем в области образования, обучения и воспитания. Под исследованием понимают процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики.



Важнейшими характеристиками исследования большинство авторов считают систематичность и эмпиричность.

Систематичность — это строгая и чёткая последовательность проведения всех этапов исследования, благодаря которой учёные осуществляют системный подход. Систематичность определяет правильный курс работы, даёт разработчику уверенность в положительном её результате.

Эмпиричность подразумевает, что предположения разработчика, касающиеся различных сторон исследования и его результатов, могут быть подвергнуты объективной критической проверке другими лицами, а не только самим исследователем.

Педагогическое исследование основывается на фактах, допускающих их эмпирическую проверку, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех процедур и методов, опирается на разработанную теорию, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы которых можно однозначно истолковывать и использовать в других научных работах. Научное исследование отличается от стихийно-эмпирического способа познания характером целеполагания, требованиями к точности понятийно-терминологического аппарата, средствами познания. Изучаются не только используемые в непосредственной практической деятельности объекты, но и новые, выявленные в ходе развития

самой науки, нередко задолго до их практического применения.

Отличие научных исследований от спекулятивных рассуждений, использующих аналогичные методы, логические процедуры, понятийно-терминологический аппарат, состоит в исходных предпосылках, степени проверяемости конечных результатов. Спекулятивные рассуждения нуждаются только в подтверждении своих исходных установок, которые фактически задают направление и конечные результаты логических рассуждений. Здесь нельзя провести чёткую дифференцировку познавательных задач, разграничить твёрдо установленные и гипотетические положения, полученные логические выводы и эмпирически проверяемые следствия, точно оценить конечные результаты.

Первые попытки классифицировать исследования были предприняты в начале XX века. Работы делили в зависимости от области, в которой они проводились, на историко-педагогические, дидактические, методические, психологические. По мере роста числа работ, наряду с их тематикой, стали учитывать их направленность на решение теоретических или практических вопросов, общих или частных проблем. Так, И.Т. Огородников в 50-х годах по этим признакам классифицировал все работы на три группы: — исследования обобщающего характера, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики;



- исследования, направленные на углублённое изучение отдельных сторон обучения и воспитания, вскрытие закономерностей практической деятельности;
- нормативные и инструктивно-методические разработки, имеющие своей целью непосредственное руководство практикой обучения и воспитания подрастающего поколения в отдельных типах учебно-воспитательных учреждений. Это учебные программы, объяснительные записки к ним, методические пособия, учебники.

Позже этот же принцип был развит М.А. Даниловым. В статье «Основные методологические проблемы педагогики» он писал, что до сих пор педагогические исследования рассматривали в общем виде, без учёта их специфики и логики. Такой подход недостаточен и должен быть преодолён. Предлагалась следующая градация исследований:

- исследования, направленные на изучение отдельных сторон и функций процессов воспитания и обучения, раскрывающие влияние тех или иных приёмов и методов обучения, применяемых учителем;
- исследования, главным назначением которых является изучение процессов воспитания, образования и развития в более широком плане — обучение как процесс, воспитание как процесс, связь классной и внеклассной работы и её влияние на развитие учащихся и т.д.;

- исследования, в которых воспитание рассматривается в целом, как система, включающая основные элементы в их определённых взаимоотношениях.

Данную классификацию автор считал относительной и условной и рассматривал лишь в плане постановки вопроса, некоторой схемы возможной систематизации исследований. По мере увеличения числа работ и их сложности стали учитывать различного рода организационные показатели, сроки проведения работ, состав исполнителей и т.д.

Анализ различных классификаций педагогических исследований показывает, что до сих пор нет единых подходов для их систематизации; работы нередко делятся по разным несопоставимым основаниям, отсутствует терминологическое единство. Вместо общепринятых названий часто вводятся новые без достаточных на то оснований. И наоборот, разные типы работ часто получают одинаковые названия. Главный недостаток существующих классификаций — отсутствие конструктивных признаков, на основе которых можно определить их класс. Поэтому практические попытки делить исследования по типам наталкиваются на значительные трудности. Одну и ту же работу специалисты нередко относят к разным типам в зависимости от субъективных представлений об её значимости.



Сформулируем требования, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при разработке классификаций исследований в сфере образования. Классификация исследований должна быть практически полезной, давать возможность научным и практическим работникам лучше ориентироваться в значимой для них области. Предварительно следует ответить на вопрос: для кого она предназначена, какую пользу она может принести теоретикам и практикам? В противном случае любая систематизация будет иметь искусственный, умозрительный характер, подобно классификации животных, которую мы находим в древней китайской энциклопедии «Небесная империя благодетельных знаний». «Все животные делятся на: тех, которые принадлежат императору; бальзамированных; дрессированных; свиней; бродячих собак; русалок и водяных; сказочных; дрожащих, как если бы они были бешеными; нарисованных очень тонкой верблюжьей кисточкой; бесчисленных; тех, которые только что разбили цветочную вазу; тех, которые включены в данную классификацию; и всех других, напоминающих мух большого расстояния» [Борхес Х.Л. Проза ранних лет. — М.: Радуга, 1984. — С. 319].

Классификация исследований должна быть конструктивной, иметь отличительные признаки, на основе которых один тип работ можно идентифицировать с другими путём последовательного

перебора всех или, по крайней мере, некоторого числа признаков. Следует также установить, какие признаки поддаются конструктивному описанию и выявлению, а какие на данном этапе развития науки определить пока ещё невозможно.

Педагогические исследования, как правило, делят по одному какому-либо основанию. Однако такое деление отражает лишь некоторые из его сторон. Полная характеристика работы может быть получена с помощью нескольких признаков, каждый из которых отражает разные грани и стороны исследования.

Общепринято делить научные исследования в зависимости от их содержания (тематики) и различного рода организационных показателей.

Характеристика работ по их содержанию необходима, чтобы вести учёт выполненных исследований, выявить круг решённых вопросов, и тех, которые требуют дальнейшего изучения. С этой целью важно было определить предмет педагогики, состав образующих её дисциплин, уточнить понятийно-терминологический аппарат науки. Однако по мере развития педагогической науки, её дифференциации, интеграции, превращения в специальный институт библиографических сведений оказалось недостаточно. Это вызвало к жизни науковедческий подход, который даёт возможность учитывать сложившиеся взаимоотношения науки, техники и производственной деятельности, а также цели



и результаты исследований. Оба подхода правомерны. Они отражают существующие потребности научных и практических работников в получении информации для различных видов деятельности.

Для описания содержания работ специально разработаны иерархические и фасетные классификации, среди которых наиболее широкое распространение получили универсальная десятичная классификация (УДК), а также библиотечно-библиографическая классификация (ББК).

УДК является международной, универсальной, наиболее распространённой в мировой практике классификационной системой, позволяющей получить краткую, чёткую и в то же время достаточно информативную формулировку основного содержания документа. В 1963 г. в директивном порядке она была введена в нашей стране в качестве единой системы классификации публикаций по точным, естественным наукам и технике. УДК применяется в единой редакции с международным эталоном, публикуемым Международной федерацией документов (МФД).

УДК используется для описания содержания документов, научных отчётов, кандидатских и докторских диссертаций, защищённых в отрасли. Например: автореферат диссертации А.К. Мукашевой по теории и истории педагогики «Современные концепции трудового воспитания в средней школе США» по

УДК имеет индекс 371.035.3(73). Работа К.Г. Курахметовой «Формирование и воспитание читательских интересов учащихся 4–8 классов» получила индекс 371.38:027.8.

ББК так же, как и УДК, является традиционным средством упорядочения документальных фондов. Эта классификация прошла большой путь развития и соотносилась с определёнными областями науки или учебными дисциплинами. С помощью ББК индексируются все документы отрасли, в том числе научные исследования и разработки, которые ведутся в области народного образования и педагогической науки.

Наряду с известными достоинствами библиотечно-библиографические классификации обладают и недостатками. С их помощью трудно проводить многоаспектное индексирование документов. Они мало пригодны для информационного поиска по любому сочетанию признаков, а также по узкопредметным и межотраслевым запросам. Глубина деления рубрик недостаточна, поэтому в классификациях могут отсутствовать классы для специфических предметов. До издания более совершенных таблиц в них нет места для новых предметов, поэтому они отстают от достигнутого уровня развития науки и техники.

Дальнейший рост автоматизированной сети научно-технической информации, создание банков и баз данных привели к необходимости разработки более эффективных средств описания содер-



жания документов и их поиска. С этой целью был создан рубрикатор «Народное образование. Педагогика».

Рубрикатор является прагматической классификацией и разрабатывается на базе учёта реальных информационных потоков и потребностей специалистов отрасли. Этим он принципиально отличается от априорных классификаций, таких как УДК, международная (МКИ) и национальные классификации изобретений (НКИ). В противоположность рубриктору эти классификации не привязаны к конкретным информационным потокам, а воплощают в себе некоторое априорное представление об объекте систематизации и логике его деления.

Рубрикатор строится путём анализа понятий — объектов классификации — на основе установленных связей между признаками этих объектов, в соответствии с определёнными логическими принципами. При этом под признаком имеется в виду значимая характеристика объекта, которая позволяет устанавливать его сходство или различие по отношению к другим рассматриваемым объектам. Этот признак принято называть основанием деления.

Рубрикатор служит для определения тематического охвата органов научно-педагогической информации (НПИ), формирования информационных массивов в органах НПИ для обмена, в том числе по комплексным проблемам из разных фондов; систематизации материалов в информационных изданиях; выполне-

ния нормативной функции при разработке и совершенствовании рубрикаторов органов НПИ; поиска по рубрикам, включая адресацию запросов.

Рубрикатор является нормативным документом, обязательным для использования всеми органами научно-технической информации. Он относится к информационно-поисковым языкам классификационного типа, позволяет априорно систематизировать предметную область, но имеет ограниченную возможность многоаспектного индексирования документов, поиска информации по межотраслевым запросам, узким темам, отстаёт от достигнутого уровня педагогической науки.

В зависимости от назначения рубриката количество уровней иерархии (глубина классификации) может быть различным.

2–3-уровневые рубрикаторы предназначены для маркировки тематических полей, информационных органов и направлений потоков документов и запросов. 5–7-уровневые (локальные) рубрикаторы более точные. Они служат для поиска документов по запросам пользователей.

Разработанный нами рубрикатор «Народное образование. Педагогика» представляет собой иерархическую классификацию, включающую семь уровней иерархии, и отражает отраслевое деление народного образования по видам, направлениям и областям педагогической науки.



Другим средством, которое применяется для описания содержания документов, является информационно-поисковый тезаурус (ИПТ).

Одноязычный информационно-поисковый тезаурус (ИПТ) по народному образованию и педагогике — контролируемый словарь лексических единиц дескрипторного языка, отображает семантические отношения между лексическими единицами и предназначен для организации поиска информации путём индексирования документов в области образования.

Основная цель ИПТ — повысить степень совместимости лингвистических средств органов научно-педагогической информации при их взаимодействии между собой и с другими внешними системами. Это позволит сократить время на поиск документов, затраты органов научно-педагогической информации на реализацию технологических процессов, более эффективно проводить систематизацию информационных массивов и изданий.

ИПТ используется в качестве основного терминологического пособия при индексировании документов и информационных запросов в рамках автоматизированной системы научно-педагогической информации. Он охватывает все отрасли народного образования и области педагогической науки, основан на лексике естественного языка. С помощью индексов рубрикатора и дескрипторов информационно-поисково-

го тезауруса можно описать содержание любого исследования в образовании и найти его в массиве.

Для научных сотрудников, руководителей и организаторов педагогической науки большой интерес представляет также информация о ранее выполненных исследованиях, о состоянии и тенденциях развития смежных научных дисциплин, сведения о сроках проведения работ, кадровом составе исполнителей, материально-техническом и финансовом обеспечении разработок, вопросах, связанных с организацией комплексных, междисциплинарных исследований. Эта сторона работ нашла своё отражение в многочисленных науковедческих классификациях.

Общепринято деление исследований на фундаментальные, прикладные и разработки. Фундаментальные исследования открывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции науки, её методологию, историю. Они направлены на расширение научных знаний, указывают пути научного поиска, создают базу для прикладных исследований и разработок.

Пример фундаментального исследования — работа В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)».

Автор разрабатывает концепцию научного обоснования обучения как целостного явления, выявляет функции обоснования, его состав и структуру, даёт ориентиры для решения комплекса



вопросов по совершенствованию практики обучения средствами науки. На материале дидактических и методических концепций строится и интерпретируется структурно-функциональная модель научного обоснования обучения, уточняются категории дидактики: обучение, преподавание, учение, учебная деятельность, метод обучения, приём обучения и другие.

Прикладные исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школоведения, подготовки учителей. Предмет прикладных исследований более ограничен и нацелен на практический результат. Большинство таких исследований продолжают фундаментальные, но могут и предшествовать им. Они выступают промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундаментальные исследования и разработки.

Разработки прямо обслуживают практику, содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности. К ним относят программы, объяснительные записки, учебники, инструктивно-методические рекомендации. Разработки продолжают прикладные исследования, связывают их с практикой, активно влияют на учебно-воспитательный процесс.

Деление педагогических исследований по направленности на фундамен-

тальные, прикладные и разработки находит самое широкое применение в директивных документах, в естественных и социальных науках, а также в педагогической литературе многих стран мира.

В США под фундаментальными исследованиями подразумевают работы, которые устанавливают устойчивые закономерности в сфере образования и воспитания, и затем на эти закономерности, в свою очередь, опирается дальнейший поиск. Прикладные исследования предназначены для решения практических задач, имеющих место в так называемой локальной ситуации. Они ведутся по заранее установленному плану. Исследователь не ставит своей задачей решать вопросы, которые не относятся к планируемой теме. Разработки рассматриваются как систематическое использование научного знания, направленного на создание различных полезных материалов, приёмов и методов. Они призваны повысить эффективность обучения в школе, оставаясь надёжным звеном, связывающим науку с практикой. С их помощью совершенствуются процессы, посредством которых достигаются практические цели. По словам американского психолога Дж. Брунера, разработки становятся «инженерной частью» того, что, собственно, именуется теорией обучения.

Педагогические и междисциплинарные исследования проводятся в грани-



цах многих дисциплин: методологии, дидактики, теории воспитания, истории педагогики, школоведении, каждая из них может рассматриваться как относительно самостоятельная область. В рамках любой дисциплины могут проводиться как фундаментальные, так и прикладные исследования, решаться научно-теоретические и конструктивно-технические задачи.

Широко распространено мнение, что фундаментальные исследования более высокого порядка, чем прикладные и разработки. Они направлены на решение сложных теоретических вопросов, практическая польза от них невелика. К разработке фундаментальных исследований следует привлекать специалистов высокого класса, имеющих большой научный стаж.

Прикладные исследования ориентированы исключительно на практику и не вносят каких-либо существенных изменений в теорию. Их ценность относительно фундаментальных работ значительно ниже, поэтому они могут проводиться менее квалифицированными специалистами, начинающими исследователями.

На самом деле эта точка зрения ошибочна. Фундаментальные, прикладные исследования и разработки различаются не по своей ценности или сложности, а прежде всего по целевой ориентации. Фундаментальные исследования направлены на решение задач, связанных с увеличением объёма знаний в данной

области. Их результаты в настоящий момент могут не иметь практического значения, хотя такая возможность не исключается.

Цель прикладных исследований — решить конкретную, частную задачу в области обучения и воспитания. Вместе с тем прикладные разработки также могут вносить вклад в развитие теории, а не только практики.

Сложность исследований, как и их значимость, не зависит от типа работы. Прикладные исследования и разработки по своей сложности могут не уступать фундаментальным исследованиям, и даже превосходить их. Все зависит от проблемы исследования, характера работы, её масштаба.

Наряду с классификацией исследований на фундаментальные, прикладные и разработки в педагогической литературе широко распространено деление работ на теоретические, практические, проблемные, эмпирические и т.д.

Так, И.А. Макаровская подразделяет работы по их целевому назначению на теоретические и прикладные. Прикладные исследования, в свою очередь, делятся на оценочные, методические, обеспечивающие, информационные.

Эффективность теоретических исследований определяется их научно-познавательной значимостью, влиянием полученных результатов на состояние теории педагогики. При оценке результатов прикладных исследований основную роль играет их практическая значи-



мость. По сути дела, здесь сохраняется прежнее деление. Фундаментальные исследования, направленные на науку, автор называет теоретическими, а прикладные, направленные на применение знаний на практике, сохраняют своё первоначальное название.

Г.И. Александров также подразделяет исследования на теоретические, практические и теоретико-практические. К теоретическим работам относятся исследования, которые вносят вклад в развитие педагогической теории. Теоретико-практические исследования способствуют развитию теории и непосредственно используются для совершенствования практики. Практические работы обобщают различный по времени и масштабу передовой педагогический опыт.

В обоих случаях принцип деления работ по направленности на науку и практику остаётся тот же самый. Новое название лишь запутывает картину, и, по существу, не вносится никаких принципиальных изменений.

Классификация исследований на теоретические и прикладные наводит на мысль, что прикладные работы не решают теоретических вопросов. Однако это не так. Авторы всех классификаций одним из критериев прикладных исследований называют их научно-познавательную или научную значимость, под которой понимается вклад данной работы в развитие теории определённого вопроса, имеющего практическую направленность.

На недопустимость смешения терминов «теоретическое» и «фундаментальное» неоднократно указывалось в специальной литературе. Почти общепринятым, пишет известный специалист в области науковедения С.Г. Кара-Мурза, является употребление в абсолютно одинаковом смысле понятий «теоретическое» и «фундаментальное» исследование. Из контекста обычно ясно, что теоретическое означает цель, т.е. то, что делается для теории, а не для практики. Но необходимости в такой замене нет. И в то же время она является потенциальным источником неясности, поскольку всё большую роль в научной терминологии приобретает другая дихотомия: «теоретическое — экспериментальное». Здесь эта категория означает не цель, а метод. Если раньше, как утверждает автор, это не имело большого значения, то теперь проводится всё больше прикладных теоретических исследований.

В теоретических исследованиях эксперимент имеет место в ограниченных целях или вовсе не используется. Опытные работы основаны на эксперименте, наблюдении, измерении. Не всегда можно установить чёткие границы между ними, однако для многих видов исследований это легко проследить. Достаточно сопоставить работы по истории педагогики с исследованиями по дидактике, отдельным методикам. Теоретические и экспериментальные исследования в той или иной степени входят во все типы. В фундаментальных



исследованиях эксперимент бывает необходим для проверки теоретических положений, в разработках также могут иметь место теоретические изыскания.

Особенностью исследований в области образования является многоаспектность — в одной работе нередко рассматривается одновременно большое число разных вопросов, что также затрудняет их классификацию. Поэтому по названию работ трудно судить об их содержании, совпадение здесь нередко бывает лишь частичное.

В литературе указывается, что заглавие документа в 80 % случаев раскрывает его предметно-тематическое содержание. Близкие цифры получены Э.Д. Днепровым при анализе публикаций по истории школы в дореволюционной России. Просмотр (*de visu*) 5865 работ показал, что в 5027 публикациях их заглавия адекватно отражают содержание. Близкие цифры были получены и другими авторами.

Трудности классификации исследований усиливаются слабой разработкой понятийно-терминологического аппарата науки. Специально проведённый эксперимент по сравнению понятийных стереотипов одной из наиболее квалифицированных групп потребителей (научные сотрудники академических институтов, кандидаты наук) с эталонными дефинициями этих же понятий показал их несоответствие. Для сравнения были взяты два наиболее известных термина: «дидактика» и «учебник».

Если в теоретическом отношении деление работ по типологии не вызывает особых возражений, то практические попытки использовать этот метод наталкиваются на большие трудности. Оценки одной и той же работы разными экспертами сильно отличаются друг от друга. Один эксперт относил работу к фундаментальным исследованиям, другой — к прикладным, а третий — к разработкам. В основу оценок брались разные признаки. Всё это заставило нас пересмотреть существующие подходы, выделить конструктивные признаки, с помощью которых можно было бы определить тип каждой конкретной работы.

В основу предлагаемой методики положен фасетный метод — деление объектов на независимые классификационные группировки, характеризующие различные стороны исследований. В каждый из фасетов входит множество терминов (фокусов), которые присущи данному фасету и отражают многообразные признаки научных работ в области образования. Выделены четыре фасета, раскрывающих свойства исследований с точки зрения их теоретической и практической значимости.

Первый фасет — задачи исследования — характеризует работу с точки зрения планируемых целей, результатов, которые ставят перед собой научные сотрудники, например, описание, выявление, обоснование, разработка, развитие, систематизация, анализ концепции, методики, рекомендации и т.д.



Второй фасет — результаты исследования — обозначает продукт, полученный в итоге научной деятельности: концепции, принципы, закономерности, гипотезы, классификации, методы, правила, рекомендации, тенденции и т.д.

Третий фасет — адрес исследования — определяет круг лиц и организаций, заинтересованных в использовании полученных результатов. Это научные сотрудники, учителя, руководители и организаторы народного образования и педагогической науки и другие лица.

Четвёртый фасет характеризует вид издания, в котором зафиксированы результаты научных исследований: научный отчёт, диссертация, статья, монография, учебник, методические рекомендации, программа и т.д.

В таблице 1 представлены основные фасеты и стандартизованные термины для характеристики научно-педагогических исследований.

Фасетный метод значительно облегчает многоаспектное отражение документа, поскольку можно строить классы из различных сочетаний признаков. Для определения фасетов и образующих их терминов нужно проанализировать выполненные исследования, выписать и систематизировать их по задачам, результатам, адресам и видам изданий. Аналогично с учётом конкретной специфики могут быть построены фасеты и для отдельных исследований в области образования.

Каждый из фасетов содержит только определённые термины, характеризующие исследование в одном аспекте. Перенос терминов из других фасетов исключается. Число фасетов и стандартизованных терминов не является постоянным и может изменяться. Фасеты, расположенные в фиксированной последовательности, образуют фасетную формулу, на основе которой и устанавливается тип исследования.

Единую формулу определения типа работ в сфере образования дать невозможно. Каждая область имеет свою специфику, наиболее характерные сочетания признаков. Наша цель — описать общую методику, зная которую, эксперты смогут самостоятельно разработать классификацию в своей области.

Процедура построения конкретной классификации включает: построение общей схемы фасетов и стандартизованных терминов в соответствующей области знания на основе изучения выполненных работ; анализ общей схемы и выделение фасетов и терминов, характерных для данной частной области знания; анализ частной схемы и выделение различных сочетаний признаков (составление фасетных формул), определяющих фундаментальные, прикладные исследования, разработки и промежуточные типы; сравнение конкретной работы с базовым (эталонным) вариантом и выявление типа.

В таблице 2 дана классификационная схема основных фасетов и стандар-



Таблица 1

Задачи исследования	Результат исследования	Адрес исследования	Вид изданий
Анализ	Алгоритм	Воспитатели детских садов, яслей,	Автореферат
Внедрение	Гипотеза	дошкольных учреждений	Аналитический обзор
Выработка	Закон	Учителя начальных классов	Библиография
Выявление	Закономерность	Учителя старших классов	Брошюра
Дополнение	Идея	Преподаватели начального, среднего, высшего профессионального образования	Диссертация
Изучение	Классификация	Научные сотрудники	Документ
Исследование	Концепция	Методисты	Доклад
Использование	Критерий	Работники дошкольных учреждений	Инструктивно-методический материал
Конкретизация	Метод	Руководители и организаторы народного образования и педагогической науки	Книга
Обобщение	Модель		Монография
Обоснование	Направление		Научный отчёт
Обсуждение	Описание		Программа
Описание	Понятие		Сборник задач
Определение	Правило		Стандарт
Оценка	Предложение		Статья
Подготовка	Приём		Тезисы
Подтверждение	Принцип		Учебник
Постановка	Проблема		Энциклопедия
Построение	Рекомендация		
Проверка	Система дидактическая		
Развитие	Система методическая		
Разработка	Свойство		
Рассмотрение	Стандарт		
Систематизация	Теория		
Совершенствование	Тенденция		
Уточнение	Терминология		
Формулировка	Требование		
Характеристика	Условие		
	Школьное оборудование		
	Учебные комплексы		

тизованных терминов для дидактики (теория образования и обучения). Схема составлена на основе общей схемы. Аналогично строятся классификационные таблицы и для других областей.

Для установления типа исследования эксперты анализируют различные сочетания признаков (фасетные формулы) и присваивают им соответствующие названия, характерные для данной



Таблица 2

Задачи исследования	Результат исследования	Адрес исследования	Вид изданий
Анализ	Анализ	Научные	Статья
Выявление	Гипотеза	Сотрудники	Научный отчёт
Дополнение	Закон	Методисты	Диссертация
Исследование	Закономерность	Преподаватели	Пособие
Конкретизация	Концепция	Учителя	Дидактический материал
Обобщение	Классификация	Учащиеся	Сборник
Обоснование	Критерий	Работники	Сборник задач
Описание	Метод	внешкольных учреждений	Методическое пособие
Определение	Модель	Руководители	Монография
Проверка	Направление	и организаторы народного образования	Учебник
Развитие	Описание	и педагогической науки	
Разработка	Понятие		
Систематизация	Предложение		
Совершенствование	Приём		
Уточнение	Принцип		
	Рекомендация		
	Система дидактическая		
	Система методическая		
	Теория		
	Тенденция		
	Терминология		
	Требование		
	Условие		

области. Важно, чтобы каждый тип был соотнесён с однозначными признаками и поддавался оценке.

В таблице 3 приведены типичные сочетания признаков (фасетные формулы) для определения типа исследования в дидактике.

Пользуясь такого рода таблицами, эксперты имеют возможность разработать базовые (эталонные) модели для каждой области педагогики и сравнивать её с анализируемой работой. По

мере развития науки такие схемы могут уточняться, дополняться и изменяться, однако во всех случаях тип исследования будет устанавливаться на основе определённой схемы, что значительно повысит объективность оценки.

Таким образом, фундаментальные исследования в области дидактики разрабатывают научные концепции. Они адресованы главным образом научным сотрудникам, преподавателям кафедр педагогики, методистам. Результаты фун-



даментальных исследований — исходные концепции, подходы, направления, основополагающие идеи в области обучения, опубликованные в книгах, статьях, монографиях, научных отчётах, диссертациях.

Прикладные исследования уточняют, дополняют или разрабатывают новые методические предложения, общие рекомендации, положения по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. Они адресованы учителям, методистам, практическим работникам, публикуются в виде книг, статей, методических пособий. Разработки уточняют, дополня-

ют, содержат новые правила, предписания, алгоритмы для учащихся, учителей, администрации. Они публикуются в виде программ, учебников, инструктивно-методических материалов.

Мы привели пример эталонной (базовой) матрицы для дидактики. Подобным образом строятся классификационные таблицы и для других областей педагогики.

Большое число стандартизованных терминов, входящих в фасеты, обуславливает множество различных вариантов названий работ. Для сокращения их количества необходимо свести к мини-

Таблица 3

Тип исследования	Задачи исследования	Результат исследования	Адрес исследования	Вид издания
Фундаментальное	Развитие Разработка научной концепции Дидактическая система	Идея Гипотеза Закономерность Концепция	Научные сотрудники Преподаватели кафедр педагогики Методисты	Статья Научный отчёт Монография Диссертация
Прикладное	Развитие Разработка Методическое предложение	Правило Предложение Метод Требования Методическая система Критерий Условие	Учителя Методисты Работники внешкольных учреждений	Статья Научный отчёт Диссертация Дидактическое или методическое пособие
Разработка	Развитие Разработка конкретных предписаний	Алгоритм Средство Правило Предложение Методическая система	Учителя Учащиеся Руководители народного образования	Учебник Программы Сборник задач



мumu число терминов в каждом из фасетов. Это достигается путём выделения ключевых слов и адекватных им дескрипторов (дескриптор — словарная единица информационно-поискового языка выраженная словом, словосочетанием или кодом, являющаяся именем класса условной эквивалентности, в который включены эквивалентные или близкие по смыслу ключевые слова. Для отбора дескрипторов можно использовать частотный принцип).

При анализе конкретной работы множеству ключевых слов приписывается один дескриптор, что позволяет значительно сократить количество терминов и возможных фасетных формул (названий работ).

Данная методика определения типов исследования может быть реализована на ПК. С этой целью экспертами составляются фасетные формулы и соответствующие им определения типов исследования для каждой конкретной области педагогики. Эксперт анализирует представленную работу и заносит её характеристики в соответствии с описанными правилами на специальный бланк. Полученные таким образом данные затем вводятся в ПК, и на основе вышеописанного алгоритма, с помощью разработанной программы и сравнения с составленными ранее фасетами, получают тип исследования.

Каждая отрасль науки отличается от другой более или менее постоянным набором признаков, которые следует

учитывать при разработке базовой модели. Для педагогической науки и, вероятно, для всех общественных наук наряду с фундаментальными, прикладными и разработками характерны промежуточные типы исследований, описывающие, как будет протекать тот или иной процесс, и предписывающие, как он должен быть организован: фундаментально-прикладные (Ф-П), фундаментальные разработки (Ф-Р), прикладные разработки (П-Р). В таких исследованиях наряду с теоретическими вопросами общего плана должны быть сформулированы предложения по совершенствованию практических работ. Возможен вариант, когда высказана основополагающая идея и дана её разработка (Ф-Р).

Для более глубокой дифференциации промежуточных работ акцент в обозначении может быть сделан на решение теоретических или практических вопросов, в зависимости от этого на первое место ставится соответствующее обозначение типа работ: Ф-П или П-Ф; Ф-Р или Р-Ф; П-Р или Р-П. Таким образом, в рамках трёх типов исследований мы получаем ещё шесть дополнительных типов, что более адекватно отражает картину науки, расширяет наши возможности в плане анализа, оценки и описания научных исследований.

Любое исследование вне зависимости от своего типа может быть охарактеризовано с точки зрения организационных показателей: длительности проведения, комплексности выполнения,



уровня планирования, экспериментальной базы и технической оснащённости. По длительности выполнения исследования могут быть: краткосрочные (до 1 года); среднесрочные (1–3 года); длительные (свыше 3 лет).

По комплексности выполнения исследования делят на: выполненные одним подразделением; несколькими подразделениями одной организации (разными специалистами); несколькими организациями одного ведомства; несколькими организациями различных ведомств; в содружестве с институтами и учреждениями других стран.

По уровню планирования работа может иметь инициативный или плановый характер, выполняться по заказу института или ведомства, частной или государственной организации.

По экспериментальной базе и технической оснащённости исследования делятся на: имеющие собственную экспериментальную базу, школу или лабораторию; обеспеченные экспериментальным оборудованием, техническими средствами или средствами обработки материалов исследования. Возможны и другие классификации, а также их различные комбинации.

Итак, исследования в образовании могут классифицироваться по библиографическим, науковедческим или организационным основаниям, и каждая из

них отражает значимую для научной и практической деятельности сторону работы.

С точки зрения содержания исследования делятся: по темам, проблемам, группам, направлениям, областям наук. Основным инструментом, позволяющим классифицировать работы в зависимости от их содержания, являются иерархические или фасетные классификации (рубрикатор и (или) тезаурус, ББК, УДК).

По направленности на науку и практику работы делятся на фундаментальные, прикладные исследования и разработки, различные промежуточные варианты. Для определения типа работ необходимо пользоваться разработанной нами фасетной классификацией.

В зависимости от метода, с помощью которого изучается проблема, исследования делятся на теоретические и (или) экспериментальные. Ведущий метод определяется на основе анализа методики конкретного исследования из её контекста.

С точки зрения учёта организационных показателей: длительности проведения, комплексности, источников финансирования, кадрового состава. группировка исследований определяется на основе взаимного соглашения. Полная характеристика работы в области образования включает оценку различных её сторон.



ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЭССЕИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

ГНЕВЭК Ольга Владимировна, профессор кафедры русского языка и общего языкознания Института истории, филологии и иностранных языков ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», доктор педагогических наук

ГОРШКОВА Ирина Владимировна, преподаватель английского языка городского Академического лицея, г. Магнитогорск

В статье описываются и анализируются основные принципы обучения эссеистической деятельности, объединённые по принципу взаимодополнения и наличия очевидных внутренних связей. Выявленные принципы тождественны системе лингводидактических условий формирования, развития и совершенствования эссеистической деятельности.

Ключевые слова: *лингводидактические принципы и закономерности, структура и компонентный состав эссеистической деятельности.*

Овладение письменной речью на иностранном языке — сложный процесс, поэтому разработка качественной методики обучения эссе на иностранном языке представляется важной и сложной задачей.

Разработкой образовательных технологий обучения различным языкам занимается лингводидактика — термин, введённый Н.М. Шанским [2] для обозначения теории и методик изучения родного и иностранных языков и под-

чёркивающий ориентацию науки на лингвистические, психолингвистические и дидактические исследования в неразрывном единстве.

Закономерности процесса овладения речью в целом и письменной речью в частности исследованы в работах многих учёных. В этой статье мы рассмотрим только имеющие принципиальное значение для разработки эффективной технологии обучения эссе на иностранном языке.



Анализ различных моделей построения учебной деятельности, с одной стороны, изучение условий формирования механизма речепорождения, с другой, позволили следующим образом определить структуру и компонентный состав эссеистической деятельности (табл.1) [11].

Деление действий, входящих в состав эссеистической деятельности (ЭД), на структурные и компонентные отражают участие разных типов мышления и видов обобщения в их формировании, а также отношение действий к процессам запуска и функционирования механизма речепорождения. Структурные действия (умения) запускают механизм речепорождения и регулируют его функционирование на всём протяжении деятельности. Складываются структурные умения посредством содержательных обобщений тех действий, которые вытекают из структурных действий и предполагаются ими, но не равны им. Другими словами, структурные действия — это общие для выполнения эссе действия, которые осознаются обучаемыми в процессе овладения эссеистической деятельностью как обязательные к исполнению.

Компонентные действия «отвечают» за логико-смысловое и грамматическое наполнение создаваемого текста, или его речевое воплощение, если под речью, вслед за И.А. Зимней [12], понимать способ формирования и формулирования мысли. Компонентные

умения опираются на формально-логическое мышление обучаемых и эксплуатируют формально-логические способы обобщения.

Операциональный, или навыковый, состав ЭД напрямую связан с наличным опытом овладения иностранным языком. Опыт использования иностранного языка складывается на основе эмпирического и формально-логического типов мышления и соответствующих эмпирических и формально-логических обобщений.

Компонентные действия и операции больше связаны с функционированием механизма речемышления, но их качество напрямую зависит от качества и уровня осознанности структурных умений.

В психологическом плане эффективное функционирование механизма речепорождения как механизма ЭД должно протекать, как движение по сетке формируемых и сформированных обобщений (метафора В.В. Давыдова [5]). Следовательно, основной задачей технологии обучения должна стать организация подобного произвольного движения по сетке обобщений.

В исследованиях Л.С. Выготского специально указывается, что о сформированности разных видов обобщения можно судить только в том случае, если осуществляется движение от общего к частному и от частного к общему почти одновременно [1, 208]. Для технологии обучения это означает необходимость формирования ЭД как от структуры



Таблица 1

Структура деятельности по написанию эссе

Мотивационно-побуждающий уровень	Ориентировочно-исследовательский уровень	Исполнительно-корректировочный уровень
Умение формулировать замысел эссе как единство темы и идеи будущего текста	Умение аргументировать единство темы и идеи в содержании текста	Умение убеждать читателя в актуальности темы и идеи текста на уровне реализованных языковых и изобразительно-выразительных средств
Компонентный состав		
Умение отбирать ключевую лексику темы как комплекс смысловых свёрток текста	Умение отбирать адекватный теме и идее тип речи или типы речи и стиль языка	Умение корректировать черновой текст на уровне отбора лексики
Умение отбирать ключевую лексику идеи как комплекс смысловых свёрток аргументов	Умение определить тему как тезис	Умение корректировать черновой текст на уровне использования грамматики
Умение разворачивать смысловые свёртки в план создаваемого текста	Умение определить идею как систему аргументов Умение отбирать соответствующие типу речи и логике развития мысли средства связи	Умение корректировать черновой текст на уровне изобразительно-выразительных средств воздействия на читателя
Навыковая часть		
Набор тематической и оценочной лексики в соответствии с контекстом и коммуникативной ситуацией	Набор лингвистических средств и способов построения, типичных функционально-смысловому типу речи «рассуждение» Набор изобразительно-выразительных средств Набор логико-стилистических средств связности текста	Набор приёмов определения правильности использования лексико-грамматических и изобразительно-выразительных средств



к компонентному составу, так и от компонентного состава деятельности к её структуре.

Подобное движение обеспечивает другой принцип технологии обучения эссе — принцип оперирования понятийным аппаратом деятельности. В практике обучения эссе в качестве понятийного ядра используются дефиниции: эссе, текст, тема текста, идея текста, тип речи, рассуждение, изобразительно-выразительные средства текста, стиль языка, композиция, типы эссе, тезис, аргумент (доказательство), абзац, ключевые слова. Анализ готовых и создаваемых текстов обязательно предполагает оперирование данными понятиями, позволяющими овладеть полным набором необходимых действий и операций.

В экспериментальном обучении оперирование понятийным аппаратом ЭД организуется посредством анализа дефиниции «эссе», «вытягивающей» за собой целостное понятийное ядро. В обучении, в процессе анализа готовых эссе на иностранном языке, предлагается выбрать из ряда возможных дефиниций такое определение эссе, которое обучаемые смогут использовать в процессе создания собственного текста.

Организация работы над центральным понятием позволяет достичь сразу нескольких учебных целей. Во-первых, в ходе анализа иноязычных эссе выводится и применяется на практике оптимальное для обучаемого понятие, в содержании которого отражается

общая стратегия построения подобного текста. Во-вторых, вытягивается вся необходимая система, и в лингвостилистическом анализе текстов учащиеся на практике убеждаются в том, что тема — это то, о чём говорится в тексте, а идея, или основная мысль — это то, ради чего создавался текст. Немаловажным является и то, что выражение темы и идеи осуществляется посредством специального и осознанного отбора языковых и изобразительно-выразительных средств, а от удачности их отбора зависит убедительность авторской позиции.

В-третьих, осуществляется набор самих языковых и изобразительно-выразительных средств, равно как открываются авторские секреты построения текстов: средства связи, тип рассуждения, «излюбленные» средства языкового воздействия. В-четвёртых, подготавливается психолингвистическая основа для введения недостающих понятийных звеньев: тип текста эссе, ключевые слова темы, ключевые слова идеи текста, средства связи в тексте, композиция, абзац, а также основа для обобщения арсенала языковых и изобразительно-выразительных средств, реализуемых в проанализированных эссе.

Работа над готовыми иноязычными текстами строится по технологии герменевтического круга (терминология О.Г. Мишановой [32]), основным содержанием которой являются ответы на вопросы: о чём, ради чего создал автор свой текст, какие языковые и изобрази-



Таблица 2

Определения эссе для выбора, осуществляемого на основе решения следующей учебной задачи: Какое из определений позволяет построить собственный текст?

№	Определение	Признаки, содержащиеся в определении	Требования к тексту
1.	Эссе — вид сочинения, трактующий частную тему субъективно [13]	Текст, выражает отношение к теме	Сформулировать тему; выразить собственное отношение
2.	Эссе... тип текста, к которому относятся такие жанры, как газетные статьи, туристические проспекты, статьи в учебниках и энциклопедиях[14]	Текст в газетах, учебниках, энциклопедиях	Сформулировать тему; применить соответствующий стиль речи
3.	Эссе — жанр письма, который фокусируется на тезисе и развивает и его[15]	Текст, состоящий из тезиса и его доказательства	В тезисе сформулировать тему; в доказательстве (аргументах) развить тему
4.	Эссе... является выражением авторского мнения о какой-либо теме[16]	Текст, выражает отношение автора к теме	Сформулировать тему; выразить собственное отношение
5.	Эссе — прозаическое произведение небольшого объёма и свободной композиции, трактующее одну частную тему и передающее индивидуальные впечатления и соображения, связанные с нею[17; 18; 19]	Текст небольшого объёма, не имеет чётко выраженной структуры, выражает отношение автора к теме	Сформулировать тему; выразить собственное отношение; следить за объёмом текста
6.	Эссе (в композиции) — письменная работа значительного объёма, в особенности пишущаяся студентами как часть курса обучения или же писателем для публикации, которая выражает авторскую позицию по какой-либо теме[20]	Текст большого объёма, выражает отношение автора к теме	Сформулировать тему; выразить собственное отношение; следить за объёмом текста



Продолжение табл. 2

№	Определение	Признаки, содержащиеся в определении	Требования к тексту
7.	В отличие от сочинения, эссе обычно является интерпретацией фактов и, как правило, имеет некоторую литературную ценность. Эссе пишут люди, которые владеют языком в достаточной степени для выражения своих идей в этой форме[21]	Текст, отличный от сочинения наличием авторской интерпретации фактов и способностью использовать образительно-выразительные средства, наличие выраженной идеи текста	Сформулировать тему в процессе интерпретации фактов; выразить собственное отношение посредством отбора образительно-выразительных средств; сформулировать идею текста
8.	Эссе — прозаическое сочинение небольшого объёма и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определённую или исчерпывающую трактовку предмета [22]	Текст небольшого объёма, не имеет чётко выраженной структуры, выражает отношение автора к теме	Сформулировать тему; выразить собственное отношение; следить за объёмом текста
9.	Эссе — тип дискурса, порождаемый в письменной форме студентами в процессе обучения как ответ на заданный вопрос или тему, развивающий единый тезис и обладающий характерной структурой и узнаваемыми риторическими функциями[23]	Текст, выражает отношение автора к теме, состоит из тезиса и доказательства, построенного с использованием образительно-выразительных средств, убеждающих читателя в правоте автора текста	Сформулировать тему в форме тезиса; привести убедительные доказательства тезиса в форме использования адекватных образительно-выразительных средств; контролировать композицию текста
7.	Эссе — письменное речевое произведение со строго определённой структурой, принятой в профессиональной (научной и педагогической) сфере, с чётко обозначенной целевой установкой и ярко выраженной субъективной позицией автора в трактовке темы[24]	Текст, выражает отношение автора к теме, состоит из тезиса и доказательства, построенного с использованием образительно-выразительных средств, убеждающих читателя в правоте автора текста	Сформулировать тему в форме тезиса; привести убедительные доказательства тезиса в форме использования адекватных языковых средств; контролировать композицию текста



Продолжение табл. 2

№	Определение	Признаки, содержащиеся в определении	Требования к тексту
8.	Хорошее дискурсивное эссе должно состоять из трёх частей: 1) вступительного абзаца, в котором вы чётко формулируете рассматриваемую тему; 2) основной части, в которой чётко представлены аргументы в защиту выдвинутого тезиса и 3) заключительного абзаца, суммирующего основные доводы..., в котором вы формулируете или перефразируете своё мнение, и/или даёте сбалансированный анализ темы [25]	Текст, выражает отношение автора к теме, состоит из тезиса и доказательства, аналитического вывода	Сформулировать тему в форме тезиса; привести убедительные доказательства, обобщить своё отношение к теме в выводе; контролировать композицию текста
9.	Эссе состоит из трёх основных частей: вступления, нескольких абзацев основной части и заключения. ... Вступление предоставляет вводную информацию по теме и содержит основную идею в тезисе. Абзацы основной части объясняют и поддерживают основную идею. Заключение суммирует основные выводы [26]	Текст, состоит из тезиса-вступления, содержащего тему и идею; основная часть — доказательства, раскрывающие тему и идею; заключение содержит авторский вывод	Сформулировать тему и идею во вступлении текста; раскрыть тему и идею в основной части; суммировать своё отношение к теме и идее в заключении; контролировать композицию текста
10.	Эссе — целостное, связное, логично организованное письменное произведение на заданную тему в ограниченном объёме, имеющее своей целью продемонстрировать компетентность автора в определённой сфере путём выдвижения тезиса и его доказательства/объяснения [27]	Текст, состоит из тезиса-вступления, раскрывающего тему; основной части, отражающей переход темы в идею, раскрывающей авторское отношение к теме; небольшой объём текста	Сформулировать тему во вступлении; перейти к идее в основной части в форме доказательства обоснованности своего отношения к теме; следить за объёмом текста; контролировать композицию текста



Окончание табл. 2

№	Определение	Признаки, содержащиеся в определении	Требования к тексту
11.	Три характеристики — само-бытное мышление, чувство стиля и эффективная организация — лучшая гарантия того, что ваш текст оправдает ожидания читателя [28; 29; 30; 31]	Текст, индивидуальный в плане формулирования темы, идеи и отбора языковых средств	Оригинально сформулировать тему и идею текста, адекватно отобрать изобразительно-выразительные средства
12.	Эссе — целостное, связанное, логично организованное письменное произведение на заданную тему, имеющее своей целью продемонстрировать компетентность автора в определённой сфере путём выдвижения тезиса и его доказательства (объяснения) с использованием изобразительно-выразительных средств соответствующего стиля языка	Текст, состоит из тезиса-вступления, раскрывающего тему; основной части, отражающей переход темы в идею, раскрывающей авторское отношение к теме; адекватное использование языковых и изобразительно-выразительных средств языка	Сформулировать тему во вступлении; перейти к идее в основной части в форме доказательства обоснованности своего отношения к теме; обоснованность своего отношения выражать в отборе адекватных языковых и изобразительно-выразительных средств; контролировать композицию текста

тельно-выразительные средства использовал для воплощения темы и идеи текста? Согласен или не согласен с точкой зрения автора? Обоснуй свой ответ.

Создание собственного текста на основе готового позволяет учащимся использовать как наличные языковые средства, так и средства, имеющиеся в собственном языко-речевом опыте. В любом случае проводимая работа сопровождается выявлением и письменным фиксированием ключевой лексики исходного текста. В ключевую лексику, в зависимости от уровня владения иноязычной речью, обучаемые включа-

ют слова, сочетания и целые предложения, отражающие авторское понимание темы, авторское отношение к теме (идею), средства связи в тексте и наиболее яркие языковые и изобразительно-выразительные средства. Набор ключевой лексики у каждого учащегося индивидуален. В ходе экспериментального обучения проявляется одна и та же закономерность — набор ключевой лексики, по мере овладения эссеистической деятельностью, существенно сокращается и в итоге превращается в своеобразную модель — схему будущего или анализируемого текста.



Таблица № 3

Взаимоотношения закономерностей присвоения ЭД и принципов обучения эссе

Закономерность	Принцип	Содержание взаимоотношений
Психическая деятельность строится по образцу внешней деятельности, но при этом специфические для человека высшие психические функции происходят из форм речевого общения между людьми и опосредованы знаками; прежде всего и больше всего знаками языка	Принцип учёта деятельности природы ЭД; принцип коммуникативного круга; принцип моделирования усваиваемой деятельности	Речевое обозначение содержания ЭД Формирование и развитие структурных и компонентных действий и операций в различных видах речевой деятельности на иностранном языке Формирование модели ЭД во внутренней речи, развитие и корректировка модели в деятельности
Содержание деятельности фиксируется в системе понятий этой деятельности. Все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются детьми путём рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (иными словами, понятия не даются как «готовое знание»)	Принцип оперирования понятийным аппаратом деятельности; принцип моделирования усваиваемой деятельности	Выведение понятийного аппарата ЭД, его содержательное наполнение и организация оперирования деятельности Создание модели ЭД в форме системы предписаний Организация поэтапного присвоения алгоритма ЭД
Организация качественного усвоения возможна при осознании структуры и компонентного состава деятельности	Принцип учёта деятельности природы ЭД; принцип моделирования усваиваемой деятельности	Организация деятельностного присвоения структуры и компонентного состава ЭД в системе обучающих упражнений и заданий Моделирование в деятельности каждого конкретного действия и операции как изолированно, так и в комплексе



Окончание т. Табл. № 3

Закономерность	Принцип	Содержание взаимоотношений
<p>Присвоение письменной речевой деятельности осуществляется как формирование и развитие способности осуществлять деятельность от структуры к компонентному составу (упреждающий синтез) и от компонентного состава к структуре (упреждающий анализ в терминологии Н.И. Жинкина) одновременно</p>	<p>Принцип учёта деятельности природы ЭД; принцип спиралевидного развития эссеистической деятельности; принцип моделирования усваиваемой деятельности</p>	<p>Организация выполнения системы обучающих, обучающее-контролирующих и контрольных упражнений Управление со стороны учителя и самоуправление со стороны учащихся процессом присвоения структуры и компонентного состава деятельности</p>
<p>Учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане</p>	<p>Принцип моделирования усваиваемой деятельности; принцип коммуникативного круга</p>	<p>Организация поэтапного присвоения ориентировочной основы ЭД Создание модели ЭД во внутренней речи Развитие ЭД в системе обучающих упражнений</p>
<p>Деятельность не присваивается одномоментно, а проходит стадии разных уровней осознания</p>	<p>Принцип спиралевидного развития эссеистической деятельности</p>	<p>Выведение понятийного аппарата в деятельности Поэтапное формирование, развитие и совершенствование структурных и компонентных действий и операций в системе обучающих упражнений</p>
<p>Процесс присвоения деятельности протекает как создание модели этой деятельности в механизме речемышления, отражающей динамические отношения между общими, единичными и специфическими способами осуществления этой деятельности</p>	<p>Принцип моделирования усваиваемой деятельности; принцип коммуникативного круга; принцип оперирования понятийным аппаратом деятельности</p>	<p>Создание модели ЭД во внутренней речи Поэтапное формирование, развитие и совершенствование структурных и компонентных действий и операций в процессе оперирования понятиями в деятельности и в системе обучающих упражнений</p>



Экспериментальное обучение обнаруживает, что работа с готовыми иноязычными текстами в большей мере формирует и развивает навыковую часть ЭД и компонентные умения, а работа по самостоятельному построению эссе — структуру ЭД, причём оба вида деятельности важны и обязательны в процессе обучения, поскольку обеспечивают движение по сетке формируемых обобщений. В этой связи был выявлен и реализован третий принцип методики обучения эссе, обозначенный как принцип коммуникативного круга и также реализующийся как относительно самостоятельная технология.

На практике методика коммуникативного круга в обучении эссе реализуется следующим образом. На первом этапе обучения эссе осуществляется обучение чтению и переводу текстов, объединённых общей темой: родина, роль знания иностранного языка в жизни человека, бережное отношение к природе, развитие умения к самонаучению и т.п. Независимо от темы исходного текста обучаемые под руководством учителя кроме чтения и перевода делают лингвостилистический анализ текста для выявления и дальнейшего оперирования понятиями в деятельности. Анализ текста проходит в форме диалога обучаемых и учителя, подготовки ключевой лексики, являющейся основой для будущего пересказа и аннотации исходного текста. Обучение чтению и переводу идёт

как постепенный переход в рамках комплекса текстов одной темы от чтения и перевода к аудированию (слушанию и пониманию), поскольку набор лексики и грамматических конструкций позволяет учащимся перейти к этому виду речевой деятельности

Обучение аудированию иноязычных текстов строится с опорой на графический вариант текста для слабых учащихся, а затем и без опоры, только прослушивание и последующий анализ. При переходе к аудированию без графической опоры понимание исходного текста учащиеся демонстрируют посредством формулирования вопросов к нему и получения ответов у других учащихся. Слабые учащиеся, не готовые воспринимать исходные тексты без графической опоры, продолжают использовать печатную основу, но в работе по анализу текста, формулированию вопросов, выявлению ключевой лексики работают наравне с остальными.

Обучение текстообразованию на иностранном языке также проходит в три этапа. Первый — свободный пересказ прослушанного или прочитанного текста, второй — обзор и анализ прочитанных статей, лекций и иных текстов, объединённых одной темой, третий — самостоятельная подготовка доклада на заданную тему.

Выявление понятийного аппарата ЭД позволяет смоделировать содержание структурных умений деятельности и определить основной состав компо-



нентных умений. При этом требуется специальное обучение моделированию навыковой части ЭД, т. е. организация движения от частного к общему, которая предполагает выполнение специальных языко-речевых упражнений.

Как показывает многолетняя практика, развитию навыковой части ЭД способствует обучение учащихся клишированию.

В современных учебных пособиях по подготовке к ЕГЭ представлен разнообразный набор как самих клише, предлагаемых к использованию учащимися, так и упражнений, которые призваны помочь старшеклассникам научиться использовать необходимые клише в эссе. Тем не менее чаще обучение клишированию ограничивается представлением списка речевых функций и адекватных им словосочетаний, которыми ребята могут воспользоваться при написании эссе. Или же набором упражнений, которые чаще всего зациклены на том, чтобы научить ребят выбирать адекватные речевые формулы в готовом, заданном контексте. А вывод клише на использование в речи на уровне актуального осознания предполагает *деятельностное обучение клишированию*. Это значит, что для вывода клише в речь помимо аналитических упражнений, призванных помочь учащимся осознать цель использования, функцию и место клише в эссе, необходимы и синтетические упражнения, моделирующие процесс текстообразования, внимание уча-

щихся в процессе которого будет направлено на реализацию авторского замысла на разных этапах эссеистической деятельности. Организовать усвоение призвана *система* упражнений, которая позволит не только обосновать выполнение адекватных учебных действий, но и определить их последовательность.

Учитывая поэтапность и условия успешного формирования лексических навыков речи, мы пришли к следующей системе упражнений по обучению клишированию.

Формирование навыка клиширования происходит на разных уровнях эссе как текста. На этапе семантизации ребята знакомятся с понятием и назначением клише на уровне всего эссе. На этапе автоматизации и дальнейшего совершенствования организуется дозированный вывод в речь клише на уровне составляющих эссе абзацев. А по мере освоения клише в речи происходит постепенное объединение абзацев в цельное эссе.

Особое внимание следует уделить и приёмам семантизации лексических единиц. Решать проблему семантизации предлагается не серией разрозненных упражнений на различном речевом материале, а работая над двумя образцами эссе: в одном тексте клише присутствуют, во втором — нет. Предлагаемые тексты эссе — ответы на одно задание в формате ЕГЭ. Задания к обоим текстам предлагаются следующие:



1. Прочитайте экзаменационное задание и два ответа-эссе. В каком ответе проще понять ход мыслей автора?

2. Какие слова и выражения — клише — делают одну часть эссе более связной? Выделите их и обоснуйте свой выбор.

3. Выберите из списка функцию, которую клише выполняют в данном эссе.

4. Одинаковые функции в речи могут быть реализованы разными клише. Распределите данные клише по колонкам в зависимости от их функции.

5. Замените выделенные вами в тексте клише синонимами из таблицы в упр. 5.

6. Что собой представляет клише и для чего они нужны при написании эссе?

В процессе выполнения упражнений учащиеся управляемо проходят этап семантизации, наблюдая за функциями клише в речи и обозначая их, распределяя разнообразные клише в соответствии с их речевой функцией, заменяя клише синонимами и выводя существенные признаки понятия «клише».

Далее, на этапе автоматизации, речевой материал внедряется в речь дозировано, на уровне абзацев эссе. При написании эссе первое, с чего необходимо начать, — определиться с проблемой и авторским отношением к ней. Поэтому автоматизацию клиширования целесообразно начинать с введения.

После того как автор определился с собственным отношением к теме, необходимо выразить своё мнение по пробле-

ме и подкрепить его аргументами. Поэтому далее идёт работа над клише основной части эссе в логике от обучения клишированию абзаца к объединению абзацев в цельную основную часть.

Необходимо отметить, что разработанная нами система упражнений для обучения клишированию рассчитана на такие клише, которые не требуют грамматических трансформаций в предложении (т. е. на выведение в речь вводных слов, словосочетаний). По мере совершенствования как клиширования, так и эссеистической деятельности в целом, расширяется арсенал речевых средств авторского самовыражения и выводятся в речь такие клише, которые требуют и грамматической перестройки предложения. В этом случае формируются и грамматические навыки клиширования. Но на этапе знакомства старшеклассников с клишированием нам представилось более целесообразным основной акцент сделать на функциональной стороне клише. А на основе развитого навыка функционального использования клише в речи далее фокус внимания смещается с разнообразия функций легко воспроизводимых клише на грамматическую сложность и разнообразие клише в эссе.

Моделированию, как принципу обучения, подчиняется весь процесс организации присвоения ЭД. В этой связи в процессе работы реализуется система общих приёмов создания эссе, состоящая из следующих действий:



1. Анализ задания по написанию эссе для определения темы, композиционных особенностей, типа речи и стиля языка в зависимости от требуемого заданием типа эссе и аудитории, которой предназначено будущее высказывание.
2. Формулировка темы и отбор ключевых слов темы.
3. Определение отношения автора к теме для формулировки идеи и отбора ключевых слов идеи.
4. Моделирование композиции эссе с целью составления краткого плана на основе выделенных ключевых слов темы и идеи.
5. Разворачивание ключевых слов темы в тезис эссе и определение его места в композиции текста.
6. Разворачивание ключевых слов идеи в систему аргументов и определение их места в композиции текста.
7. Отбор соответствующих типу речи и логике развития мысли средств связи.
8. Анализ чернового варианта эссе на предмет наличия в нём таких основных признаков текста, как целостность и связность.
9. Написание чистового варианта эссе.
10. Корректурa эссе с позиций лексико-грамматической правильности и использованных лингвостилистических средств.

Для того чтобы указанные приёмы осознавались как ориентировочная часть формируемой учебной деятельности, их

содержание формулируется в форме предписаний, требующих исполнения в процессе создания собственного текста на основе исходного (или исходных текстов). С точки зрения сторонников теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин [3; 4], Т.Ф. Талызина [37], З.А. Решетова [38]) учащиеся из объектов педагогического воздействия (управляемых учителем) становятся субъектами управления выполняемой деятельностью. В нашем экспериментальном обучении это положение нашло подтверждение только с одной существенной оговоркой: к процессу самоуправления процессом развития ЭД старшеклассники переходят только при организации выведения содержания системы понятий выполняемой ЭД. При введении понятий усвоение ЭД осуществляется во многом путём проб и ошибок. Является ли это следствием неполноты ориентировочной основы или же при тотальном управлении процессом присвоения свойство к самоуправлению не складывается или складывается очень медленно?

Преобразованию описанной технологии обучения эссе в целостную технологию развития ЭД способствует реализация принципа спиралевидного развития учебной деятельности. На наличие спиралевидного присвоения любой учебной деятельности указывают исследования Л.С. Выготского, описывающего процесс овладения речью как присвоение слова вначале в номинативной, затем в денона-



тивной и только потом — в сигнифика- тивной функции. Спиралевидное овла- дение речью отражает поэтапное разви- тие трёх основных видов мышления: наглядно-образного, формально-логи- ческого (предпонятийного) и теорети- ческого (понятийного). В исследовани- ях В.В. Давыдова исследуются процессы поэтапного развития эмпирического, формально-логического и содержатель- ного (теоретического) видов обобщени- я. С исследованиями Л.С. Выготского и В.В. Давыдова перекликаются иссле- дования А.Н. Леонтьева [6; 7], устано- вившего, что присвоение любой теорети- ческой деятельности осуществляется на трёх уровнях осознания: уровне опера- ционализации знания (осознаётся содер- жание действий, понятных учащемуся), уровне установления системы операций и действий в деятельности (осознаётся весь состав действий и операций и значи- мость их иерархии), уровне реализации установленной системы в деятельности (сознательно контролируемое выполне- ние действий и их корректировка).

Теорию трёх уровней осознания присваиваемой деятельности А.Н. Леонтьева мы переформулировали в теорию при- своения научного знания (теория роле- вого перераспределения основных функ- ций механизма речемышления [39; 40]), применение на практике которой требует построить систему обучающих упражнений по критерию отношения к составу при- сваиваемой деятельности и по критерию отношения к целям обучения.

Упражнения и задания по критерию отношения к содержанию ЭД делятся на операционально-компонентные, форми- рующие навыковую и компонентную части ЭД, компонентные, формирующие действия эмпирического и формаль- но-логического видов обобщения, ком- понентно-структурные и структурные, способствующие присвоению структур- ных и высоко обобщённых компонент- ных действий ЭД.

Операционально-компонентные уп- ражнения и задания ориентированы на организацию присвоения языковых средств изучаемого языка: семантиза- ция слов и словосочетаний, способы словообразования, способы сочетаемо- сти слов в словосочетаниях, значение грамматических конструкций, времен- ные формы, вводные средства — вот неполный список видов работ, выполняе- мых в рамках операционально-компо- нентных упражнений. Выведение изуча- емых языковых средств в речь связано с выполнением компонентных упражне- ний. В процессе описания обучения клишированию мы предложили приме- ры организации выполнения подобных упражнений. Важно помнить, что при выполнении операционально-компо- нентных и компонентных упражнений формирование и развитие ЭД осущест- вляется от частного к общему, от компо- нентного состава к структуре.

Выполнение предписаний, содержа- щихся в ориентировочной основе дея- тельности, описанной нами как общая



система приёмов работы учащихся, выявление понятийного аппарата ЭД и оперирование им в деятельности представляет собой выполнение компонентно-структурных и структурных упражнений, в ходе которых ЭД складывается от структуры к компонентному составу. Собственно написание эссе протекает как единовременный контроль и выполнение ЭД с двух сторон — от общего к частному и от частного к общему почти одновременно. Это явление описано Н.И. Жинкиным как формирование и реализация в деятельности упреждающего анализа и упреждающего синтеза одновременно [9].

По отношению к целям обучения описанные упражнения делятся на обучающие, обучающее-контролирующие и контрольные упражнения. Обучающие упражнения направлены на организацию присвоения компонентного состава деятельности и её структуры (операционально-компонентные, компонентные, структурно-компонентные, структурные), в ходе выполнения которых осуществляется управляемое со стороны учителя, а затем и самоуправляемое со стороны учащихся овладение ЭД. При выполнении структурно-компонентных и собственно структурных упражнений управляемость овладением ЭД направлена на присвоение действий высшего уровня обобщения; при этом сформированность навыковой части и действий низшего уровня обобщения находится в зоне контроля по результату. Это значит, что

по отношению к операциональной части ЭД подобные упражнения будут выступать контрольными упражнениями, а сами упражнения преобразуются в обучающее-контролирующие. К собственно контрольным упражнениям относятся задания по самостоятельному созданию фрагментов эссе и целостных текстов. Контрольные упражнения одновременно выступают средством диагностики реализованной технологии обучения и отдельных её этапов. По качеству выполнения контрольных упражнений организуется дифференцирующее обучение, управляемое как учителем, так и самим учащимся.

В целом системная реализация выделенных лингводидактических принципов, как показывает экспериментальное обучение, обеспечивает высокое качество присвоения эссеистической деятельности в обучении. В нашем понимании такими принципами являются:

- принцип учёта деятельностной природы эссе;
- принцип оперирования понятийным аппаратом деятельности;
- принцип коммуникативного круга;
- принцип моделирования усваиваемой деятельности;
- принцип спиралевидного развития эссеистической деятельности.

Теперь мы имеем возможность относительно полно установить взаимоотношения между закономерностями присвоения ЭД и выявленными принципами обучения (табл.3).



ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования.- М., Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 503 с.
2. *Шанский Н.М.* Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских // Русский язык в национальной школе. — 1973. — № 6. — С. 8
3. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Сб.: Психологическая наука в СССР». — т. 1. — М.: Изд-во АПН РСФСР. — 1959. — С. 441–469.
4. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию./ Электронный ресурс./ Режим доступа: http://bookap.info/klasik/galperin_vvedenie_v_psihologiyu/gl1.shtml
5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения предметов [Текст]/ В.В. Давыдов. — М.: издательство «Педагогическое общество России», 2008. — 480с.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М., 1965. — 584 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
8. *Рубинштейн Л.С.* Основы общей психологии. Санкт-Петербург— Москва — Харьков — Минск 1998/ Серия: Мастера психологии. — Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская / СПб: Питер Ком, 1998. — 688с.
9. *Жинкин Н.И.* Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. М.: Известия АПН РСФСР, вып. 78, 1956. — С. 141–250.
10. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 159 с.
11. *Гневэк О.В., Горшкова И.В.* Моделирование речемыслительной деятельности как метод обучения эссе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета — № 9. 2/2014 — С. 41–50.
12. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке Текст.: пособие для учителей средней школы / И.А. Зимняя. — М.: «Просвещение», 1978. — 159 с.
13. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка // С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное — М.: Азбуковник, 1998. — 944 с.
14. *Henry A., Rosenberry R.L.* An investigation of the functions, strategies and features of the introductions and conclusions of essays // System/ — 1997. — Vol. 25/ — № 4/ — pp. 479–495.



15. *Millrood R/ Teaching to Write // Modules in ELT Methodology.* — Tambov, 2000/ — p. 169–182.
16. *McCall J. How to write themes and essays.* — New York. Arco Publishing, 1998–138 p.
17. *Скиргайло Т.О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров: пособие для учителя.* — М.: ООО «ТИД Русское слово — РС», 2004. — 352 с.
18. *Любичева Е.В. Русский язык. На пути к экзамену: ЕГЭ. Сдаём без проблем! // Е.В. Любичева* — М.: Эксмо, 2007. — 224с.
19. *Краткая литературная энциклопедия // гл. ред. Сурков.* — М.: Сов. Энциклопедия, 1975, т. № 8. — 764 с.
20. *Richards J., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* — London: Pearson Education Limited, 2002. — 595 p.
21. *Дубовик М.В., Стулов Ю.В., Дубовик Е.И. Справочное пособие по письменной речи английского языка.* — Минск: «Высшая школа», 1999. — 229с.
22. *Казарцева О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь: пособие для учащихся 10–11 классов и абитуриентов.* — М.: Флинта: Наука, 1998. — 256 с.
23. *Конобеев А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (На материале младших курсов языкового вуза): дисс. канд. пед. наук // А.В. Конобеев.* — Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Державина, 2001. — 180с.
24. *Чуйкова Э.С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков (на материале дискурсивных эссе): дис. канд. пед. наук // Э.С. Чуйкова.* — Самара: Самар. филиал Московского городского педун-та, 2005. — 181с.
25. *Evans V. Successful Writing: Proficiency // Virginia Evans.* — Newbury, Berkshire: Express Publishing, 1998. — 159 p.
26. *Blanchard K., Root Ch. Ready to Write More: From Paragraph to Essay.* — 2 ed. — New York: Pearson Education, 2004. — 183 p.
27. *Мартынова А.Г. Обучение академическому письменному курсу в жанре экспозитивного эссе (на материале старших курсов языкового вуза): дис. канд. пед. наук // А.Г. Мартынова.* — Омск: Омск. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2006. — 207 с.
28. *Taylor G. A Student' s Writing Guide: How to Plan and Write Successful Essays // Gordon Taylor.* — New York: Cambridge University Press, 2009. — 266 p.
29. *Greetham . How to Write Better Essays // Bryan Greetham.* — Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Publishers, 2001. — 285 p.
30. *Райкинг Дж. Э. Композиция: шестнадцать уроков для начинающих авторов // Дж. Э. Райкинг, Э.У. Харт, Р. Фон дер Остен; пер. с англ. и адаптация А. Станиславского.* — 2-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 464 с.



31. Русский язык: учеб. Для 9 кл. общеобразоват. учреждений // М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. — 3-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2001—272 с.
32. *Мишанова О.Г.* Основы педагогического управления общением обучающихся: учебное пособие. — Челябинск: Образование, 2011. — 163 с.
33. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения [Текст]/ В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 554с.
34. Кодификатор ЕГЭ-2015, режим доступа http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1413884669/inostr11_2015audio.zip.
35. *Розенталь Д.Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. — Москва: Просвещение, 1985. — 399 с.
36. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. / Е.И. Пассов. — Москва: Русский язык, 1977. — 213 с.
37. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
38. *Решетова З.А.* Организация ориентировки на системном построении изучаемого предмета и её значение для решения практических задач. Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов (21–24 июня). — Тбилиси, 1971. — С. 541–542.
39. *Гневэк О.В.* Теоретические основы формирования самосовершенствующегося механизма речемышления // Концепт, 2013. № 01 (январь). с. 1–6. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13017.htm> (дата обращения: 22.09.2014).
40. *Gnevek O.* Qualitative changes of speech-thinking mechanism in the process of functioning/ Australian Journal of Scientific Research, 2014, № 2(6) (July — Desember)/ Volume 3. — Adelaide University Press, 2014 — Adelaide, 2014 — P. 320- 327.



ОТ НАГЛЯДНОСТИ «ПО КОМЕНСКОМУ» — К ДИДАКТИЧЕСКИМ ИНСТРУМЕНТАМ

ШТЕЙНБЕРГ Валерий Эмануилович, *главный специалист управления научной работой и международных связей Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, доктор педагогических наук, кандидат технических наук*

Визуальные дидактические инструменты должны создаваться с учётом того, что имеется в опыте человека и общества, то есть опираться на социокультурные и антропокультурные основания, реализовать универсальный метод логико-смыслового моделирования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *универсальные учебные действия, дидактико-инструментальная поддержка, дидактическая многомерная технология, моделирующая деятельность, аналитико-речевая деятельность, предметно-ознакомительная деятельность.*

Постепенное превращение педагогики во всё более точную науку обусловлено необходимостью сближения интеллектуального уровня образовательного процесса в общем и профессиональном образовании с интеллектуальным уровнем работ в науке и современном производстве. При этом преодолеваются дефекты дидактико-инструментального характера, присущие традиционным методам обучения: «тирания вербализма» в обучающей и подготовительной

деятельности педагога из-за сложности совмещения управляющей и описательной информации в вербальной форме; ограниченность регулятивных свойств и, соответственно, функциональных возможностей наглядных средств; познавательные затруднения условного «среднего» учащегося при восприятии и осмыслении учебного материала из-за недостаточного владения универсальными учебными действиями и дидактико-инструментальной поддержки их выполнения;

¹ Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем//Школьные технологии — 2000 — № 2 — С. 3-24.



трудоёмкость подготовительной и инновационной деятельности педагога из-за преобладания описательных форм результатов; сложность обеспечения различных аспектов преемственности по координатам матрицы образования «уровни образования» и «спектр учебных дисциплин» из-за отсутствия эффективных дидактических средств.

Изучение дефектов дидактико-инструментального характера указывает на следующие причины¹:

- преобладание последовательной схемы подачи описательной и управляющей информации в вербальной форме в процессе познавательной учебной деятельности, что не соответствует одноканальному характеру мышления человека²;
- недостаточная программируемость и поддержка выполнения операций переработки учебного материала

в процессе восприятия и осмысления, что связано с несовершенством традиционных дидактических средств³;

- трудность преобразования исходной формы учебного материала в завершающую модельную, что также связано с несовершенством дидактических моделирующих средств⁴;
- недостаточная поддержка произвольных компонентов мышления⁵.

Упомянутые дефекты инструментального характера преодолеваются благодаря ресурсам визуального компонента мышления с помощью активно развиваемых в настоящее время визуальных средств: дидактических многомерных инструментов⁶, средств сгущения информации⁷, ментальных карт⁸, инфографики⁹. То есть повышение эффективности технологий обучения прямо связано с углублением знаний о механизмах мышления, о визуальных методах

² Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

³ Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. — М., 1966.

⁴ Терезулов Ф.Ш., Штейнберг В.Э. Образование третьего тысячелетия: от мифологии — через кризис педагогики — к технологии // Школьные технологии. 1998. № 3.

⁵ Гурова Л.Л. Соотношение осознаваемых и неосознаваемых ориентиров поиска в интуитивных решениях // Вопросы психологии. 1976. № 3. С. 83–96.

⁶ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика (монография). — М.: Народное образование, 2002. — 304 с. ISBN 5-87953-160-0

⁷ Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. 2-е изд. М.: Народное образование, 2007. — 384 с.

⁸ Бьюзен Т. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов ; худ.обл. М.В. Драко. — Мн. : ООО «Попурри», 2003. — 304 с. : ил. + 16 с. вкл. — (Серия «Живите с умом»). ISBN 985-438-994-4.

⁹ См. например, <http://infogra.ru>.

¹⁰ Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.



и средствах переработки и усвоения знаний¹⁰, дополняющих традиционные дидактические методы и средства.

Сформировались требования к функциям визуальных дидактических инструментов: координация внешнего и внутреннего планов учебной познавательной деятельности, повышение произвольности и управляемости процессами переработки и усвоения знаний, поддержка экспликации и репрезентации знаний, оперирование ими. Требования определили разработку многомерного образно-понятийного представления знаний на естественном языке, способствовали признанию феномена многомерности человека и объектов образовательных систем¹¹ (в чём можно убедиться, если ввести в поисковый браузер слово «многомерность»). Например, в образовании существуют различные уровни движения материи и уровни движения мысли; различные логики выработки и усвоения знаний и опыта, возрастной и социальной эволюции человека; различные компоненты представления информации: смысл (содержание, значение), структура (логика, внутренние связи) и ассоциации (связи с другой информацией); различные «слепки» изу-

чаемого объекта: сенсорный, вербально-логический и модельный; уровни обработки информации: эмпирический и теоретический; различные способы освоения мира: познание, переживание и оценка. Конкретизировались и направления поиска технологий обучения: опора на баланс визуального и вербального, эмоционального и интеллектуального; на преобразование эмоционально-психологического слепка изучаемой темы в структурированный многомерный образ знаний, способный не только к интериоризации, но и к фиксации, экстериоризации и развёртыванию. Реализационной основой универсального принципа многомерности стал инструментально-деятельностный подход, то есть проектирование и использование визуальных дидактических инструментов, которые должны помогать воспринимать, перерабатывать, усваивать и применять знания.

На пути к инструментализации дидактики и визуальным дидактическим инструментам создавались перспективные идеи и концепции: ориентировочных основ действий (ООД — П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина; укрупнения дидактических единиц (УДЕ — П.М. Эрд-

¹¹ Штейнберг В.Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. — 2001 — № 4 — С. 20–30.

¹² Бершадски М.Е. О значении когнитивных схем в процессе обучения // Педагогические технологии. — 2011. — №3. — С. 14–17.

¹³ Грушевский С.П., Остапенко А.А. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании. Монография. — Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 2012. — 188 с.



ниев); опорных сигналов (ОС — В.Ф. Шаталов); а также различные когнитивные карты¹²; и то, что сегодня называется инфографикой: блочно-логические, структурно-логические, структурно-функциональные и тому подобные схемы. Важная функция перечисленных дидактических средств — логическая и визуальная организация учебной информации, её сгущение, компрессия¹³.

Инструментализация дидактики — объективный процесс довооружения субъекта образовательного процесса «орудием» учебного труда, дополняющим его «природный орган» и помогающим выполнять универсальные, и не только, учебные действия (по ФГОС). К таким средствам прежде традиционно относилось всё, что повышает информационную активность обучающегося, однако главная функция визуальных дидактических инструментов — регулятивная, то есть поддержка переработки, преобразования знаний, изменение формы их представления. Для этого визуальные дидактические инструменты должны создаваться с учётом того, что имеется в опыте человека и общества, то есть опираться

на социокультурные и антропокультурные основания, реализовать универсальный метод логико-смыслового моделирования. То есть завершать эволюцию визуальных дидактических средств «рисунок — схема — модель», аккумулирующих соответствующие социокультурные и антропокультурные основания инвариантного характера.

Поэтому наглядные средства и методы интенсивно исследуются в последние десятилетия, о чём свидетельствуют представленные в Интернете многочисленные учебно-методические разработки. К истории вопроса: в отечественной дидактике на первом этапе (до 50-х годов XX века) наблюдались эмпирические попытки создания наглядных вспомогательных средств для ознакомительного и аналитического этапов познавательной деятельности, но теоретическое обоснование разработок выполнялось недостаточно. На втором этапе исследований (50–80-е годы XX века) сформировалось несколько подходов:

— разрабатывалась теория ориентировочных основ действий (ООД), представленных в вербальной форме

¹⁴ Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.

¹⁵ Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении. — М., 1966.

¹⁶ Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. — М.: Педагогика, 1974. — 192 с.

¹⁷ Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 Москвы. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Педагогика, 1985. — 176 с.

¹⁸ Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. — М.: Педагогика, 1989.



и основанных на функционально-структурном анализе учебного материала¹⁴; исследовались структурно-логические алгоритмы анализа знаний^{15,16};

- составлялись эмпирические опорные сигналы смешанного типа, содержащие словесные и графические элементы^{17,18};
- предпринимались попытки переноса таких различных средств представления информации в учебный процесс из профессиональной деятельности, как графы и фреймы¹⁹.

Следующий период (80-е годы и по настоящее время) характеризуется расширением исследований дидактической технологизации: разработка технологии педагогического микропроектирования учебного процесса²⁰; разработка теории организации и квалиметрии учебного материала²¹; в работах О.С. Анисимова средства опосредованной отработки рассматривались в связи с речевой деятельностью и как необходимое условие

формирования проблемного мышления: «Не владея представлениями разного уровня абстракции, нельзя приобрести способность к проблематизирующему мышлению. Вместе с контролируемостью и осознаваемостью абстракций в зону осознаваемости и переводятся смыслы. Это обеспечивает общую организацию и культуру мышления»²²; «Мнемосхема — понятие и термин инженерной психологии: графическое изображение знаками структуры объекта управления или алгоритма деятельности для облегчения выполнения последовательности действий»²³, — сформулировал К.К. Платонов; Р.В. Гуриной разрабатывались различные аспекты использования фреймов в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин²⁴ А.А. Остапенко и С.И. Шубин предложили особую форму наглядности, которую целесообразно использовать в интенсивных образовательных технологиях в виде крупноблочных опор, содержащих

¹⁹ Гурина Р.В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний [Текст] : моногр. — М.: Народное образование. НИИ школьных технологий, 2005. — 176 с. ISBN 5-89922-019-8.

²⁰ Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. — Волгоград: Перемена, 1995.

²¹ Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: МОРФ, ИРПО, 1995.

²² Анисимов О.С. Акмеология мышления. — М., 1997. — 534 с.

²³ Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1984. — 174 с.

²⁴ Гурина Р.В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний [Текст] : моногр. — М.: Народное образование. НИИ школьных технологий, 2005. — 176 с. ISBN 5-89922-019-8.



солярную компоновку на плоскости: «Под крупноблочными опорами (концептами) мы понимаем особый вид графической наглядности, представляющей собой схематическое конспективное изображение, которое отражает как основные единицы содержания крупного блока учебного материала, так и связи между ними»²⁵; методологические, теоретические и практические аспекты развития когнитивной визуализации в педагогике, раскрывающие специфику этапа проективной визуализации как современного этапа эволюции дидактического принципа наглядности, показаны Н.Н. Манько на примере дидактико-технологического обеспечения образовательного процесса инструментально-модельными средствами и способами управления учебной познавательной деятельностью в логике исследования феномена когнитивной визуализации²⁶.

Исследования методов работы с текстом свидетельствовали о понимании необходимости использования графических средств для поддержки познава-

тельной учебной деятельности, однако какое-либо научное обоснование предлагавшихся план-схем, опорных сигналов, идеограмм отсутствовало, эмпирический характер инструментально-деятельностного подхода сохранялся. С созданием алфавитов и бумажной технологии фиксации знаний предметно-ознакомительная деятельность, благодаря которой в правом полушарии формируются целостные образы — «слепки», дополнилась аналитико-речевой деятельностью по представлению и обработке информации на естественном языке. Но одновременно с этим возникла проблема осмысления и восстановления целостности представлений, содержащихся в «поточковой» информации вербального характера. Так, поиск универсального метода анализа и моделирования информации, представленной на естественном языке, обнаруживается в философских, социологических и культурологических исследованиях конца XIX века²⁷. Один из векторов поиска привёл исследователей к логико-смысловому структурированию

²⁵ Остапенко А.А., Шубин С.И. Крупноблочные опоры: составление, типология, применение // Школьные технологии. 2000. № 3. — С. 19–34.

²⁶ Манько Н.Н. Эволюция дидактического принципа наглядности : проективная визуализация педагогических объектов [Текст]: моногр. / Н.Н. Манько. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. — 220 с. ISBN 978-5-87978-700-9.

²⁷ Смирнов А.В. Логико-смысловые основания арабо-мусульманской культуры. Семиотика и изобразительное искусство [Текст]. — М. : ОЗОН, 2005. — 256 с.

²⁸ Субботин М.М. О сущности метода логико-смыслового моделирования // Реферативный сборник ЦИНИС. — 1978. — № 11.

²⁹ Поспелов Д.А. Логико-лингвистические модели в системах управления [Текст]. — М.: Энергоиздат, 1981.



информации и далее — к бинарному, то есть двухкомпонентному логико-смысловому моделированию. Систематические исследования данного метода в нашей стране и за рубежом были связаны с автоматизацией проектных работ и управленческих решений^{28,29}. Метод логико-смыслового моделирования заключается в выделении значимых элементов информации в виде ключевых слов и выявлении отношений между ними с последующим представлением информации в виде семантически связанной сети по критерию смысловой близости между элементами информации (в математике сеть представляется в виде связанного неориентированного графа, где вершины соответствуют высказываниям, а ребра — смысловым связям между ними). По мнению исследователей, специфика и смысл логико-смысловой модели в том, что она отображает явление или объект в целостной форме и позволяет оперировать элементами данного отображения. Таким образом, семантическую сеть, или логико-смысловую семантическую конструкцию можно рассматривать в качестве генетического предшественника последующих вариантов её визуальных понятийно-графических отображений³⁰.

Ещё один вектор поиска привёл к графическим решениям для наглядного, визуально удобного представления логико-смысловых моделей первого поколения: были созданы изоморфные конструкции — графы и фреймы, широко представленные в настоящее время в Интернете. Но так как исследования выполнялись вне предметного поля педагогики (философия, социология, культурология, математика, информационные технологии), то предлагаемые графические решения не анализировались с педагогических позиций на наличие социокультурных и антропокультурных оснований. Такого рода основания лишь частично обнаруживаются в графических разработках для бизнеса — «ментальных картах», «картах ума» и тому подобных конструкциях. Перенос перечисленных визуальных решений в педагогику ограничился фрагментарным применением по матрице образования с координатами: «вертикаль» — уровни образования (ДОУ — СОШ — ССУЗ — ВУЗ — ИПК), «горизонталь» — спектр учебных предметов.

Поиск визуальной и логически удобной графической конструкции для размещения ключевых слов — элементов логико-смыслового моделирования

³⁰ Штейнберг В.Э. От логико-смыслового моделирования — к микронавигации в содержании учебного материала // Педагогический журнал Башкортостана — 2013 — № 2(45). — С. 108–117.

³¹ Иванов В.В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. — М.: Сов. Радио, 1978. — С. 31.



информации оказался сложной и ранее не ставившейся в дидактике задачей, так как искомая графическая форма должна обладать и образностью, удобной для восприятия правым полушарием, и представлять собой удобную для учебных целей (восприятия левым полушарием) логическую структуру³¹. Данная задача потребовала исследования социокультурных инвариантных оснований, связывающих между собой искомые особенности графики и, как выяснилось, соответствующие ей принципы представления знаний — «солярность» и многомерность. Можно видеть, что визуальное отображение многомерности восходит к культовым знакам и символам (рис. 1); продолжается в «солярных» элементах орнаментов и геральдики, в живописи и архитектуре; проявляется в субмногомерных радиально-круговых схемах представления знаний и координатах различного типа; распространяется в инфографике и информационных технологиях.

С учётом изложенного определяются требования к характеристикам дидактических инструментов:

- поддержка учебной познавательной деятельности путём визуального представления знаний на естественном языке, генерализации и свёртывания знаний, пространственной организации, моделирования и схематизации;
- выполнение, в соответствии с инструментально-деятельностным подхо-

дом, функций ориентировочных основ действий — поддержка познавательной деятельности при работе с текстами, представление информации на естественном языке (языке обучения) в семантически связанной форме;

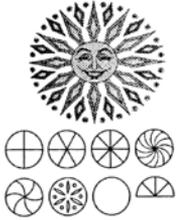
- реализация графических решений дидактических инструментов для поддержки учебной познавательной деятельности при работе с текстами в визуально- и логически удобной графической форме на принципах «солярности» и многомерности;
- поддержка выполнения инвариантных видов образовательного процесса и учебной деятельности.

Развитие дидактических инструментов тесно связано с эволюцией форм представления знаний, которая включает три этапа: первый продолжался до начала социализации человека и появления необходимости решения задач накопления, сохранения и передачи знаний последующим поколениям; второй этап связан с появлением алфавита, письменности и речи, позволивших решить задачи, возникшие на первом этапе; третий этап связан с технологической революцией, потребовавшей преобразовать различные знания в текстовой и графической формах в схемы, формулы и модели, что позволило проектировать и изготавливать различные инструменты, машины, приборы, оружие. В соответствии с данными этапами совершенствовались и механизмы мыш-

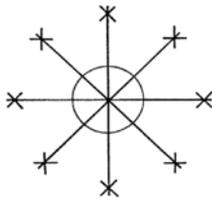


1. ДРЕВНИЕ КУЛЬТОВЫЕ ЗНАКИ И СИМВОЛЫ

СИМВОЛЫ СОЛНЦА В РУССКОЙ РЕЗЬБЕ ПО ДЕРЕВУ И НА ВЫШИВКАХ



СТАРЕЙШИЙ ИСЛАНДСКИЙ СИМВОЛ



ИНДИЙСКИЙ СИМВОЛ "КОЛЕСО ЗАКОНА"



ЦИКЛЫ ФУ-СИ ЯНЬ-ИНЬ



2. КАЛЕНДАРИ И ГЕРАЛЬДИЧЕСКИЕ ЗНАКИ

МЕКСИКАНСКИЙ КАЛЕНДАРЬ



ИЕРОГЛИФИЧЕСКИЙ ПЛАН ДРЕВНЕГО ЗОДИАКА



АРАБСКАЯ МИНИАТУРА (Египет)



ЗВЕЗДА ОРДЕНА СВ. АНДРЕЯ ПЕРВОЗВАННОГО



3. СХЕМЫ ОТОБРАЖЕНИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

АЛХИМИЧЕСКИЙ СИМВОЛ



РИТУАЛЬНЫЙ КАЛЕНДАРЬ МАЯ



КАРТА ПУТЕШЕСТВИЯ БОГА ЭНЛИЛИ МИМО ПЛАНЕТ



АЛХИМИЧЕСКОЕ КОЛЕСО



4. СХЕМЫ ОТОБРАЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЗНАНИЙ

МОДЕЛЬ ОБЩЕСТВА



ВИТАГЕННЫЙ ОПЫТ (по А. Белкину)



УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ (по М. Поташнику)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ (по Ю. Сенько)



Рис. 1. Эволюция многомерного отображения действительности



ления: чувственно-образная информация, как перекодированная физическая информация, воспринимаемая сенсорами, оформлялась в виде чувственных «слепков-отражения»; «слепки-отражения» преобразовывались в вербально-логическую информацию — в «слепки-описания»; вербально-логическая информация стала преобразовываться в различные свёрнутые формализованные формы: схемы, знаково-символические формулы, алгоритмы и модели.

Таким образом, гипотеза о трёх механизмах мышления связывается с эволюцией форм представления знаний, которые человечество осваивало на различных этапах его истории, и опирается на положение о трёх сигнальных системах человека, первая из которых наследуется биологически, а вторая и третья формируются прижизненно в процессе образования. На рисунке 2 представлены механизмы мышления и их характеристики, соответствующие каждому этапу:

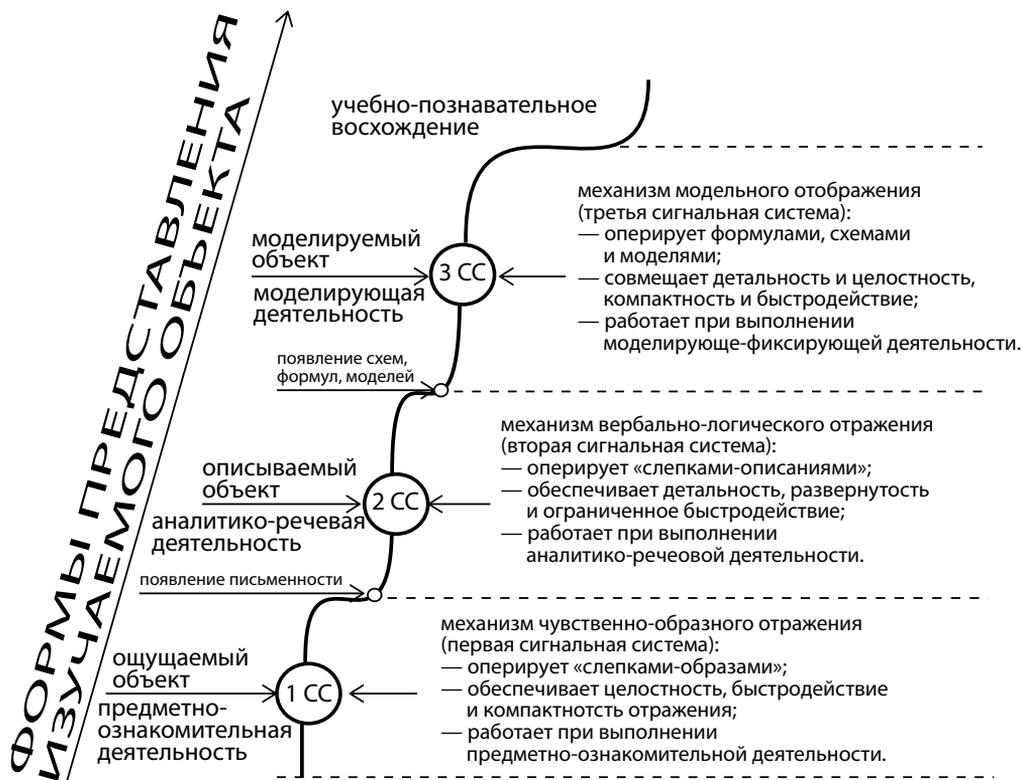


Рис. 2. Эволюция механизмов мышления человека (гипотеза)



первый механизм характерен для всех живых существ с развитой нервной системой; второй по своим характеристикам выступает как дополнительный по отношению к первому, а третий аккумулирует в себе положительные качества первого и второго. При этом преобразование исходного учебного материала — обязательное требование, предъявляемое к технологиям обучения.

Опираясь на гипотезу о трёх сигнальных системах человека, в процессе уче-

ния можно выделить три качественно различных инвариантных этапа, на каждом из которых доминирует соответствующая сигнальная система (рис. 3). Так, первая сигнальная система обеспечивает восприятие первичной информации, воздействующей на органы чувств и преобразуемой (перекодирование первого рода) в образы-представления, которые формируются благодаря выполнению предметно-ознакомительной деятельности. Поддержка её может осу-

внешняя среда
(первичная информация)

ВНУТРЕННЯЯ СРЕДА (вторичная информация)

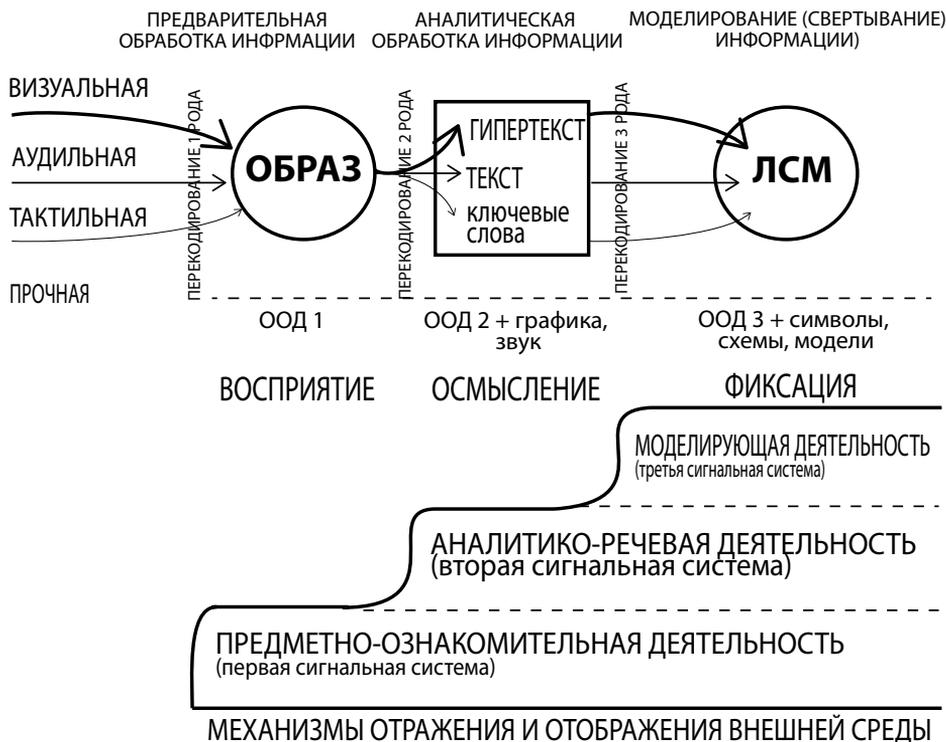


Рис. 3. Этапы переработки информации в процессе учения



ществляться с помощью ориентировочных основ действий ООД1 вербального или визуального (образно-понятийного) типа. Затем, благодаря межполушарному диалогу, происходит перекодирование второго рода образных «слепков» в «слепки»-описания, при этом с помощью второй сигнальной системы выполняется аналитико-речевая деятельность. Её результат — осмысление информации, представленной логически выстроенным текстом, ключевыми словами, фрагментами гипертекста.

Поддержка аналитико-речевой деятельности может осуществляться с помощью ориентировочных основ действий ООД2 вербального или визуального типа, вспомогательной графикой, звуковым сопровождением и т.п. Результаты деятельности данного этапа подвергаются перекодированию третьего рода в символы, схемы, формулы или модели с помощью третьей сигнальной системы, благодаря чему в процессе моделирующей деятельности происходит фиксация информации в долговременной памяти в наиболее удобной — свёрнутой форме. Поддержка моделирующей деятельности также может обеспечиваться специальными ориентировочными основами действий ООД3, либо ассоциативными конструкциями, создаваемыми обучающимся.

Концепция дидактической многомерной технологии (ДМТ), опирающаяся на приведённые основания, направлена на восстановление в процессе учебной

деятельности роли первой сигнальной системы — информационно более мощной и исторически более ранней, а также на координацию её работы с работой второй аналитически тонкой сигнальной системы при восприятии, осмыслении, преобразовании, фиксации и воспроизведении учебного материала (известно, что информационная мощность визуального канала примерно втрое превышает информационную мощность аудиоканала). Концепция заключается в параллельном представлении учебного материала в вербальной, аудио- или текстовой формах, и в визуальной — образной концентрированной и логически удобной форме с помощью дидактических инструментов (рис. 4) помогающих оперировать информацией, то есть выполняющих прежде всего регулятивные, а также иллюстративные и мнемические функции. Таким образом возникает возможность поддержки действий по преобразованию обучающимся исходного учебного материала в иные формы его представления.

Заметим, что опыт экспериментальной работы с дидактическими многомерными инструментами позволяет сформулировать крайне дискуссионный для многих специалистов вывод: все технологии обучения можно разделить на две большие группы — в одной доминируют механизмы запоминания, а в другой — механизмы логической переработки знаний. Методические концепции, различные дидактические

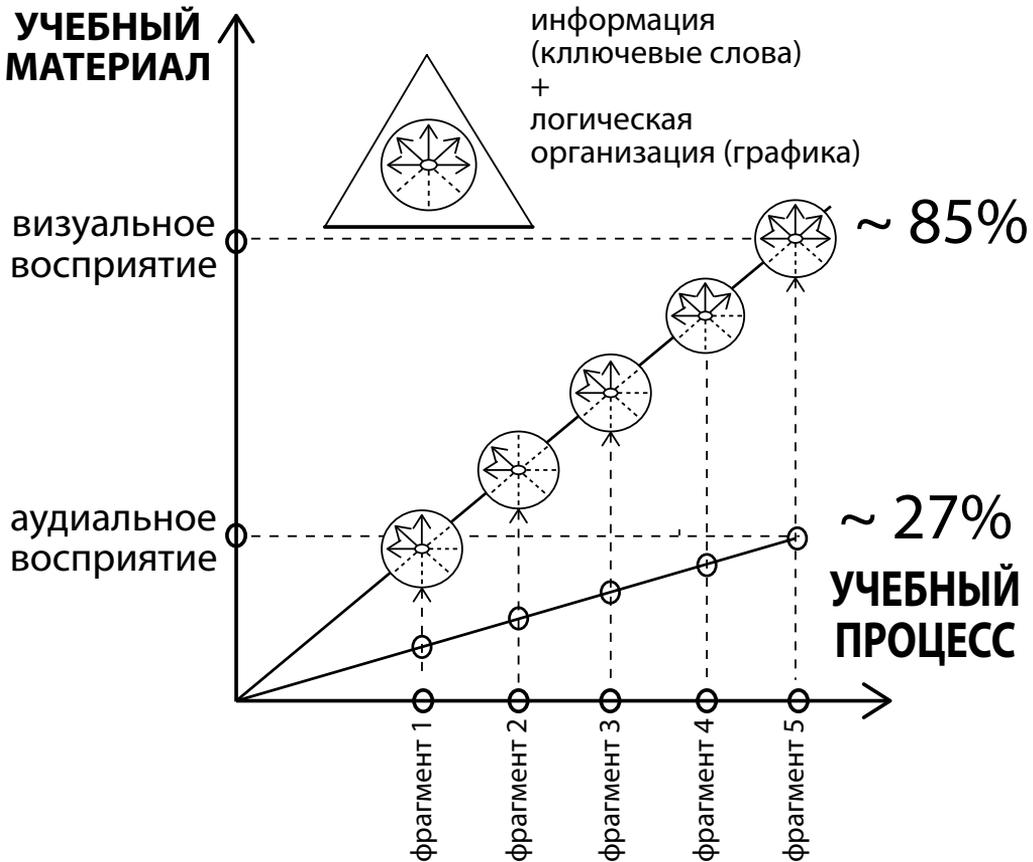


Рис. 4. Концепция дидактической многомерной технологии

и мультимедийные средства восприятия и фиксации знаний для первой группы технологий разработаны достаточно подробно. Задача же разработки теории и технологии логической переработки знаний оказалась несравненно более трудной, однако её решение предотвращает угрозу архаизации образования вследствие развития исследователь-

ских, производственных и информационных технологий.

Многомерность отображаемой дидактическими многомерными инструментами темы обеспечивается тремя основаниями (рис. 5): логико-смысловым моделированием, когнитивным представлением знаний и радиально-круговой организацией. При их построении информация

³² Эрднеев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. — М., 1992.

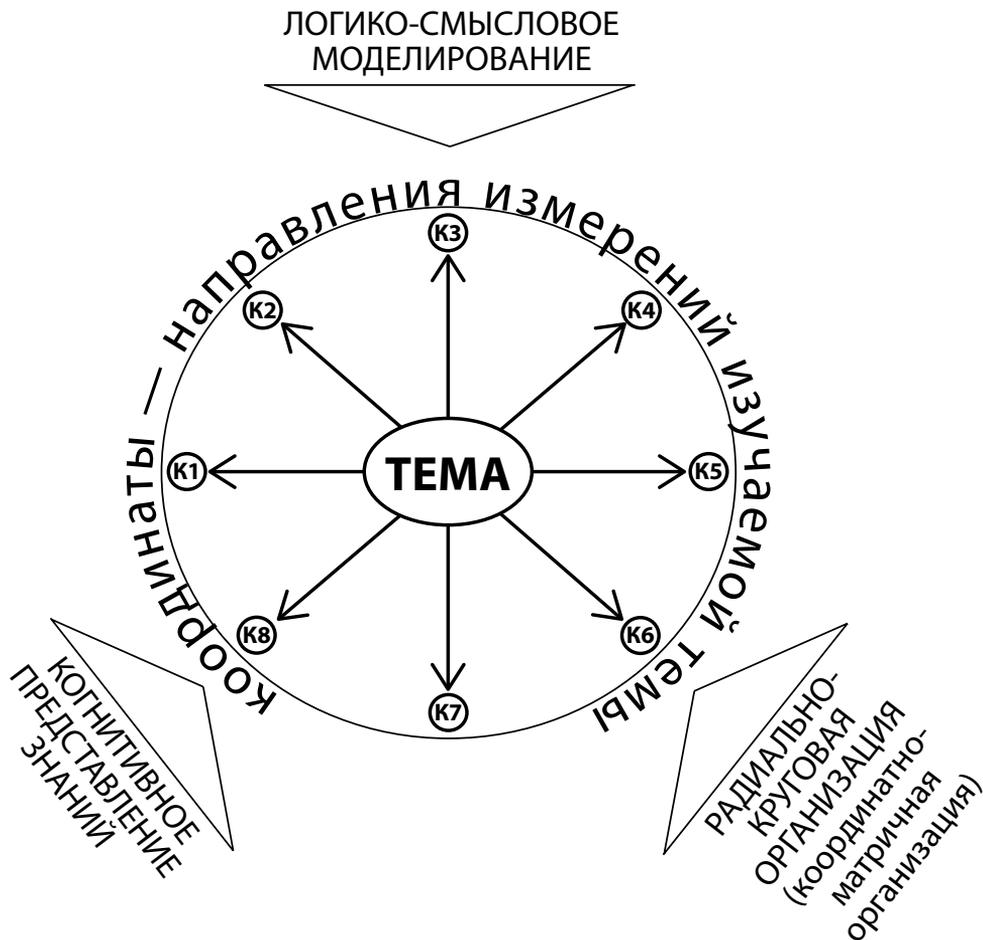


Рис. 5. Триада оснований ДМИ

в соответствии с данными основаниями подвергается преобразованию на основе ряда специальных принципов:

— принцип системности-многомерности при отборе и укрупнении содержания³² — учёт закономерностей развития объектов, внутренних и внешних системных связей объектов, всех компонентов сознания: логических

и эвристических, образных и вербальных, контекстных и интуитивных;

— принцип разделения-объединения и родственный ему принцип дополнительности при построении и использовании ДМИ: разделение-объединение объектов или частей объектов в систему; разделение образовательного пространства на внешний и вну-



тренний планы учебной деятельности и их объединение в систему; разделение и перекрёстная рефлексия представлений об объекте благодаря межполушарному диалогу (например, в живописи имеет место расщепление между изобразительностью и выразительностью, в литературе — между текстом и подтекстом); расщепление многомерного пространства знаний на смысловые группы и объединение их в систему (модель); дополнение вербального канала восприятия информации визуальным; дополнение логического компонента мышления эвристическим;

- принцип троичности при формировании смысловых групп, повышающих психологическую устойчивость^{33,34}: объекты мира — «природа–человек–общество»; сферы освоения мира — «наука–искусство–мораль»; базовые способности — «познание–переживание–оценивание»; описание — «строение–функциональное–развитие»; функции — «целевые–основные–вспомогательные»; шкалы — «*minimum–media–maximum*».

Специальный графический параметр «извлечён» из социокультурной истории и, обладая «солярной» (лучеобразной) образностью, позволяет реализо-

вать логический параметр в координатно-матричной опорно-узловой структуре (рис. 6), задавая выполнение основных одно- и малошаговых действий (рис. 7), определяемых как «универсальные учебные действия» (по ФГОС НОО). Визуальное удобство обусловлено сочетанием избирательно и эффективно воспринимаемых графических угловых элементов (центробежные координаты), а также круговым расположением координат и узлами, соединяемыми смысловыми связями — пунктирами (рис. 3, 4). Смысловой параметр реализуется путём «грануляции» — выделения из информации узловых элементов содержания (УЭС) в форме ключевых слов, последующим отбором наиболее важных из них и размещением на координатах по выбранному основанию.

Данная конструкция дидактических многомерных инструментов выполняет основные функции наглядности: иллюстративные, мнемические и регулятивные. Последняя — благодаря логико-смысловому моделированию знаний и представлению их на естественном языке / языке обучения, то есть в результате преобразования исходного учебного материала в иные формы (в соответствии с обязательным требованием, предъявляемым к эффективным технологиям обучения). Концепция визуаль-

³³ Голицын Г.А., Петров В.М. Информация, поведение, творчество. — М.: Наука, 1991.

³⁴ Железнякова О.М. Феномен дополненности в научно-педагогическом знании: монография / О.М. Железнякова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 349 с.

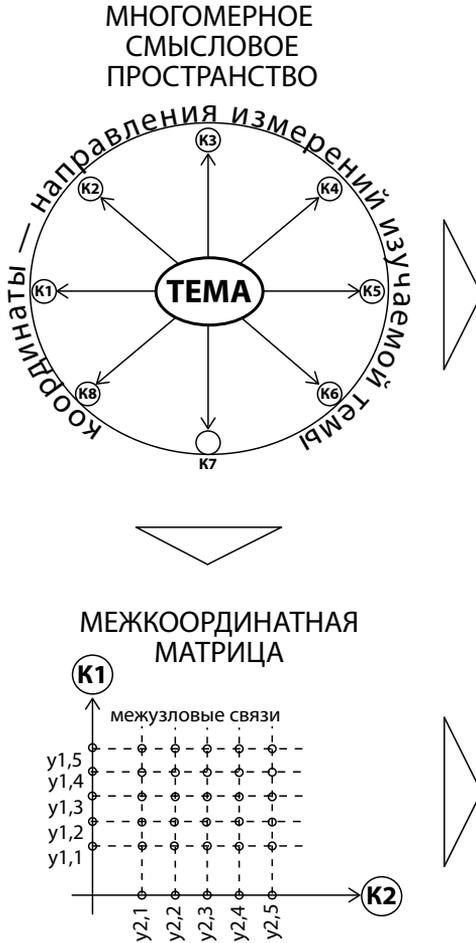
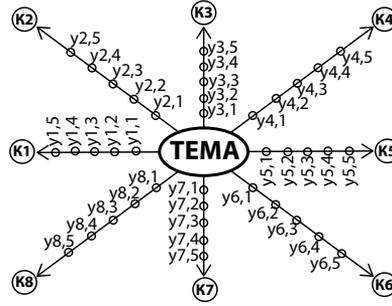
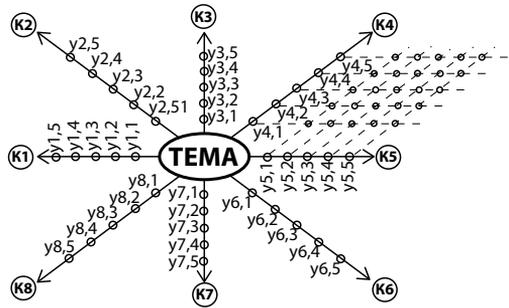
КОординАТЫ +
ОПОРНЫЕ УЗЛЫ (УЭС)КОординАТЫ +
ОПОРНЫЕ УЗЛЫ (УЭС) +
МЕЖКОординАТНЫЕ МАТРИЦЫ

Рис. 6. Координатно-матричная опорно-узловая система

ного представления знаний в многомерных смысловых пространствах продолжает линию логико-смыслового моделирования применительно к учебной познавательной деятельности, при построении дидактических многомерных инструментов выполняется большое число универсальных учебных дей-

ствий — основы техники учения. В ранних дидактических разработках исходное, слабо структурированное информационное пространство (учебный материал) накапливалось в ходе предметно-ознакомительной деятельности и отображалось с помощью опорных сигналов смешанного типа, эмпирически констру-



Рис. 7. Логико-смысловая модель и универсальные учебные действия

ируемых учащимися, которые расшифровывались исключительно авторами. Представляется, что именно такие дидактические многомерные инструменты необходимы для реализации ФГОС по формированию универсальных учебных действий (рис. 8 и 9).

Сопоставление известных методик и дидактической многомерной технологии показывает, что практически во всех известных методиках обучения (работы Г.К. Селевко³⁵) недостаточно реализу-

ются инвариантные элементы образовательной или учебной деятельности, мало используются логико-смысловые модели и ориентировочные основы действий (рис. 10).

Далее приведены «формулы ДМТ»³⁶. *Дидактические инструменты* — визуальные материализованные дидактические средства полифункционального типа, поддерживающие и направляющие выполнение учебных действий различной сложности.

³⁵ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, — 2006. — 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). (Дидактическая многомерная технология В.Э. Штейнберга — С. 507–520). ISBN 5-87953-227-5.

³⁶ Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. — М.: Народное образование, 2015. — 341 с. ISBN 978-5-87953-366-8.

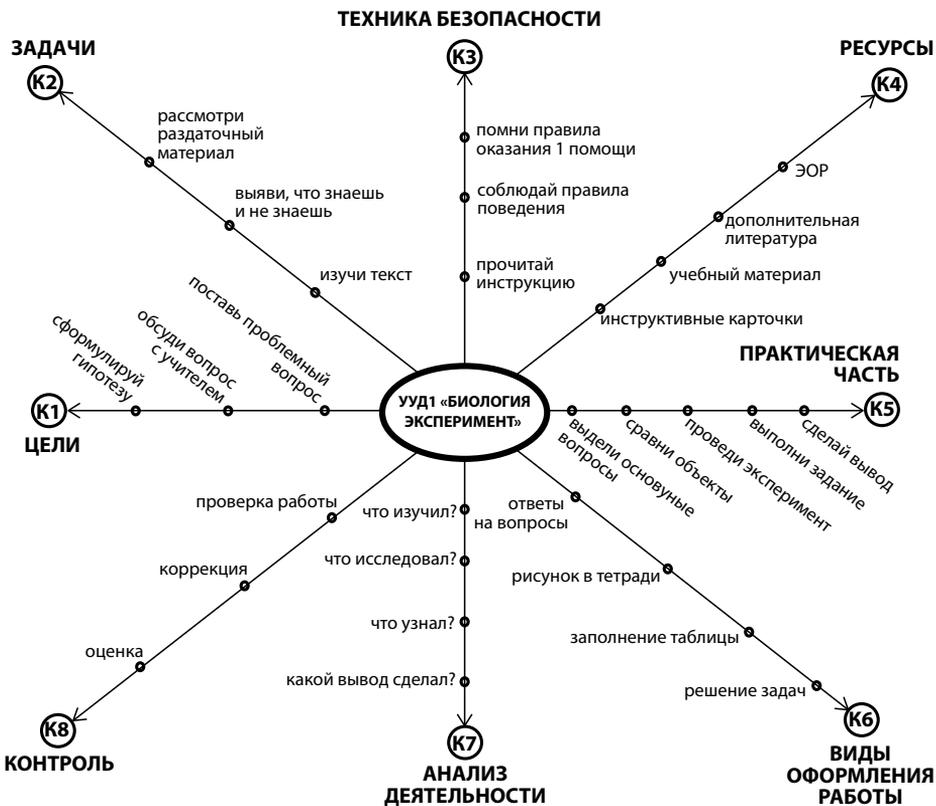


Рис. 8. Логико-смысловая модель УУД 1 «Биология — эксперимент»
(Ф.А. Масагутова)

Многомерность — категория дидактики, собирательная обобщающая характеристика представления знаний; обозначает универсальное свойство материальных и нематериальных объектов и представляющих их моделей — обладание многими измерениями, т. е. совокупностью разнородных свойств и, соответственно, шкалами их измерения. Предыстория многомерности — понятия «многообразный», «многоплановый»,

«многосложный», «многоуровневый», «многообъемлющий», «многопараметровый», «многопредметный», «многосторонний», «многостепенный», «многоуровневый». Многомерностью обладают такие педагогические объекты, как учебный материал и учебный процесс, внешний и внутренний планы познавательной деятельности, мышление и его модели.

«Солярность» — пространственная особенность организации материальных

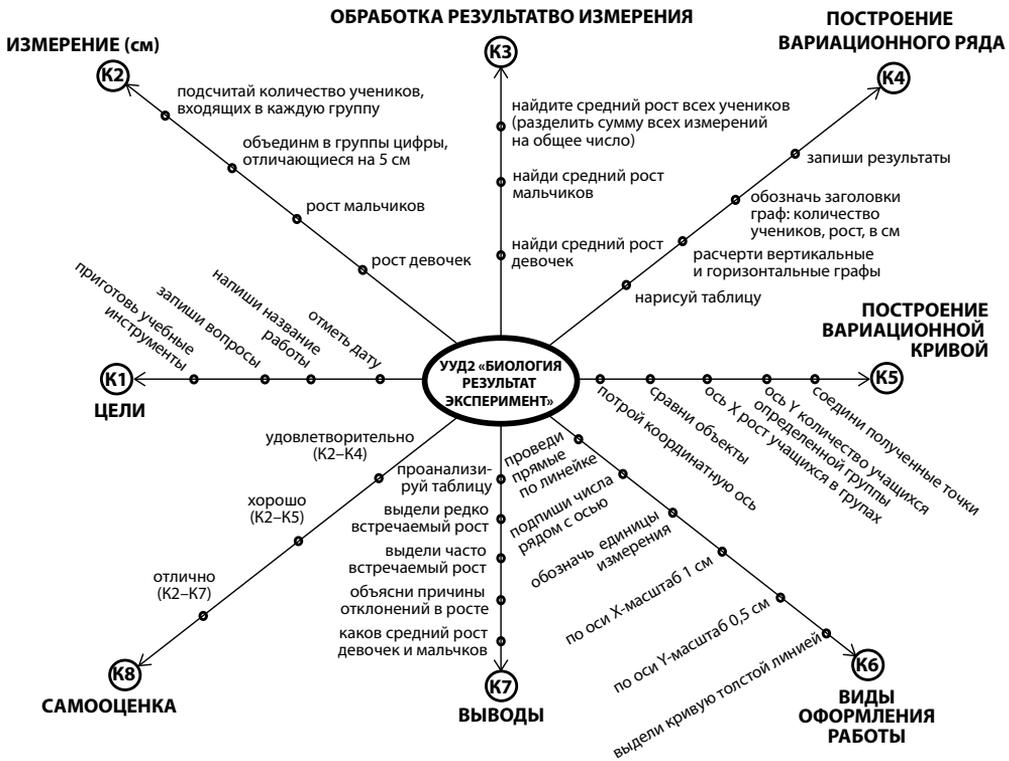


Рис. 9. Логико-смысловая модель УУД 2 «Биология — результаты эксперимента» (Ф.А. Масагутова)

и абстрактных объектов с помощью радиально-круговых элементов; метафорическая характеристика «лучеобразности», «солнечности» — равномерного излучения из центра; материализованная графическая реализация принципа многомерности.

Логико-смысловое моделирование — выделение из информации ключевых, наиболее важных, значимых её элементов и выявление связей между ними,

в результате чего образуется т. н. семантическая сеть; частично используется при построении фреймов и структурно-логических схем.

Логико-смысловые модели (ЛСМ) — визуальная реализация метода логико-смыслового моделирования с помощью опорно-узловой системы координат; исходная форма дидактических многомерных инструментов; как объект семиотики — образно-понятийные модели.



Рис. 10. Схема дополнителности ДМТ

Р.С. для повышения градуса оптимизма приведём несколько формул из «Канонов ДМТ»:

- * «ЛСМ — вытяжной парашют для мыслей Педагога и Обучающегося, которые могут функционировать только в раскрытом, то есть в лсм-ном состоянии»;
- * «ЛСМ — не роскошь, а средство навигации Педагога и Обучающегося в море знаний»;
- * «ЛСМ — это «три в одном»: и гранулятор, и кристаллизатор, и аккумулятор знаний Педагога и Обучающегося»;
- * «ЛСМ — аргумент в борьбе за знания Обучающегося: если у Педагога нет инструмента, то нет и аргумента» (в соавт. с А.М. Кушниром).



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИИ ЗНАНИЙ

АРТИЩЕВА Елена Константиновна, *доктор педагогических наук, доцент*

Статья посвящена одному из малоизученных приложений педагогической диагностики — коррекции знаний студентов вуза. Представлена структура педагогической диагностики, позволяющая в полной мере реализовать корректирующую функцию. Дано описание авторского метода педагогической диагностики — теста коррекции знаний. Обсуждается концептуальная модель коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики. Доказывается системный характер коррекции знаний на основе педагогической диагностики.

Ключевые слова: *коррекции знаний, концептуальная модель, системный характер, педагогическая диагностика.*

Качество образования

Качество образования: одна из самых обсуждаемых категорий современной педагогической науки. Постоянно появляются новые взгляды как на сущность качества, так и на пути достижения планируемых результатов образовательной программы. Но ни изменение стандартов, ни новейшие достижения науки по определению компонентов качества образования не решают давнюю проблему вузов — проблему неуспеваемости студентов. А ведь именно успеваемость является одним из важнейших

показателей результатов учебного процесса по конкретным дисциплинам.

Наиболее распространённая в плане решения проблемы неуспеваемости в вузе — это радикальная организационная мера — отчисление тех, кто не справляется с программой. Данная мера законодательно закреплена в ведущем государственном документе — Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 58, п. 11). Может ли она повысить качество образования? Краткий экскурс в историю не подтверждает правомерности отчисления из вузов «двоечников». Известно,



что проблемы в обучении испытывали А. Бенуа, И.М. Бехтерев, А. Тьюринг, А. Эйнштейн и другие выдающиеся личности, без которых современная цивилизация могла бы оказаться иной. А ведь выпускники с «красным» дипломом не всегда добиваются выдающихся профессиональных результатов. Может быть, правильнее ставить вопрос о поисках путей преодоления неуспеваемости?

Есть и ещё один аспект рассматриваемой проблемы: несоответствие успеваемости студентов и качества их общеобразовательных, фундаментальных и профессиональных знаний в выбранной области, с одной стороны, и их реального познавательного потенциала, уровня интеллекта — с другой (скрытая или относительная неуспеваемость). Этот аспект вообще не принято принимать во внимание — обладатели «государственной оценки» считаются вполне состоявшимися студентами. Но можно ли говорить о качестве образования, если оно обеспечивает очерченные стандартом требования, но не позволяет раскрыть потенциал личности?

Педагогическая диагностика — состояние теории

Ответить на поставленные вопросы и наметить пути решения проблемы

можно лишь в системе педагогической диагностики учебных достижений студентов вуза.

Несмотря на кажущуюся разработанность рассматриваемой проблематики, существующая теория вызывает много споров.

Во-первых, следует подчеркнуть важность атрибуции «педагогическая». Разделяя мнение В.И. Андреева¹, необходимо констатировать, что диагностика в учебном процессе осуществляется для педагогических целей, то есть она ориентирована на то, чтобы на основе анализа интерпретации её результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования и развитие личности студента.

Диагностика даёт принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы; она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности преподавателя, и в связи с этим имеет свой пополняемый аппарат методов и средств.

При рассмотрении различных определений диагностики² чётко вырисовывается её комплексность, наличие дидактического, психологического и социального компонента, что вполне охватыва-

¹ Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.

² Артищева Е.К. Методология изучения педагогической диагностики : монография. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. — 220 с.



ется общим определением-прилагательным «педагогическая». Таким образом, любая иная «диагностика» — психологическая диагностика, диагностика качества образования, диагностика учебных результатов, образовательная диагностика, диагностика в обучении, диагностика трудностей в обучении, диагностика результатов усвоения учебного предмета и другие будут лишь частью более общего явления — педагогической диагностики.

Во-вторых, с использованием аппарата теории множеств удалось показать включённость в диагностику мониторинга — как процедуры накопления статистического материала для педагогической диагностики и контроля — как констатации фактического состояния изучаемого объекта³. При этом анализ различных определений диагностики показывает, что ни одно из них не может быть принято в окончательной редакции, так как не характеризует диагностику комплексно, а лишь в каком-то аспекте:

— через сущность:

- 1) диагностика как *способ* (И.П. Подласый) или *система способов* (В.П. Безрукова) получения опережающей информации об эффективности функционирования целостной системы обучения;
- 2) диагностика как *деятельность* — аналитическая, оценочная, познава-

тельная, преобразующая,, или *система деятельности*, при этом имеющая различную направленность — изучение отдельных элементов, объектов педагогического процесса, состояние и развитие его субъектов);

- 3) диагностика как системообразующий (и это важно!) *компонент* образовательного процесса (Л.В. Загрекова);
 - 4) диагностика как *процесс* получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого педагогического объекта с помощью совокупности методов (Б.Т. Лихачев), определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения (А.В. Хуторской);
 - 5) диагностика как *отрасль* педагогики (Е.А. Суховиенко), *учение* о классификации и ранжировании людей (К.М. Гуревич);
- через структуру: система методов диагностики, классификация диагностических мероприятий;
- через цели (выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения (В.С. Аванесов), оптимизация процесса обучения, определение результатов обучения (К. Ингенкамп), раскрытие сущности изучаемого педагогического явления (А.С. Воронин) и др.);

³ Там же



- через функции; чаще всего — установление и изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий её реализации (Е.А. Михайлычев);
- через ожидаемый результат диагностики (определение характера и объёма трудностей в учёбе и поведении, способностей обучающихся).

Таким образом, получить развёрнутое определение педагогической диагностики можно лишь, охватив основные составляющие явления.

Педагогическая диагностика — видение автора

В авторском понимании *педагогическая диагностика* — это системообразующий компонент учебного процесса, включающий дидактическую, психологическую и социальную составляющие.

Педагогическая диагностика представляет собой процесс всестороннего изучения педагогических объектов личностного и процессуального плана⁴. При этом объекты диагностики личностного плана разделяются на:

- индивидуальные объекты — студент, его обученность, воспитанность, индивидуальные психологические особенности и преподаватель, его педагогическое мастерство, психологические особенности;

- групповые объекты — учебные коллективы (группы студентов), коллективы преподавателей.

В качестве объектов процессуального плана необходимо рассматривать педагогический процесс, образовательную среду.

Субъектами педагогической диагностики являются все участники учебного процесса, включённые в диагностическую деятельность — прежде всего студенты (самодиагностика и взаимодиагностика), преподаватели и психологи вуза, а далее должностные лица и руководящие структуры.

Основная *цель педагогической диагностики* в учебном процессе вуза — на основе распознавания и использования педагогически значимой информации обеспечить условия для всестороннего развития личности студента, включая компетентность будущего специалиста, воспитание и психологическую готовность к профессиональной деятельности.

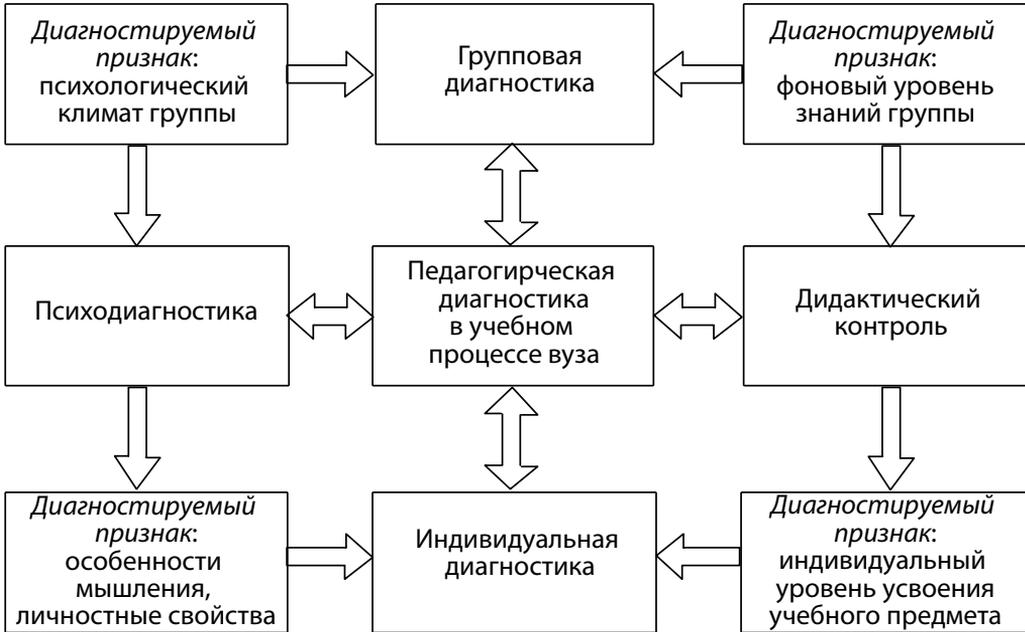
Структура педагогической диагностики в учебном процессе вуза наглядно представлена на рисунке 1.

Педагогическая диагностика может быть отнесена к различным *уровням управления учебным процессом* вуза: это внешний уровень (контроль знаний студентов при проведении аттестационных мероприятий), уровни вуза, факультета,

⁴ Ефремов О.Ю. Педагогика: учебное пособие. — С.-Пб.: Питер, 2010. — 352 с.



Учёт влияния различных компонентов учебной среды



Учёт влияния различных компонентов учебной среды

Рис. 1. Структурная модель педагогической диагностики в учебном процессе вуза

кафедры, преподавателя, взаимодиагностика обучающихся и, наконец, самоконтроль и самодиагностика студентов.

На каждом из этих уровней через систему целенаправленных методов со значительно меняющимся приоритетом реализуются основные функции диагностики: информационная, контролирующая, оценочная, анализирующая, корректирующая, обучающая, развивающая, мотивационно-ориентирующая, управляющая, предписывающая, формирующая, обратной связи, интегрирующая, воспитывающая, прогнозирующая.

Анализ функций педагогической диагностики показывает, что корректирующая функция, как правило, остаётся нерезализованной, полагается самоочевидной и лишь декларируется в шаблонных выражениях «контроль и коррекция», «диагностика и коррекция».

Что же представляет коррекция как педагогическое явление?

Коррекция знаний

Коррекция знаний студентов как явление педагогической действительности до настоящего времени не нашла



отражения в систематических исследованиях. Наиболее разработан этот вопрос по отношению к обучающимся с отклонениями в развитии (коррекционная педагогика). Цель коррекции — их социальная адаптация.

Рассматривается также педагогическая коррекция, связанная с педагогической запущенностью студентов. Цель — психологическая и социальная адаптация, необходимая для качественного обучения.

По отношению к «обычным» обучающимся некоторые аспекты психологической коррекции освещаются в работах Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер, В.Ф. Венды, П.Я. Гальперина, Л.Н. Ланды, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, Н.И. Шевандрина и других, но цели такой коррекции этими авторами чётко не были заявлены. Между тем, с психологической и социальной точек зрения, важна ещё и «общественная» адаптация к жизни — умение соответствовать потребностям общества, найти своё профессиональное место. Одним из элементов такой адаптации, средством достижения учебной и жизненной успешности является коррекция знаний.

В связи с коррекцией в учебном процессе употребляют различные термины: кроме устойчивых словосочетаний «коррекция знаний», «коррекция знаний и умений», встречаются «дидактическая коррекция» (Т.В. Никитина), «коррекция учебных результатов учащихся» (Е.А. Суховиенко), «коррекция

навыков» (Н.Л. Федотова), «коррекция умений и навыков» (Т.П. Малявина), «коррекция познавательных умений» (Р.М. Кудяев), «коррекция учебной деятельности» (С.В. Сафонова), «коррекция учебно-познавательной деятельности» (О.М. Кондратьева), «коррекция целей педагогического процесса» (Е.А. Суховиенко), «коррекция процесса обучения» (Л.Н. Терновая), «коррекция обучения» (А.А. Попова), «коррекция процесса усвоения знаний» (Н.Ф. Талызина), «коррекция усвоения знаний» (И.Л. Садовская), «коррекция исследовательского поведения» (И.Ю. Данилова), «коррекция результатов процесса формирования ключевых компетенций» (М.В. Ильина), «коррекция работоспособности студента» (С.И. Операйло) и даже «коррекция личности» (Н.И. Шевандрин).

В качестве объекта коррекции автором этой статьи выделяются *знания* как важная цель и средство обучения, а также фундамент и составная часть всех востребованных современным обществом результатов обучения. В знаниях раскрывается содержательная часть учебного процесса, воплощается педагогический замысел.

Термин «знания» является обобщающим по отношению к различным элементам подготовленности студента (В.С. Аванесов, В.И. Гинецинский и др.).

Коррекция знаний студентов в дидактическом аспекте должна привести к такому результату, как совершенство-



вание всех основных качеств знаний (И.Я. Лернер), познавательной деятельности и учебных умений. На уровне учебного предмета ликвидация пробелов в знаниях должна осуществляться как относительно целевого компонента дидактической модели, так и относительно всего комплекса вспомогательных знаний — межнаучных, логических, методологических, межпредметных, историко-научных, оценочных и других.

Коррекция знаний должна также иметь целью переход знаний обучающегося на более высокий уровень. При этом рассматривается три уровня знаний (И.Я. Лернер):

I — знания-узнавания и знания-репродукции;

II — знания-умения;

III — знания-трансформации (терминология В.П. Беспалько).

Предполагаемый результат коррекции знаний в учебном процессе вуза имеет субъективный характер и может быть определён как состояние сбалансированности между возможностями каждого студента, определяемыми общей подготовкой и психологическими особенностями, и фактически полученными в вузе знаниями по каждому предмету, уровнем сформированности компетенций, а впоследствии — и профессиональной компетентностью в целом. Особую роль в плане коррекции имеют математические знания студентов в вузе, так как они базируются на общеинтеллектуальной основе.

Коррекция знаний — определение педагогического явления

Коррекция знаний — неотъемлемая часть учебного процесса. В дидактике она может быть рассмотрена, во-первых, как процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов и, во-вторых, как процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень по сравнению с текущим состоянием.

Данный процесс включает в себя не только соответствующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний о способах осуществления такой деятельности, и систему мероприятий, в которых эта деятельность реализуется.

Коррекция знаний в учебном процессе вуза может осуществляться на различных уровнях управления: это внешний уровень (отклик на результаты аттестационных мероприятий в виде изменения федеральных установок), уровни вуза, факультета, кафедры, преподавателя, взаимокоррекция студентов и, наконец, самокоррекция.

Коррекция знаний имеет два направления: профилактическая (предупреждение появления ошибок) и развивающая обратную связь (реакция на уже допущенные ошибки). Коррекция зна-



ний в «активном режиме» — проведение запланированной корректирующей деятельности преподавателя, при которой студентам сообщается о цели коррекции их конкретных учебных достижений; в «фоновом режиме» — запланированной корректирующей деятельности преподавателя относительно некоторого (обычно небольшого) объёма учебного материала, когда студентам эта цель не сообщается.

Несмотря на существенное число видов коррекции и корректирующей деятельности преподавателя, в реальном учебном процессе преобладает «стихийная» коррекция — спонтанная корректирующая деятельность преподавателя (побочный продукт его деятельности в процессе обучения). Самокоррекция и взаимокоррекция знаний студентов также происходят стихийно.

Коррекция знаний и педагогическая диагностика — соизмеримость сферы действия

Даже беглый взгляд на определение коррекции знаний показывает, что данное педагогическое явление *взаимосвязано* с педагогической диагностикой.

Процесс обнаружения отклонений в результатах обучения осуществляется в процессе диагностирования. Поэтому коррекция (*Кор*) и диагностика (*Д*)

имеют общие структурные элементы. Используя знаковую систему теории множеств, это можно зафиксировать как $Кор \cap Д$. При этом коррекция и диагностика трактуются как два множества, составленные из характерных для каждого педагогического явления элементов. Кроме того, так как коррекция знаний осуществляется по результатам диагностики: $Д \Rightarrow Кор$.

По результатам обнаружения отклонений ставится *цель* коррекции и соответственно ей отбираются *средства* коррекции. Таким образом, в процессе коррекции знаний уже на первом этапе реализуется не только корректирующая функция педагогической диагностики, но и такие функции, как информационная, оценочная, анализирующая, обучающая, развивающая, мотивационно-ориентирующая, управляющая, предписывающая, обратной связи, воспитывающая, прогнозирующая.

В связи с этим, часто коррекцию рассматривают как элемент диагностики, «корректировочный компонент технологической системы педагогической диагностики» (Е.А. Суховиенко), т. е. $Кор \subset Д$.

Выделяют также рефлексивно-обучающий компонент диагностики, направленный на формирование стремления к самодиагностике, самоконтролю, рефлексии и соответствующих уме-

⁵ Суховиенко Е.А. Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 2006. — 348 с.



ний⁵, который органично входит в *процесс внесения изменений* в обучении и в *преобразовании опыта* обучающегося. С этих позиций $D \subset Кор$. На этом этапе на первый план выходят средства коррекции знаний⁶ и система мероприятий⁷, в которых они реализуются. Важнейшим средством коррекции знаний здесь представляется педагогическая диагностика.

Так как цели и функции педагогической диагностики в учебном процессе не идентичны целям и функциям коррекции знаний, то очевидно включение $D \subset Кор$ может быть рассмотрено только на уровне реализации корректирующей функции педагогической диагностики.

Изменения (*результат коррекции*) нуждаются в повторной диагностике и оценке сдвига под воздействием осуществлённой коррекции знаний, значит $Кор \Rightarrow D$.

В итоге, мы фиксируем взаимовлияние рассматриваемых педагогических явлений и, с *некоторых позиций*, их включённость друг в друга. В то же время имеются и существенные различия в элементном составе явлений. Таким образом, педагогическая диагностика и коррекция знаний — взаимос-

вязанные, но различные компоненты учебного процесса с различающейся сферой действия и должны рассматриваться как самостоятельные педагогические явления.

Педагогическая диагностика как средство коррекции знаний

Тезис о том, что педагогическая диагностика является средством коррекции знаний, может показаться спорным, а потому нуждается в комментариях. В большинстве источников корректирующая функция педагогической диагностики и даже её коррекционный компонент или этап, если таковой выделяется, связывается с возможностью диагностировать пробелы в знаниях, выявлять элементы неувоенных знаний, чтобы затем реализовать этап коррекции знаний.

В этом плане педагогическая диагностика является системообразующим элементом учебного процесса для построения методики коррекции знаний, а этап *диагностики выступает основой коррекции знаний, обеспечивающей обратную связь*. Речь здесь идёт о текущей систематической диагностике, где коррекция знаний относится к субъекту диагностики.

⁶ Артищева Е.К. Средства коррекции знаний в вузе // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. — 2013. — № 3. — С. 58—69.

⁷ Артищева Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. — Калининград : Изд-во ФГОУ ВПО «КПИ ФСБ РФ», 2014. — 280 с.

⁸ Терновая Л.Н. Коррекция процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 239 с.



Л.Н. Терновой⁸ представлен иной ракурс использования диагностики. Предлагается систематизировать данные итоговой диагностики и далее использовать их для коррекции процесса обучения, но уже по отношению к новому субъекту коррекции знаний и последующей итоговой диагностики. Убедительное доказательство эффективности такого подхода к коррекции процесса обучения свидетельствует, что его можно использовать для рассмотрения *диагностики как основы профилактической коррекции знаний*.

Коррекция знаний естественным образом завершается диагностикой. Сдвиги в результатах диагностики характеризуют качество коррекции знаний и позволяют дать оценку успешности обучения. Таким образом, *диагностика является индикатором качества коррекции знаний*.

Изучение литературы показывает, что *некоторые методы и организационные формы педагогической диагностики можно рассматривать как средства коррекции знаний* (тесты, информационные карты, мониторинг). При этом коррекция знаний студента может происходить в любой момент учебной деятельности, а значит, она *непрерывно осуществляется и в процессе контроля*⁹ (расширим — педагогической диагностики).

То есть можно сделать вывод, что *педагогическая диагностика в целом является средством коррекции знаний*, а не просто содержит группу таких средств.

Сущность и основа коррекции знаний

Цель коррекции знаний в учебном процессе вуза согласуется с целью педагогической диагностики — совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и его учебным потенциалом.

Субъекты коррекции знаний совпадают с субъектами педагогической диагностики лишь личностного плана — индивидуальными (отдельные студенты и преподаватели) и групповыми (учебные группы / подгруппы, коллективы преподавателей).

Структурная *модель* коррекции знаний в учебном процессе вуза изоморфна структурной модели педагогической диагностики в учебном процессе вуза и может быть представлена как система, состоящая из функционирующих во взаимосвязи коррекции знаний в психологическом аспекте (коррекция познавательной деятельности, познавательных умений, качеств мышления) и дидактическом аспекте (коррекция качеств зна-

⁹ Кондратьева О.М. Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук. — Черкаси, 2006. — 261 с.



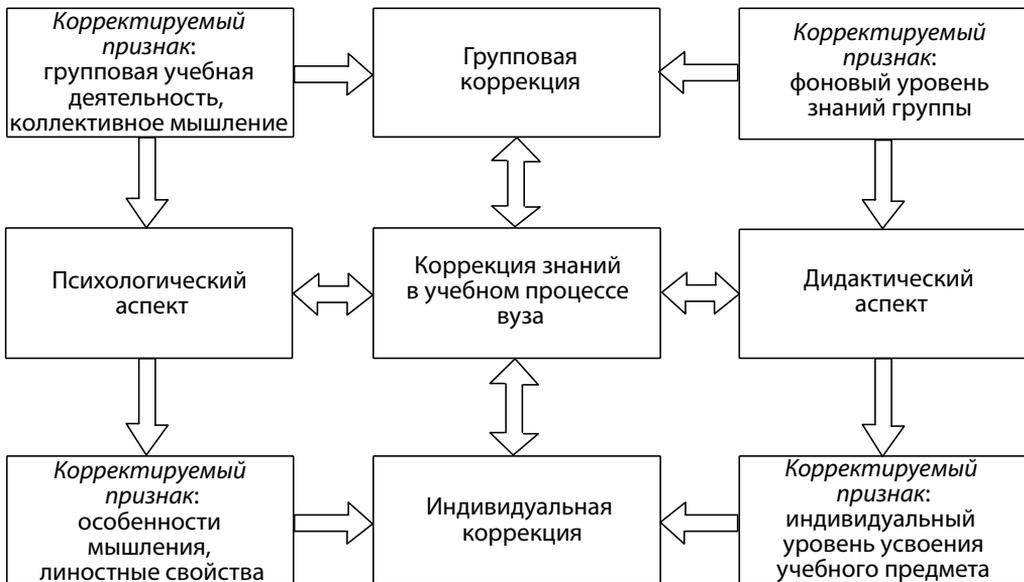
ний), применяемых как индивидуально к каждому обучающемуся, так и в целом к учебным группам или скомпонованным по признакам обучаемости микрогруппам внутри них. При этом учитывается разноплановое влияние образовательной среды. Наглядно данная модель представлена на рисунке 2.

В итоге не просто зафиксирована взаимосвязь между педагогической диагностикой и коррекцией знаний, но и сделан очевидным вывод о том, что педагогическая диагностика является основой коррекции знаний. Что нового может внести такой вывод в педагогическую науку и практику?

Тест коррекции знаний

Изучение связи педагогической диагностики и коррекции знаний, анализ эффективности средств коррекции знаний, попытка понять механизмы коррекции знаний в психологическом и дидактическом аспектах позволили автору статьи разработать диагностико-коррекционный метод, нацеленный в большей степени на само / взаимодиагностику, само / взаимокоррекцию знаний — *тест коррекции знаний*. Он представляет блок тестовых заданий, сформированных соответственно дидактическим целям занятия, учитывающих не только

Учёт влияния различных компонентов учебной среды



Учёт влияния различных компонентов учебной среды

Рис. 2. Структурная модель коррекции знаний в учебном процессе вуза



фактически проверяемые знания и общие закономерности усвоения, но и, что самое главное, индивидуальные особенности каждого студента, выявленные в ходе применения дидактических и психологических методик.

Рассматриваемый блок заданий под-держивается набором целенаправленно подобранных средств коррекции знаний (указания к выполнению теста, соответствующие опорные конспекты, адаптированные к программе учебные пособия и методические рекомендации, элементы электронного ресурса). Следует отдельно выделить адресность теста — преподаватель должен предложить студенту именно тот тип теста, который максимально реализует обучающую и корректирующую функции диагностики, а также дозировать его сопровождение.

Правила конструирования тестов типичны для дидактического теста, могут быть использованы все формы заданий¹⁰.

Тесты коррекции знаний могут быть классифицированы по различным основаниям.

Идеи, лежащие в основе классификации тестов коррекции знаний

Первая идея близка к традиционной и предполагает классификацию тестов коррекции знаний согласно формам

занятий, на которых они применяются. Можно выделить тесты лекционной диагностики, диагностики на практических занятиях, тесты для семинаров, тест-лабораторный контроль и внеаудиторный тест для самостоятельной работы. Такое деление отражает дидактические цели коррекции и позволяет диагностично их сформулировать в связи с местом каждого вида занятия в целостном учебном процессе.

Для любого достаточно опытного преподавателя представляется естественным, что лекционный тест должен проверить общность представлений обучающихся об изучаемом разделе учебного предмета, усвоение новых фактов, понятий, теорий, алгоритмов (знания-узнавания, знания-репродукции); на практическом занятии тест посвящается более узкому кругу вопросов, но проверка более детальна (решение задачи по готовому алгоритму с образцом и без образца, самостоятельный выбор и реализация алгоритма с классификацией типологии задачи, самостоятельная разработка и реализация алгоритма для решения нетиповой задачи — знание-репродукция, знание-умение, знание-трансформация).

Для лабораторного же занятия будут характерны тесты исследовательских навыков, связанные с анализом решения задачи, экспресс-моделированием

¹⁰ Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная книга. — М.: Центр тестирования, 2002. — 240 с.



(реализация вычислительного, модельного или натурального эксперимента по алгоритму, самостоятельная разработка и реализация алгоритма для вычислительного, модельного или натурального эксперимента, включая качественный и количественный анализ полученного результата — знание-умение, знание-е-трансформация).

Жёстко регламентированные по времени тесты предназначены для аудиторных форм работы преподавателя со студентами, относительно свободные — для внеаудиторных форм работы преподавателя со студентами и самостоятельной работы.

Вторая идея основывается на том, что для обучающихся характерны различные типы мышления. В дидактике принято ориентироваться на репродуктивное, продуктивное, творческое мышление. Отсюда возникают соответствующие группы тестов коррекции знаний. Выделялись также тесты, сориентированные на визуально-образное и абстрактно-теоретическое мышление.

Третья идея в каком-то плане является развитием предыдущей и предполагает создание тестов коррекции знаний, сориентированных на индивидуальный когнитивный стиль обучающегося. Можно выделить шесть основных типов доминирующих когнитивных стилей студентов:

- интегрально-теоретический,
- интегрально-деятельностный,
- интегрально-эмоциональный,
- дифференциально-теоретический,
- дифференциально-деятельностный,
- дифференциально-эмоциональный¹¹.

Каждый из этих типов имеет чётко различимые свойства, проявляющиеся в ходе педагогического общения. Соответственно каждому типу можно формировать адресные тесты.

Четвёртая идея учитывает специальные предметные способности обучающихся. Например, с учётом структуры математических способностей можно выделить тесты получения математической информации (тесты работы с книгой), тесты переработки математической информации (тесты усвоения математической символики), тесты хранения математической информации с соответствующей коррекцией знаний о развитии элементов структуры собственных математических способностей.

Важным педагогическим условием эффективности коррекции знаний является то, что учебно-методический комплекс по каждому изучаемому предмету должен содержать комплект тестов коррекции знаний, а также средства обучения, позволяющие индивидуализировать процесс обучения в опоре на психологические особенности студентов и уровень их базовых знаний.

¹¹ Зимовина О. А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: дис. ... д-ра пед. наук. — Сочи: НИЦ РАО, 2001. — 280 с.



Тест коррекции знаний обогащает методы педагогической диагностики и в окончательном виде даёт возможность реализовать коррекцию знаний на основе педагогической диагностики и систематизировать представления о коррекции знаний. Как можно представить теоретические позиции по выявленной взаимосвязи диагностики и коррекции?

Концептуальная модель коррекции знаний на основе педагогической диагностики

Концепция представляет собой определённый способ *понимания* какого-либо явления или его трактовку, основную точку зрения или ведущий замысел, руководящую идею, конструктивный принцип разных видов деятельности. Стоящая перед концептуальной моделью коррекции знаний конструктивная задача — обеспечение корректирующей деятельности субъектов процесса обучения соответствующим инструментарием.

В этом плане важен этап диагностики, который обуславливает, во-первых, цель коррекции знаний, а во-вторых, средства достижения этих целей с учётом не только пробелов в знаниях, не только возможных причин появления таких пробелов, но и пути их реализации с учётом имеющегося уровня и сформированности качеств знаний, а также индивидуальных психологических особенностей и психологических характеристик групповых субъектов обучения.

Наглядно интерпретировать концептуальную модель системы коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики можно в виде пространственной геометрической модели грибовидной формы (рис. 3). Здесь «шляпка» гриба представляет собой коррекцию знаний как отдельный элемент учебного процесса и самостоятельное педагогическое явление. Шляпка гриба в природе — сложное образование слоистой структуры и с обилием связей. Точно так же коррекция знаний — сложная система, в которой нам удалось выявить основные сущностные и структурные элементы, но каждый из них остаётся также достаточно сложным. Сама «шляпка» разбита на кольца, каждому из которых соответствует этап коррекции знаний.

На уровне корректирующей функции диагностика включена в коррекцию знаний как составной элемент («ножка» гриба вращается в «шляпку»), здесь диагностика обуславливает центральный элемент коррекции — процесс обнаружения отклонений (*Д*) и вытекающие из него — постановка цели коррекции (*Д*), выбор средств коррекции (*Д*), затем процесс внесения изменений (собственно *Кор*) и её результат. Результат иллюстрируется краем «шляпки» гриба. «Переползая» на внутреннюю сторону, возвращаемся к «ножке»-диагностике, цикл процесса коррекции знаний возобновляется. Внутренняя часть «шляпки» гриба призвана отобразить про-

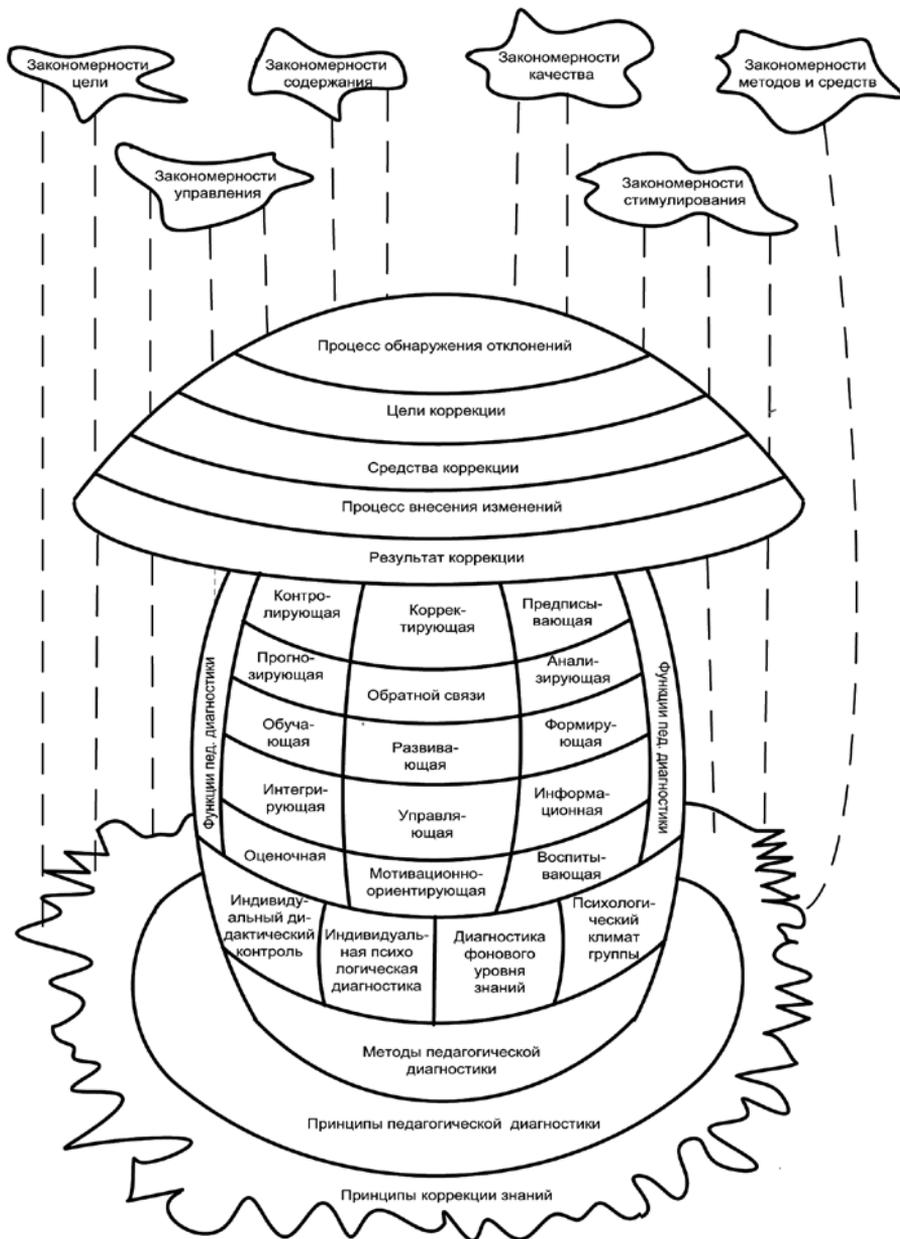


Рис. 3. Грибовидная модель системы коррекции знаний студента



цесс преобразования опыта студента, являющийся важнейшей частью коррекции, но практически не поддающийся изучению.

«Ножка» гриба — достаточно сложное образование. В основании «ножки» заложены методы педагогической диагностики, которые в свою очередь позволяют реализовать её основные функции, и дают возможность осуществления коррекции знаний. «Ножка» произрастает из «почвы» — принципов педагогической диагностики, которые неразрывно связаны и обуславливают принципы коррекции знаний, изображённые на рисунке стилизованной «травкой». Принципы коррекции знаний и педагогической диагностики вытекают из практически единой системы их общих закономерностей. На рисунке группы закономерностей отражены «облачками», нити «дождя» иллюстрируют обусловленность принципов закономерностями.

Данная модель позволяет поставить вопрос: можно ли говорить о коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики как системе?

Системный характер коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики

Рассмотрение наиболее существенных признаков целостной системы¹² подтверждает, что концептуальная модель

коррекции знаний на основе педагогической диагностики является одной из интерпретаций *системы* коррекции знаний студентов в вузе.

- 1) Действительно, система коррекции знаний *состоит из элементов*, демонстрируемых структурной моделью коррекции знаний: коррекция знаний в психологическом аспекте (коррекция познавательной деятельности, познавательных умений, качеств мышления) и дидактическом аспекте — коррекция качеств знаний, применяемая как индивидуально к каждому студенту, так и в целом к учебным группам;
- 2) элементы коррекции знаний *взаимосвязаны, взаимодействуют* в рамках динамической структуры, которая отражает закономерные связи элементов системы как функционирующего и развивающегося целого, при этом нам удалось выделить *системообразующую связь* — педагогическая диагностика;
- 3) система коррекции знаний *обладает целостностью*, так как в процессе экспериментальной и опытной работы, осуществлённой на базе семи российских вузов, было подтверждено, что она порождает интегративные качества знаний, возникающие в процессе взаимодействия её элементов, проявляющиеся в устойчивом повышении уровня знаний обу-

¹² Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 1996. — 440 с.



чающихся вне зависимости от их предметного содержания. Набор элементов системы полон и качество функционирования системы зависит от скоординированности функций каждой из её составляющей, на что направлена педагогическая диагностика. Показателем целостности рассматриваемой системы является также наличие цели коррекции знаний, подчиняющей частные цели её элементов — совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося;

4) система коррекции знаний *имеет признак иерархичности*: она представляет собой важный компонент существенно более широкой системы — учебного процесса в вузе, при этом каждый из её компонентов: индивидуальная коррекция знаний в психологическом аспекте, групповая коррекция знаний в психологическом аспекте, индивидуальная коррекция знаний в дидактическом аспекте, групповая коррекция знаний в дидактическом аспекте может быть также рассмотрен как система и служить предметом отдельного педагогического или психологического исследования. Эффективность функционирования системы коррекции знаний студентов в вузе зависит от качества системы координационных связей;

- 5) осуществимость коррекции знаний на различных уровнях управления учебным процессом подтверждает *наличие субординационных связей* между элементами системы;
- 6) концептуальная модель демонстрирует *целеустремлённость* в развитии процесса: цель обуславливает способы и характер деятельности всех субъектов коррекции знаний, определяет выбор средств коррекции знаний, формы организации этой коррекции, преимущественный уровень управления, на котором эта коррекция осуществляется. В плане коррекции цель является не столько спроектированным конечным результатом, эталоном знаний, сколько источником деятельности;
- 7) коррекция знаний не может протекать вне учебной среды и нуждается в учёте её влияний, в то же время сам процесс коррекции знаний определённым образом меняет учебную среду и возникает признак системы *взаимодействие с внешней средой*.

Система коррекции знаний может быть охарактеризована как сложная система, так как:

— цель коррекции знаний содержит несколько взаимосвязанных направлений: совершенствование качеств знаний, перевод знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося. В рамках каждого из этих



направлений на конкретном отрезке учебного процесса цель коррекции конкретизируется и декомпозируется на частные цели, соответствующие предметному содержанию коррекции знаний студентов;

- система может быть описана различными структурами: рассмотрены три возможных структуры — первая реализована в структурной модели, вторая — в концептуальной, третья — в методологическом описании через цели коррекции, её объекты, субъекты, принципы, функции, факторы и закономерности. В рамках каждой из этих структур система представляется многосвязной и иерархичной. Наличие различающихся моделей для описания системы даёт возможность параллельно реализовать решение задач, связанных с коррекцией знаний студентов в вузе, различными способами и с различных позиций;
- система коррекции знаний не может быть описана в одном языке: для её реализации требуется совокупность разнообразных подходов на различных уровнях методологии.

Система коррекции знаний студентов нестационарна, меняет характеристики, эволюционирует во времени. Система коррекции знаний студентов вероятностна, так как её компоненты имеют вероятностный характер.

В итоге удалось объединить разрозненные представления о педагогической диагностике и коррекции знаний, выявить точки их соприкосновения. Можно с уверенностью говорить о возможности построения системы коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики.

Некоторые выводы из экспериментальной работы по внедрению технологии коррекции знаний на основе педагогической диагностики

На основе концептуальной модели системы коррекции знаний разработана технология коррекции знаний студентов в вузе¹³, реализованная в семи российских вузах, различающихся в организации учебного процесса и направлению подготовки. Во всех вузах при применении технологии прослеживались одни и те же тенденции: около трети студентов переходили на более высокий уровень знаний, не происходило отчисления по неуспеваемости, повышалась их научная и творческая активность.

Эмпирическая работа показывает, что система коррекции знаний:

- 1) служит регулирующим основанием для использования учебно-методического комплекса и даёт возможность реализовать его потенциал;
- 2) при функционировании на предметном содержании одной дисциплины оказывает позитивное влияние на

¹³ Артищева Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. — Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КПИ ФСБ РФ», 2014. — 280 с.



успешность обучения другим дисциплинам;

3) является компонентом не только адаптационного периода обучения первокурсников, но и любого этапа обучения.

Общие позитивные черты технологии коррекции знаний студентов в вузе заключаются в следующем:

- она снимает когнитивный диссонанс и позволяет каждому студенту максимально реализовать свой учебный потенциал;
- использование данных комплексной педагогической диагностики в соответствии с уровнем управления различными субъектами коррекции экономит время всех участников образовательного процесса;
- успешность обучения инвариантна ко всем учебным дисциплинам; успешность обучения сохраняет долговременный характер и перерастает в профессиональную успешность;
- коррекция знаний преимущественно переходит на уровни взаимокоррекции и самокоррекции;
- технология позволяет корректировать все основные качества знаний — полноту и глубину; систематичность и системность; оперативность и гибкость; конкретность и обобщённость; свёрнутость и развёрнутость; осознанность и прочность, познавательную деятельность и учебные умения;
- технология позволяет реализовать потенциал не только слабо и средне успевающих студентов, но и «сильных» студентов;
- технология стимулирует научную и творческую активность студентов, вне зависимости от успеваемости.

Таким образом, система коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики является нужным и отвечающим современным требованиям к подготовке выпускников элементом учебного процесса. Педагогическая диагностика при этом перестаёт быть самоценностью, теоретическим конструктом, а в полной мере реализует все свои функции, нацеленные на повышение качества образования.



ЭФФЕКТИВНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕХНОЛОГИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ И УДЕРЖАНИЯ УЧАЩИХСЯ

ВЕЛЕДИНСКАЯ Светлана Борисовна, заместитель директора Института электронного обучения Национального исследовательского Томского политехнического университета, доцент кафедры технологий и педагогики электронного обучения, кандидат филологических наук, доцент,

ДОРОФЕЕВА Маргарита Юрьевна, директор Центра организации и мониторинга электронного обучения Института электронного обучения Национального исследовательского Томского политехнического университета, доцент кафедры технологий и педагогики электронного обучения, кандидат технических наук

В статье теоретические положения о системе взаимодействия в электронном обучении рассматриваются с практической точки зрения и иллюстрируются авторами на основе собственного опыта.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *сопровождение, электронное обучение, дистанционные технологии, виртуальное «присутствие», контент, интерактивные инструменты*

Несмотря на то что электронное обучение (ЭО) приобретает всё большую популярность, в российском высшем образовании оно ещё не нашло достойного места в повседневной практике. В среде преподавателей бытует скептическое отношение к новой образовательной модели, сложившееся на опыте примене-

ния дистанционных технологий в системе заочного образования. Основными недостатками дистанционной модели являются ориентированность на доставку образовательного контента, знаниевый подход к контролю освоения дисциплины, отсутствие учебной коммуникации, что не обеспечивает качества обучения.

¹ Dewey, J. Experience and Education. — 1938. — Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.

² Сердюков П.И. Роль общения в повышении эффективности онлайн-обучения // Образовательные технологии и общество. — 2010. — Выпуск № 1, том 13. С. 356–369.



Образовательный процесс — процесс взаимодействия учащегося с обучающей средой, включающей преподавателя, учебные материалы (контент) и других учащихся¹. В образовательном процессе, таким образом, сходятся педагогическая, познавательная и социальная составляющие, причём социальная составляющая является главным инструментом получения и освоения информации².

Обеспечение эффективного взаимодействия обучающихся по линиям «студент³ — контент», «студент — преподаватель» и «студент — студент» — задача преподавателя в любой форме обучения. В традиционном обучении все линии взаимодействия управляются преподавателем в процессе живого общения, а любые отклонения и недопонимания регулируются при непосредственном контакте. При этом особую роль играют личностные качества преподавателя (харизма, опыт убеждения, ораторское мастерство) и используемые образовательные технологии.

При ЭО учащиеся остаются один на один с учебными материалами, что влияет на их мотивацию и удержание в учебном процессе. Опосредованный и преи-

мущественно асинхронный характер взаимодействия, отсутствие общения глаза в глаза, дефицит паравербальных (интонация, тембр голоса) и невербальных средств (мимика, жесты) общения приводят к необходимости формирования новых механизмов влияния преподавателя на процесс обучения с целью вовлечения и удержания обучающихся.

Таким образом, в ЭО акцент переносится с личности преподавателя на специально организованную среду обучения — электронную обучающую среду (ЭОС, электронный курс), обладающую свойствами, восполняющими недостаток живого общения. При построении ЭОС необходимо смоделировать эффект «присутствия» преподавателя в среде в режиме 24/7 и обеспечить условия для трёх линий учебного взаимодействия.

Система виртуального «присутствия»

Согласно работам R. Garrison, N. Vaughan⁴, K. Swan⁵ условия для взаимодействия «студент — контент», «студент — преподаватель» и «студент — студент» закладываются в параметрах ЭОС в виде системы «присутствия» (presence)

³ Под «студентом» здесь и далее понимается любой учащийся.

⁴ Vaughan, N. & Garrison, D. R. Creating cognitive presence in a blended faculty development community // Internet and Higher Education. — 2005. — 8, pp. 1–12.

⁵ Swan, K. Relationships Between Interactions and Learning in Online Environments // The Sloan Consortium. — 2004. [Электронный ресурс]. — http://elc.fhda.edu/dev_workshop/docs/interactions.pdf



участников образовательного процесса: познавательное «присутствие» (cognitive presence), обучающее «присутствие» (teaching presence) и социальное «присутствие» (social presence). Познавательное «присутствие» — наличие условий для активизации познавательной деятельности студентов через эффективное взаимодействие «студент — контент», обучающее «присутствие» — создание эффекта «присутствия» преподавателя в ЭОС в режиме 24/7 и возможностей взаимодействия «студент — преподаватель», социальное «присутствие» — создание условий для формирования учебного сообщества и проявления личностных черт в процессе учебной коммуникации «студент — студент».

Согласно рисунку 1 система «присутствия» обеспечивает целостность учебного процесса в ЭОС при выполнении преподавателем функций: формирования системы подачи контента, управления учебной деятельностью и построения учебного сообщества⁶.

Функция преподавателя по отбору и организации учебного контента (согласно схеме) лежит в области пересечения познавательного и обучающего «присутствия». Следовательно, подготовка учебного контента в ЭО связана не только с обеспечением содержательно-

сти материала, но и с формами его подачи, гарантирующими организацию учебного взаимодействия без личного участия преподавателя. Функция управления учебной деятельностью лежит в области пересечения познавательного и социального «присутствия» и подразумевает, что контент становится основой для взаимодействия учащихся друг с другом и с преподавателем. Через функцию построения учебного сообщества преподаватель обеспечивает воспитательное и организующее воздействие, соединяет социальное и обучающее начало в обучении.

ЭО, предоставляя учащимся возможность учиться в любом месте в любое время, не позволяет преподавателю управлять учебным процессом в режиме 24/7, соответственно выполнение данных функций разделяется на реальное участие преподавателя в учебном процессе и виртуальное — смоделированную систему виртуального «присутствия» преподавателя в ЭОС, замещающую преподавателя в период его отсутствия в среде и обеспечивающую вовлечение и удержание учащихся. Таким образом, роль преподавателя в ЭО сводится к сопровождению процесса обучения, которое закладывается при проектировании ЭОС и продолжается в ходе реализации учебного процесса.

⁶ Swan, K. Relationships Between Interactions and Learning in Online Environments // The Sloan Consortium. — 2004. [Электронный ресурс]. — http://elc.fhda.edu/dev_workshop/docs/interactions.pdf



Рис. 1. Взаимосвязь между обучением и системой взаимодействия в электронной среде

Рассмотрим подходы к формированию системы сопровождения обучающихся через организацию реального и виртуального «присутствия» преподавателя, на примере авторского онлайн-курса повышения квалификации Томского политехнического университета (ТПУ) «Проектирование и организация учебного процесса по смешанной модели электронного обучения»⁷, реализуемого на базе LMS Moodle.

Организация взаимодействия «студент — контент»

Функция преподавателя по организации учебного контента обеспечивает

познавательное «присутствие» — основу взаимодействия «студент — контент», которое закладывается при проектировании электронного курса. Задача преподавателя заключается в отборе и организации учебного контента, а также в планировании учебных мероприятий для вовлечения учащихся в познавательный процесс. Для придания учебному процессу интерактивности, сопоставимой с традиционным обучением, рекомендуется создавать интерактивный (наличие автоматической обратной связи) и мультимедийный (разнообразие форм представления материалов, задействованность различных систем восприятия) контент. В таблице 1 рассмотрены возможности различных инструментов LMS Moodle и сервисов веб 2.0 с точки зрения вовлечения и удержания учащихся в ЭОС.

Рассмотрим технологию организации познавательного «присутствия» в курсе повышения квалификации (ПК) ТПУ. Данный курс предназначен для обучения преподавателей, а также является экспериментальной площадкой для отработки технологий ЭО: авторы ставят задачу показать роль и функции различных инструментов ЭО на практике. Теоретический материал представлен с использованием инструмента «Лекция» LMS Moodle, позволяющего сочетать порционность подачи

⁷ Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Курс повышения квалификации «Проектирование и организация учебного процесса по смешанной модели электронного обучения». [Электронный ресурс]. — 2014. — Томский политехнический университет.



Таблица 1

Инструменты и сервисы для вовлечения и удержания учащихся

Инструменты и сервисы	Возможности вовлечения и удержания учащегося
Интерактивные средства доставки контента	
Инструмент «Лекция» в LMS Moodle	Публикация текстового материала со встроенными в текст тестовыми заданиями: предоставление доступа к новой порции материала только после ответа на тестовые вопросы
Сервис EdPuzzle (подготовка интерактивного видеоконтента)	Короткие видеофрагменты, личностная манера подачи материала, акценты автора через встроенные в видео: <ul style="list-style-type: none">• вопросы для самоконтроля;• комментарии преподавателя;• тестовые задания;• субтитры
Инструмент «Глоссарий» в LMS Moodle (построение системы гиперссылок)	<ul style="list-style-type: none">• многослойность контента;• удобная навигация в ЭОС
Мультимедийные формы подачи контента	
Инструменты и сервисы для записи видеолекций, вебинаров, видео- и аудиокомментариев (Jing, Screencast-O-Matic, PowerPoint, Prezi и др.)	<ul style="list-style-type: none">• воздействие на различные системы восприятия;• имитация присутствия в реальной аудитории, возможность ощутить личность преподавателя, пояснения к сложным вопросам;• демонстрация решений и доказательств;• комментарии к представленным работам;• устные комментарии и защиты работ обучающимися;• инструкции к заданиям
Интерактивные инструменты и сервисы организации учебных мероприятий	
Инструмент «Тест» в LMS Moodle (организация контроля)	<ul style="list-style-type: none">• оперативная обратная связь;• заложенные в систему комментарии к ответам;• ссылки на материалы курса по проблемным вопросам



Окончание табл. 1

Инструменты и сервисы	Возможности вовлечения и удержания учащегося
Сервисы анкетирования Google	Вовлечение в саморефлексию и активное отношение к обучению: <ul style="list-style-type: none"> · самооценка уровня усвоения материала; · самооценка уровня сформированности компетенций; · предложения по улучшению учебного процесса; · корректировка траектории обучения и др.
Мультимедийные инструменты и сервисы организации учебных мероприятий	
Инструменты и сервисы для структурирования, обработки визуализации информации (ментальные карты, ленты времени, сервисы аннотирования, редактирования и совместной работы и др.)	<ul style="list-style-type: none"> · разнообразие инструментов
Виртуальные лабораторные комплексы и тренажёры	<ul style="list-style-type: none"> · симуляция реальных производственных и лабораторных процессов; · геймификация

материала со встроенной системой самоконтроля. В дополнение к текстовым материалам в курсе размещены записи вебинаров в формате коротких тематических фрагментов. Достаточно типовая форма подачи теоретического материала постепенно дополнилась рядом элементов, позволяющих разнообразить контент и усилить познавательное «присутствие». Например, были разработаны видеoinструкции к заданиям и типовым примерам, реализованные в формате скринкастов, презентации с аудиокомментариями к типовым ошибкам. Использование скринкастов и аудиопрезентаций позволило подчеркнуть «присутствие» преподавателя

в среде, «оживить» обезличенное пространство.

Одно из заданий в курсе слушателям предлагается выполнить с использованием инструмента XMind по созданию ментальных карт. Цель использования интерактивных инструментов — расширить границы представления о педагогическом инструментарии ЭО. Использование наглядного инструмента привело к экономии времени на проверку работ, снизило количество ошибок и активизировало взаимное рецензирование работ слушателями.

Для ориентации преподавателей в педагогической терминологии был создан глоссарий курса. Глоссарий «про-



шил» курс чёткой логикой, гиперссылки сделали его цельным и многослойным. Многослойность текста создаётся также настройкой гиперссылок между элементами LMS Moodle, что позволяет, например, сделать инструкции краткими, но с возможностью перехода по ссылкам на требования, критерии, рекомендации, подборки примеров и типичных ошибок

Перечисленные элементы контента работают на формирование комфортной атмосферы в среде, вовлекают учащихся на взаимодействие с её элементами за счёт наличия интерактивности и мультимедийности контента.

Организация взаимодействия «студент — преподаватель»

Функция преподавателя по созданию условий и стимулированию учебного процесса обеспечивает обучающее «присутствие» — основа взаимодействия «студент — преподаватель». Посредством данной функции реализуется управляющее и организующее воздействие преподавателя, осуществляется поддержка учебной коммуникации⁸.

Организация взаимодействия со студентами обычно вызывает у преподавателя страх необходимости постоянного присутствия в ЭОС. Студенты же крити-

куют ЭО за недостаток «живого» общения с преподавателем. Рассмотрим технологии, хотя и не восполняющие на 100% живое общение, но позволяющие обеспечить эффективное взаимодействие со студентами в ЭОС. Для удобства разделим обучающее «присутствие» на реальное присутствие преподавателя в ЭОС — синхронное (чаты, вебинары) и асинхронное (комментирование и проверка работ, ответы на вопросы); и виртуальное «присутствие» преподавателя в ЭОС.

Моделирование виртуального обучающего «присутствия» преподавателя в ЭОС

Виртуальное «присутствие» преподавателя основывается на системе организационно-методических материалов, необходимых для ориентации обучающихся. Здесь особое значение приобретают элементы, которые в традиционном учебном процессе часто кажутся формальными. Так, рабочая программа — документ, содержащий всю информацию об учебном процессе по дисциплине, в традиционном формате редко выполняет необходимые функции и остаётся невостребованной. В курсе ПК ТПУ на основе рабочей программы создана презентация с аудио-коммента-

⁸ *Akyol, Z., & Garrison, D. R.* The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence // *Journal of Asynchronous Learning Network.* — 2008. — 12 (2–3), pp. 3–23.



риями, кратко и ёмко подающая необходимую информацию в формате, позволяющем преподавателю подчеркнуть своё «присутствие» в среде, настроить на доверительную и рабочую атмосферу. Особое внимание в презентации уделяется результатам обучения по дисциплине и их связи с системой оценочных мероприятий. Это помогает учащимся определиться с траекторией и темпом обучения. В условиях асинхронного взаимодействия необходимо предоставить студенту разностороннюю информацию по организации обучения: порядок обучения, расписание, требования к выполнению и срокам предоставления работ, условия успешного завершения обучения, что делает курс понятным, прозрачным, вовлекающим. Система автоматического оповещения о сроках мероприятий (календарь Moodle или Google) позволит оптимизировать работу преподавателя и создать эффект его «присутствия» в ЭОС. Следующий важный элемент для организации и управления работой обучающихся — блок инструкций. Это набор требований к выполнению, оцениванию заданий, критериев для взаимной проверки, образцов и лучших примеров выполнения работ. Все перечисленные элементы, разработанные один раз, могут использоваться (с незначительными доработками) в течение длительного периода времени.

Функция преподавателя по созданию условий для учебной коммуникации в ЭОС также закладывается на этапе про-

ектирования ЭОС. Например, формулировки заданий, читаемые с экрана, могут быть «очеловечены» преподавательскими акцентами: «Важно!», «Обратите внимание!», «Не забудьте!». Тексты заданий должны быть короткими с возможностью перехода по гиперссылкам на требования, критерии, примеры — всё это должно помогать вовлекать студента в освоение материала и настраивать на взаимодействие с одноклассниками.

Обучающее «присутствие» может проявляться через оформленные от лица преподавателя рекомендации по изучению материалов, о порядке работы с источниками, вопросов для саморефлексии, личного мнения преподавателя, примеров из жизни и пр. В рекомендациях также необходимы ободряющие и стимулирующие обращения к студентам, мотивирующие на работу с материалами.

При реализации курса ПК ТПУ авторами статьи апробировано большинство из перечисленных методик. Разработана аудио-презентация «Порядок обучения» с подробным представлением структуры курса, количества домашних работ, требований к срокам выполнения, подготовлены скринкасты по работе с инструментами и сервисами, используемыми в курсе. Для каждого задания создан банк примеров работ и скринкасты, описывающие основные типовые ошибки. Итоги данной работы таковы: сокращение количества обращений на форум с организационными и техническими вопросами, улучшение качества выполнения



заданий, что приводит к экономии времени преподавателя и слушателей при работе в ЭОС.

Реальное обучающее «присутствие» преподавателя в ЭОС

Реализация учебного процесса, безусловно, требует и реального участия преподавателя, выражающегося в синхронном и асинхронном взаимодействии со студентами в ЭОС: информировании, организации учебной коммуникации, оценивании.

Инструментами информирования и консультирования студентов по текущим вопросам являются новостной и консультационный форумы по дисциплине. Для упорядочивания коммуникации рекомендуется задать правила и формат общения. Например, режим «одного окна» задаётся правилом исключения общения по электронной почте. В описании консультационного форума перечисляются типы вопросов, с которыми обучающиеся могут обращаться на форум, указываются сроки ответов на вопросы (например, с 20.00 до 21.00 ежедневно), чтобы они понимали, куда обращаться за помощью и когда ждать ответ. При наличии могут быть опубликованы ответы на часто задаваемые вопросы, что заранее снимет часть вопросов.

Для организации учебной коммуникации также существуют апробированные технологии поддержания постоянного

контакта, обеспечивающие обучающее «присутствие» преподавателя в ЭОС. Например, подведение итогов выполнения заданий, изучения темы. Сообщение об итогах работы может быть размещено преподавателем на специальном форуме для обобщения и рефлексии работы в курсе. К подведению итогов могут быть привлечены и сами студенты (в алфавитном порядке либо студенты, не разместившие работу в срок). Для этого задаётся формат сообщения: например, 200 слов об основных идеях, трудностях, с которыми столкнулись, и др. Это экономит преподавателю время и формирует полезный для студентов ресурс, обобщающий материал по дисциплине в виде коротких сообщений.

Оценивание работ, выполненных в ЭОС, также должно сопровождаться комментариями преподавателя. В случае онлайн-обучения желательно, чтобы по итогам каждого задания студент получал обратную связь. Соблюдение сроков и своевременность обратной связи — ключевые требования к организации ЭО. В противном случае теряются логика и целостность учебного взаимодействия, происходит потеря интереса к обучению и демотивация учащихся.

Организация взаимодействия «студент — студент»

Создание и поддержка благоприятного микроклимата внутри учебной группы за счёт управления познавательными и социальными процессами — следу-



шая функция преподавателя, обеспечивающая социальное «присутствие», — основу взаимодействия «студент — студент»⁹. Правильно организованная ЭОС должна создавать условия для взаимодействия внутри учебной группы и стимулировать формирование саморазвивающихся учебных сообществ. Учебное сообщество необходимо для формирования среды продуктивного общения, обмена информацией и сотрудничества учащихся с целью повышения эффективности и результативности учебного процесса¹⁰. Именно в учебном сообществе реализуются активные совместные методы обучения по принципу «обучая других, обучаюсь сам».

Социальное «присутствие» преподавателя проявляется в специальных методах поддержки обучающего сообщества и обеспечивается:

- мероприятиями по созданию микроклимата в группе;
- отбором и использованием сервисов для совместного обучения;
- формулировкой заданий, предполагающих взаимную проверку работ или обсуждение;
- разработкой и сопровождением групповых заданий.

Для создания особого микроклимата в ЭОС преподавателю рекомендуется выполнить ряд шагов:

- входной форум для самопрезентации, обсуждения проблематики дисциплины, ожиданий от обучения и др. Небольшие сообщения с обязательным взаимным комментированием решают проблему нехватки живого общения и позволяют подключить большинство учащихся к обсуждению уже на начальном этапе;
- входное, выходное анкетирование учащихся позволяют преподавателю составить портрет группы, выявить проблемные и интересующие вопросы для инициирования общения;
- формирование вежливой атмосферы через обсуждение правил сетевого этикета.

Для формирования учебного сообщества в курсе ПК ТПУ организован форум «Давайте познакомимся», на котором обсуждается отношение слушателей к ЭО с взаимным комментированием не менее 2-х других сообщений. Слушатель, последним разместивший сообщение в форуме, подводит итоги обсуждения группы и размещает сообщение в форуме. Для организации веж-

⁹ Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Archer, W. Assessing Teaching presence in a Computer Conference Environment // *Journal of asynchronous learning networks*. — 2001. — 5(2), pp. 1–17.

¹⁰ Wilson B. G., Ludwig-Hardman S., Thornam Ch. L., Dunlap J. C. Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses // *IRRODL*. — 2004. — Vol. 5, No 3, pp. 1–22.



ливого общения в начале курса предлагается совместно разработать правила сетевого этикета: каждый слушатель предлагает своё правило и комментирует правило, предложенное коллегой. Свод правил публикуется на общем форуме, и, как показала практика, это способствует вежливой и устойчивой коммуникации между слушателями.

Обучение в сообществе обеспечивается использованием сервисов совместной работы. В курсе ПК ТПУ для совместной разработки оценочных мероприятий используются Google-таблицы, что удобно для обсуждения и взаимодействия и остаётся как первичный банк мероприятий со сценариями.

И, наконец, ключевыми элементами организации взаимодействия в ЭОС являются задания на взаимную проверку работ: взаимное комментирование, рецензирование и оценивание.

Взаимное комментирование — самая простая форма взаимной проверки — элемент свободной дискуссии по творческому, проблемному заданию, эссе и др. Как правило, к взаимному комментированию не предъявляются жёсткие требования. Это высказывание собственного мнения в свободной форме рекомендаций, пожеланий, рассуждений в продолжение или опровержение автору работы. Взаимное комментирование — элемент дискуссии, предполагающий обязательный ответ со стороны автора работы. Во избежание формализации рекомендуется задавать параме-

тры комментирования. Можно сформулировать требования: по объёму, по наличию в комментарии вопроса к автору сообщения, обязательной рекомендации, выделения положительных / отрицательных сторон работы. Задание должно задать направление, параметры или мини-сценарий комментария, чтобы не позволить просто ограничиться формальным «всё замечательно».

Взаимное рецензирование — аргументированный комментарий на основе критериев, предъявляемых к работе. Соответственно, необходимо сформулировать чёткие критерии для оценки работы, по которым будет идти рецензирование.

Взаимное оценивание — отличается от взаимного рецензирования выставлением баллов за выполнение требований к работе с чётко прописанными условиями их начисления. Подготовка корректно действующих критериев для взаимной оценки — сложная задача для преподавателя, однако грамотно разработанные критерии обеспечивают достоверность результата взаимной проверки, делают его соотносимым с результатом проверки преподавателем.

В курсе ПК ТПУ используются все 3 типа взаимной проверки, применяемые к различным типам заданий. Взаимное комментирование применяется к самопрезентации, разработке правил сетевого этикета и к сценариям проведения онлайн-оценивания. Взаимное рецензи-



рование на основе чётких критериев удачно работает при формулировании результатов обучения. Это одно из первых серьёзных заданий курса, и слушатели ещё не вполне готовы к оценке работ коллег. Роль взаимного рецензирования на данном этапе — обратить внимание на суть требований и важность следования критериям. Наконец, на финальных этапах обучения при разработке проекта курса, опирающегося на серию предыдущих работ, применяется взаимное оценивание с использованием инструмента «Семинар» LMS Moodle. Данный инструмент позволяет случайным образом соединить слушателей в группы взаимной проверки, оценивать и комментировать каждый критерий, высказывать собственное мнение о работе в целом. Несмотря на то что в курсе ПК ТПУ много взаимной проверки, авторы обращают внимание, что это учебный курс, призванный проиллюстрировать максимум возможностей ЭО. При проектировании реального курса не стоит злоупотреблять

заданиями на взаимную проверку, так как это требует серьёзной работы от студента, а от преподавателя — дополнительных усилий не только по формулированию критериев, но и по оценке (хотя бы на первом этапе, а потом выборочно) самих рецензентов. Если рецензии оставлять без внимания, они быстро формализуются либо будут игнорироваться учащимися и не дадут желаемого эффекта.

Итак, опыт показывает, что эффективное электронное обучение становится реальностью при условии значительных личностных затрат преподавателя как на этапе разработки электронного курса, так и в процессе сопровождения учебного процесса. Именно личностная позиция, отражённая в курсе как система «присутствия» преподавателя, будет вовлекать и удерживать учащихся. Исследование возможностей и потенциала инструментов электронной среды, анализ лучших практик электронного обучения позволяет облегчить работу преподавателя в данном направлении.



РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ СИСТЕМЫ HELPNDOS

СТРЕМНЕВ Александр Юрьевич, доцент Белгородского государственного технологического университет им. В.Г. Шухова, кандидат технических наук, nml235l@yandex.ru

В статье рассматриваются возможности системы HelpNDos — программного средства для разработки учебных курсов пользователями, владеющими базовыми навыками работы на компьютере.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система HelpNDos, мультимедийный файл, модернизация лекционных курсов, дидактические материалы, сетевое размещение

В настоящее время требования учебных стандартов требуют постоянного расширения объёма компетенций. В этой ситуации преподаватель сталкивается с объективными трудностями. Количество информации, с которой требуется ознакомить учащихся, стремительно растёт, опережая объёмы очных занятий (как правило, жёстко лимитированных учебными планами).

Оказавшись в такой ситуации, преподаватели в первую очередь пытаются модернизировать лекционные курсы, стараясь расширить их в ущерб развёрнутому изложению материала. Следующий объект внимания — это лабораторные практикумы или перечни практиче-

ских занятий. Расширение тематики приводит к потере возможности детальной отработки отдельных разделов дисциплин либо к тому, что ряд практических заданий оказывается без соответствующей теоретической поддержки в курсе лекций. Из намечающегося «замкнутого круга» преподаватели выходят так: обычно отсылают учащихся к спискам дополнительных источников, которые по идее должны восполнить пробелы теоретической базы. Но, как правило, большинство источников являются во всех смыслах тяжеловесными. Столкнувшись с ними, многие школьники и студенты теряются в количестве страниц и объёме содержащейся в них



информации. Ведь способности найти нужную информацию в источнике, как и умению ею воспользоваться, тоже необходимо учиться.

Каков же выход из этой ситуации? Видится, что он лежит в той плоскости, что преподаватель, как непосредственный руководитель учебного процесса, должен подготовить такой методический материал, который бы включал в себя все необходимые теоретические положения и элементы практики. Но какова форма представления таких материалов? Исходить нужно из того, какими типами ресурсов располагает преподаватель. Традиционно большое количество дидактических материалов (конспектов, методических указаний, пособий) представляют собой документы, подготовленные в текстовом процессоре. Некоторые преподаватели готовят презентации и наборы иллюстраций. В некоторых курсах используются учебные видео. Поскольку речь идёт об учебном процессе, то в комплект материалов имеет смысл поместить набор контрольных вопросов, возможно в форме тестов. Вероятно, к учебным материалам преподаватель также пожелает добавить выдержки из необходимых источников или дать ссылки на их сетевое размещение [1].

Итак, все необходимые материалы фактически представляют собой набор файлов (документов) различной природы. Разобраться в этом наборе учащемуся будет не просто — необходимо сред-

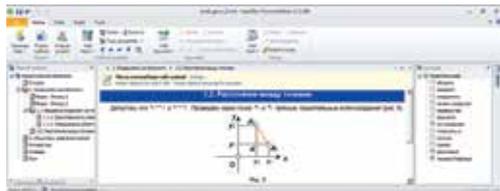
ство организации и консолидации — единая оболочка для доступа к этим ресурсам. Эта оболочка должна обладать простым интерфейсом, удобной навигацией, поисковыми возможностями.

Реализация такой оболочки может оказаться достаточно сложной, особенно для преподавателя, не являющегося специалистом в области информационных технологий. Между тем существуют программные средства для разработки учебных курсов пользователями, владеющими базовыми навыками работы на компьютере. К таким средствам относится система HelpNDoc, разработанная компанией IBE SOFTWARE [2]. Данная система имеет несколько вариантов поставки, включая коммерческую, образовательную и свободную. Свободный вариант не имеет функциональных ограничений и является бесплатным для личного некоммерческого использования. Знакомство с HelpNDoc имеет смысл начать именно с этой версии

HelpNDoc является инструментом для генерации справочников и руководств в таких форматах, как chm, html, doc, pdf, epub. Интерфейс HelpNDoc практически аналогичен тому, который используется в современных офисных пакетах. Инструменты для настройки и редактирования курса собраны на вкладках ленты. В рабочем поле отображается содержимое текущего редактируемого раздела. Рядом с рабочим полем (по умолчанию слева) располагается панель структуры создаваемого

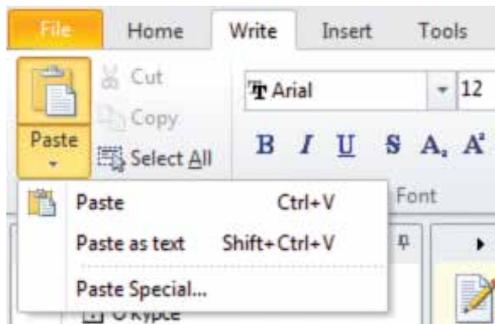


ресурса («Table of contents»). Контекстное меню каждого элемента содержания позволяет выполнять его редактирование, включая переименование разделов и изменение их расположения. Именно в панели структуры выбирается раздел для правки его содержимого в рабочем поле. Справа от рабочего поля находятся панели для работы с ключевыми словами («Keywords») и используемыми в проекте курса медиа-материалами («Library»). Создание нового раздела курса начинается с выполнения команды «Add topic» на вкладке «Home».

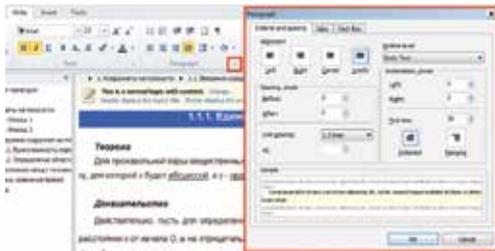


Основу любого методического ресурса составляет, как правило, текст, для форматирования которого в HelpNDoc предназначена отдельная вкладка «Write». Она организована практически аналогично панели текстового процессора Microsoft Word.

Так же как в «обычном» текстовом процессоре, здесь есть возможность выполнять простую вставку из буфера обмена, вставку текста без форматирования и специальную вставку.

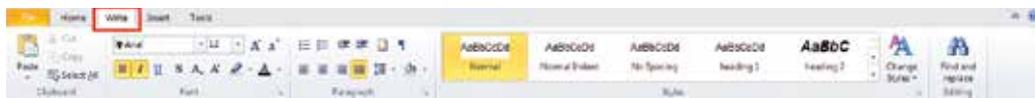


В группах команд «Font», «Paragraph» и «Style» вкладки «Write» имеются специальные кнопки для вызова диалоговых окон с расширенными настройками параметров шрифта, абзаца, стиля.



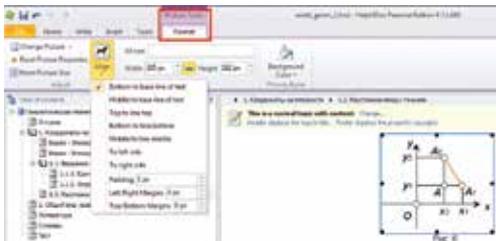
Инструменты работы со стилями позволяют не только редактировать стандартные стили для их применения в разделах учебного курса, но и создавать новые стили, как для фрагментов текста (шрифта), так и абзацев.

Наибольший интерес для преподавателя, готовящего свой курс в HelpNDoc, скорее всего, будет представлять вкладка «Insert» для вставки на страницы разделов различного содержимого.

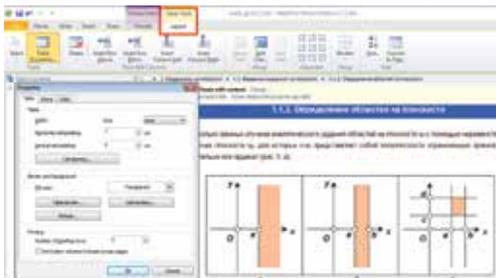




Вставка изображения из графического файла производится командой «Insert Picture». После выделения изображения для него становится доступной вкладка ленты «Picture Tools: Format», в которой есть инструменты для настройки размеров графического объекта, его выравнивания и задания отступов относительно окружающего текста.

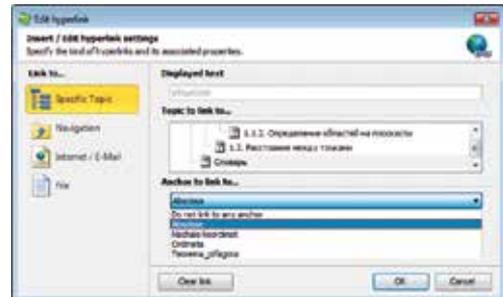


Для добавленных таблиц доступна специальная вкладка ленты «Table Tools: Layout», позволяющая редактировать состав строк и столбцов, выполнять форматирование отдельных элементов (границ, заливок, внутренних отступов).

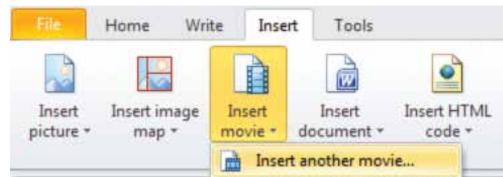


Выделенный фрагмент содержимого командой «Insert > Hyperlink» может быть преобразован в ссылку-переход

на выбранный раздел, интернет-ресурс или файл. При создании ссылки на раздел возможно определение закладки-якоря («Anchor»).



Вставка видео в разделы курса выполняется командой «Insert > Insert movie». При этом предлагается выбрать необходимый мультимедийный файл и указать размеры контейнера для его показа.

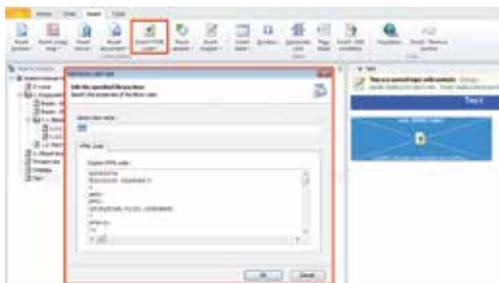


Добавление содержимого из документа текстового процессора можно выполнять как с помощью буфера обмена, так и посредством команды «Insert > Insert document», которая копирует документ полностью.

Для реализации интерактивных возможностей или каких-либо специальных вариантов содержимого разделов предназначен специальный блок, добав-



ляемый командой «Insert > Insert HTML code». Этот блок позволяет создать, например, тест для контроля знаний, определив его с помощью java-script и элементов html-форм.

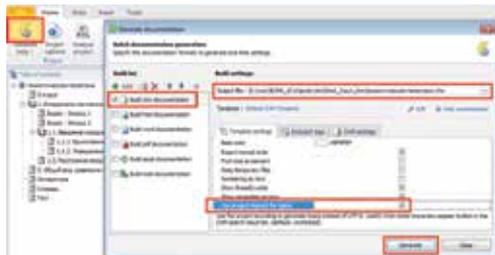


В разрабатываемый курс можно поместить перечень ключевых слов (указатель, глоссарий). Это средство быстрого доступа к разделам, содержащим сведения о наиболее важных терминах. Для того чтобы добавить ключевое слово или выражение в указатель, следует выделить его в тексте и воспользоваться командой «Home >Add keyword».

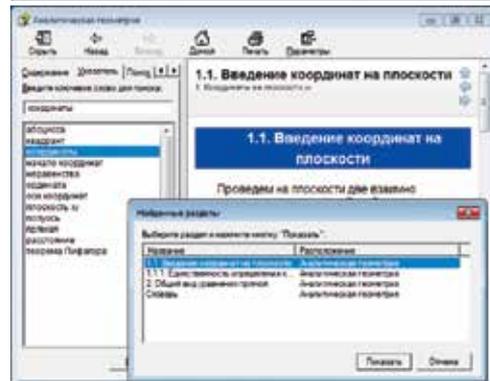
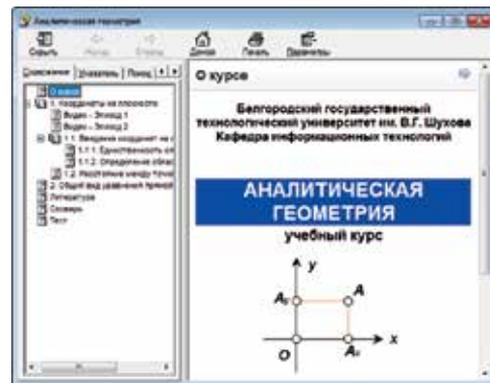


Завершается процесс создания курса его публикацией в один из форматов. Настройка публикации производится командой «Home > Generate help». В окне «Generate documentation», выбрав в списке нужный формат, нужно задать его параметры. Например, для chm («Build chm documentation») обязательно следует указать расположение готового файла курса (поле «Output file») и задать коди-

ровку имён разделов по настройкам проекта, установив флажок «Use project charset for topics». Для сборки готового курса служит кнопка «Generate».



Готовый ресурс, например, в форматах chm или html содержит структурированное оглавление, указатель ключевых слов, полнотекстовый поиск [3].

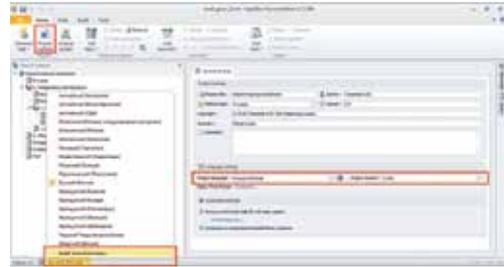




К несомненным плюсам HelpNDoc следует отнести:

1. Дружественный интерфейс с удобной средой вёрстки.
2. Обширный набор инструментов для вставки разнообразного содержимого. Отметим лишь, что в качестве видеофайлов целесообразно использовать ресурсы в формате swf — это гарантирует доступ к ним после публикации.
3. Достаточно хороший импорт документов текстового процессора. При этом сохраняются практически все параметры абзацев и шрифтов, переносятся растровые изображения, формулы и диаграммы автоматически преобразуются в рисунки, таблицы сохраняют свою структуру, а также цвета границ и заливок. Вместе с тем следует учитывать, что импортированное содержимое может потребовать некоторого ручного форматирования средствами HelpNDoc.

4. Возможность публикации в большом количестве форматов, в том числе рассчитанных и на портативные устройства. При этом для создания русскоязычных курсов следует установить в настройках таких проектов поддержку кириллицы (команда «Project options» на вкладке «Home»)



В целом большая часть задач по интеграции разнотипного содержимого в единую оболочку решена разработчиками HelpNDoc на весьма достойном уровне. Функционал программы позволяет считать её удобным инструментом современного преподавателя для создания электронных учебных курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ 7.60–2003. Издания. Основные виды. — Введ. 01-07-2004. — Минск: Издво стандартов, 2004. — 41 с.
2. helpndoc: [web-сайт]. 21.07.2015. — Режим доступа: <http://www.helpndoc.com> (21.07.2015).
3. Аналитическая геометрия // ИНФОРМАТИКА, ИТ, САПР, КУРСЫ ПКППС,... : [электронный ресурс]. 21.07.2015. — Режим доступа: http://iii.esy.es/media/analit_geom.zip (21.07.2005).



ПОЧТИ ШЕКСПИРОВСКИЙ ВОПРОС: СКЛОНЯТЬ ИЛИ НЕ СКЛОНЯТЬ?

НОВИКОВА Лариса Ивановна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка и культуры речи Российского государственного университета правосудия

Нешуточные шекспировские страсти разыгрываются в повседневной жизни вокруг такой мирной категории русского языка, как склонение. Русский язык — язык склоняемых существительных и прилагательных. Во время появления первых памятников письменности проявлялись 5 типов склонений имён существительных, но в результате ряда исторических изменений у имени существительного в современном русском языке традиционно выделяются 3 типа склонения, то есть 3 типа изменения по числам и падежам.

Может показаться, что в вопросе определения типа склонения всё просто, однако... Вопрос «на засыпку»: к какому склонению мы отнесём существительные *дом* и *паспорт*?¹ Правильно, ко второму

(учитываем мужской род и нулевое окончание слов). Но вот от них мы образовали слова с увеличительным значением: *доми́на*, *паспортна́я* (слово, известное каждому школьнику как окказиональное: «Я достаю из широких штанин...»). А они к какому склонению относятся?

Ещё более сложный вопрос: как склонять существительные, представляющие составные наименования. Справочники рекомендуют смотреть, какая часть слова склоняется в составном наименовании и по ней определить склонение:

- *бизнес-центр* — не изменяется первая часть, вторая склоняется по 2 типу (склоняем как слово *ДОМ*);
- *программа-максимум* — не изменяется вторая часть, первая склоняется по 1 типу (склоняем как слово *МАМА*).

¹ Говоря о склонении, опираемся на традиционную школьную классификацию, в академических справочниках порядок и нумерация склонений иные.



А если склоняются обе части, то каждая часть изменяется в соответствии со своим типом склонения: диван-кровать, дивана-кровати, дивану-кровати...; кресло-качалка, кресла-качалки, креслу-качалке...; счёт-фактура, счёта-фактуры, счёту-фактуре...

Однако в нашей статье мы сосредоточимся на самых болевых точках речевой культуры — на склонении имён, фамилий. Интернет как поле активного виртуального общения насыщен историями, которыми делятся пользователи и которые связаны со склонением-несклонением тех или иных фамилий. Да и у лингвистов таких историй хватает.

Доктор филологических наук профессор Н.Н. Щербакова в статье, посвящённой склонению фамилий, приводит примеры: «Студент ОмГПУ Николай Зюзь получил в деканате справку, оформленную по всем правилам. Но там, где он её предъявил, встретил не просто негодование, но и нежелание эту справку принять именно из-за склонения фамилии. «Что это за «Зюзь»! Пишите фамилию правильно!» Эта ситуация успешно разрешилась за счёт изменения первой фразы справки. Вместо «Справка выдана...» в деканате написали «Справка выдана в том, что Н. Зюзь является студентом». Но бывают ситуации куда серьёзнее. Так, носителю фамилии Кем

пришлось немало помучиться при оформлении документов для лечения в Германии, так как среди его справок были и грамотно оформленные, т.е. выданные Александру Кему. В бюро переводов одного из немецких городов категорически не поверили тому, что это та же фамилия! А вот ещё один пример удивительной трансформации фамилии. В начале 90-х годов в один из омских вузов приехал работать В.М. Бельдиян. Вы думаете, что он армянин? Как бы не так! Армян в его роду не было никогда. Зато были молдаване, носившие фамилию Бельдияну, которую по правилам русской грамматики склонять нельзя. Но концовка -у стала восприниматься некоторыми канцелярскими работниками как окончание, такое же, как в формах типа Лисицыну, Бородину. А в результате в один прекрасный момент, переводя из дательного падежа в именительный, кто-то «откусил» ненужный, по его мнению, элемент. Так молдавская фамилия неожиданно стала армянской². Вот к таким серьёзным проблемам для её носителей может привести правильное склонение фамилии.

Сами правила, регулирующие склоняемость тех или иных форм, кажутся рядовым «пользователям» системы языка достаточно сложными. Хотя, если хорошо знать школьную систему скло-

² Щербакова Н.Н. Склонять или не склонять - вот в чем вопрос...Режим доступа: http://www.oshibok-net.ru/publ/sklonjat_ili_ne_sklonjat_vot_v_chjom_vopros/1-1-0-49



нений, то ничего сложного нет. Мужские фамилии, идентичные существительным 2 склонения, склоняются по 2 склонению. Женские и мужские фамилии на -а, — по 1-ому и т.д. Но тем не менее трудности есть, например, в тех случаях, когда женщине принадлежит фамилия с нулевым окончанием; выход один — такие фамилии склонять нельзя. Однако на склонение-несклонение фамилий влияет целый ряд факторов не только лингвистических (происхождение фамилии, ударение, на что оканчивается фамилия /на гласный или согласный/), но и экстралингвистических (принадлежит фамилия мужчине или женщине, созвучна ли она с названием предмета или животного, вызывает ли ненужные ассоциации, насколько она эстетична с точки зрения носителя фамилии и т.д.). Иногда приходится учитывать целый комплекс факторов, например, если фамилия оканчивается на -а: происхождение фамилии, ударное А или нет, какая буква предшествует.

Правила-то правилами, однако в сознании рядового носителя языка доминирует бытовое представление о склонении фамилий, которое распространено в разговорной речи и расценивается как правильное. И вот эта «вилка» между разговорным и литературными стилями речи тоже доставляет нам немало трудностей.

Но даже сформулированные положения часто нарушаются. Банальное школьное правило: мужские фамилии

на согласный (Вагнер) склоняются, а женские не склоняются. А как быть с фамилиями Карась, Баран, Козел? По правилу мы их также склоняем, что приводит к фразам типа «Справка выдана Барану...» Читающий, как правило, веселится, а носителю фамилии не до смеха... Однако если фамилия не вызывает смеха или не несёт за собой веер ненужных ассоциаций, то со склонением всё нормально (вспомним известного генерала Лебеда, писателя Пастернака).

Примерно со второй половины XX столетия, когда в язык и наше сознание вошло понятие «политкорректность», люди стали стремиться к тому, чтобы не обижать владельцев «неудобных» фамилий. Многие из «неудобных» или неблагозвучных фамилий перестали склонять сначала носители фамилий, а затем и авторы некоторых справочников.

Ещё один фактор, стимулирующий тенденцию к несклонению, заключается в том, что правильное, с точки зрения нормы, склонение фамилий может привести к неразличению похожих фамилий в дательном падеже: он Иван Баг, он Иван Багу; выдана справка Ивану Багу (в обоих случаях). Это тоже осложняет жизнь носителям подобных фамилий, которые настаивают на том, чтобы их фамилии не склонялись.

А как просклонять фамилию Тетерев (Рыболов, Крысолов, Пицелов)? Если Те́терев, то нет Ивана Те́терева, Ирины Те́терев, а если Тете́рев, то нет Ивана Тете́рева, Ирины Тете́ревой. В «Бара-



бинских повестях» С. Сартакова рассказывает о том, как «оперировала» с фамилией новоиспечённая жена героя повести: «При регистрации брака фамилию она приняла Васину. Но не в женском роде Тетерева, а в мужском — Дамдиналия Тетерев, как ей ни доказывал Вася, что фамилия Тетерев

обозначает вовсе не птицу, а является производной от старинного костромского словечка «тетеря» — хлебная крошка».

Проблем хватает... Не претендуя на полноту изложения, попробуем представить основные случаи склонения или несклонения фамилий.

ОСОБЕННОСТИ СКЛОНЕНИЯ ФАМИЛИЙ

Фамилии на согласный (не зависят от принадлежности женщине или мужчине)	
Фамилии склоняются	Фамилии не склоняются
<p>Славянские мужские и женские фамилии а) с суффиксами -ев-, -ов-, -ин-, -ск-: <i>Иван Тургенев — Елена Тургенева; Лермонтов — Лермонтова, Пушкин — Пушкина, Достоевский — Достоевская, Раневский — Раневская;</i></p> <p>б) без суффиксов на — ой, — ый, — ий: <i>Лев Толстой — Татьяна Толстая; Лановой — Лановая, Броневой — Бронева, Куцый — Куца, Нужный — Нужная, Топчий — Топчая, Побожий — Побожая.</i></p>	<p>Славянские мужские и женские фамилии на -ых, -их: <i>у Ивана Седых — у Ирины Серых; Сырых, Черных, Быстрых, Кручёных, Яровых, Добрых, Долгих, Тонких, Савиных, Слизких, Ходячих, Гладких, Русских</i>³.</p>
Фамилии на согласный (склонение зависит от принадлежности фамилии женщине или мужчине)	
<p>Мужские фамилии славянского или иноязычного происхождения (склоняются по 2-ому скл. как <i>дом</i>): <i>Герцен — о Сергее Герцене; Левитан — о Сергее Левитане, Врубель — о Сергее Врубеле, Блок — о Сергее Блоке, Брыль — о Сергее Брыле, Мукосей — о Сергее Мукосее</i></p>	<p>Женские фамилии славянского или иноязычного происхождения: <i>об Ирине Герцен; о Светлане Левитан об Ирине Врубель о Татьяне Блок о Светлане Брыль о Наталье Мукосей</i></p>

³ Данные русские фамилии необходимо отличать от иноязычных фамилий на -их (Фрейдлих, Дитрих, Аргелих, Эрлих, Ульрих), которые по общему правилу в м.р. изменяются, в ж.р. не изменяются.



Фамилии на согласный, совпадающие с нарицательными существительными 3 склонения (на -ь)	
Славянские и неславянские мужские фамилии, совпадающие с сущ. 3-его скл. на -ь, склоняются по 2-ому скл. как <i>дом</i> : <i>Дуэль</i> — о Степане Дуэле; <i>Сталь, Даль, Рысь, Мышь</i> ⁴	Славянские и неславянские мужские фамилии, совпадающие с сущ. 3-его скл. на -ь, не склоняются: <i>об Ирине Дуэль</i> <i>о Марии Сталь</i> <i>о Татьяне Даль</i> <i>о Наталье Рысь</i> <i>о Ларисе Мышь</i>
Фамилии на гласный -о (-ко)	
Внимание!!! Данная группа фамилий представляет собой один из «застывших» падежей.	Славянские мужские и женские фамилии на -ово, -аго: <i>у Ивана Дурново</i> — <i>у Ирины Дурново</i> ; <i>Живаго, Мертваго, Белаго, Свяго, Летяго.</i>
Внимание!!! В украинском языке и в литературе XIX и XX веков такие фамилии встречаются в склоняемом варианте, и многие люди, принадлежащие двум культурам, их также пытаются склонять. Для современного русского языка это недопустимо.	Мужские и женские славянские фамилии на -ко, -о: <i>У Ивана Короленко</i> — <i>у Марии Короленко</i> ; <i>Болото, Бондарко, Гобято, Горбатко, Громько, Долото, Ивашко, Квитко, Ленко, Лучко, Ляшко, Макаренко, Минько, Немченко, Никитенко, Павло, Сало, Семашко, Сито, Толокно, Франко, Шапиро, Шевченко, Шепитько.</i>
Фамилии на гласный -е, -э, -и, -ы, -у, -ю	
Внимание!!! В данной группе фамилий «проблемными» являются фамилии на -у (Манцу, Энеску, Руссу, Чобану, Лунгу, Сырбу, Мунтяну, Ротару), так как читающий может воспринять эту фамилию как форму дательного падежа: <i>справка выдана Манцу</i> . Он кто: Манц или Манцу?	Мужские и женские иноязычные фамилии на -е, -э, -и, -ы, ю-, -у, -о: <i>Амаду, Артмане, Виардо, Ганди, Гёте, Голсуорси, Грамши, Греко, Гюго, Дебюсси, Доде, Кавараджо, Камю, Караджале, Карузо, Клемансо, Корню, Лансеро, Лану, Ларошфуко, Лонгфелло, Люлли, Манцу, Марло, Мегрэ, Мейе, Мийо, Мурильо, Мюссе, Неедлы, Неру, Нетте, Нетто, Нобиле, Орджоникидзе, Пикассо, Руставели, Тарле, Фурье, Шабрие, Шамиссо, Шапиро, Шелли, Шоу, Энеску.</i>

⁴ В справочнике Бельчикова Ю.А. (Бельчиков Ю.А. Практическая стилистика современного русского языка. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, с. 125) сказано: «Несклонение мужских фамилий данного типа категорически недопустимо». С Ю.А. Бельчиковым солидарны и авторы «Словаря грамматических вариантов русского языка» (Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Словарь грамматических вариантов русского языка. — М.: Астрель: АСТ, 2008, с. 225). Авторы указывают: «...несклонение является «запрещенным приемом», и его нельзя допускать».



**Фамилии на гласный -а
(склонение зависит от ряда факторов: после гласной или согласной находится А,
падает ли на А ударение, каково происхождение фамилии)**

Мужские и женские фамилии (вне зависимости от происхождения) на неударный *а*, стоящий после согласных, изменяются по 1 скл.:

Сенека — *о Пьере Сенеке, о Мари Сенеке*;

а) мужские иноязычные фамилии, в том числе и славянские:

Ворона, Глинка, Гулыга, Дейнека, Зима, Кафка, Неруда, Олеша, Петрарка, Рибера, Сметана, Спиноза, Лагода, Дудка, Вишня, Груша, Дубина⁵, Колба, Коробка, Кривда, Музыка, Черешня, Щука.

б) грузинские фамилии:

Берулава, Окуджава⁶

в) японские фамилии:

Икэда, Катаяма, Кимура, Куросава, Накамура, Накасима, Нисигава, Охара, Танака, Хакамада, Ямада, Ясуда;⁷

г) мужские и женские редкие фамилии модель: перех. гл. + сущ. в в. п. мн. ч.):

Забейворота, Намнибока, Протриглаза.

Мужские и женские фамилии славянские, из восточных языков на ударный *а*, стоящий после согласных, изменяются по 1 скл.:

У Ивана Кочерги — *у Светланы Кочерги*;

Кваша, Колбаса⁸, Коробка, Кривда,

Сковорода, Беда, Зима, Митта, Цадаса,

Хамза.

Мужские и женские иноязычные фамилии на ударный -а после гласного:

о Сергее Галуаг -о Мари Галуаг; Гамсахурдиаг, Гулиаг, Делакураг, Моравиаг, Моруаг, Эредиаг, Эриаг.

Мужские и женские фамилии на ударный -а после согласного:

о Сергее Дюмаг — о Мари Дюмаг; Гамарраг, Дегаг, Люкаг, Петинаг, Томаг, Фермаг.

Мужские и женские редкие фамилии модель: перех. гл. + сущ. в в. п. ед. ч.):

Подопригора, Нагнибеда, Майборода.

⁵ Женские фамилии такого типа: Дубина, Смородина, Малина, Жемчужина склоняются или не склоняются в зависимости от ударения в мужском варианте: Иван Дубин, Ирина Дубина, выдана справка Ивану Дубину, Ирине Дубиной — Иван Дубина, Ирина Дубина, выдана справка Ивану Дубине, Ирине Дубине.

⁶ Отклонение от данного положения находим в «Словаре грамматических вариантов русского языка» Граудиной Л.К. и др., С. 231: «...грузинские собственные имена больше других, встречаются в русском языке в несклоняемом варианте. Причины их преимущественного несклонения имеют лингвистический характер. Фамилии Нодия, Кантария, Габуня, Кенгурия... Шенгелая, Баркалая, Цулая...; Киртава, Верулава, Лабарткава, Берулава... встретились в несклоняемом варианте».

⁷ Граудина Л.К. и др. указывают: В качестве рекомендации для этой группы собственных имен и для всей обширной морфологической группы собственных имен, оканчивающихся на неударное -а, можно посоветовать последовательное склонение вне зависимости от национальной принадлежности собственного имени» (с. 232).



<p>Женские фамилии на -ская (скл. как прилаг. ж.р. типа <i>морская</i>): Верпаковская — о Верпаковской Женские фамилии на -ска (скл. по 1 типу, как <i>маска</i>): <i>Яблонска</i> — об Ирине Яблонске <i>Томашевска</i> — об Ирине Томашевске <i>Брудзиньска</i> — об Ирине Брудзиньске</p>	
Фамилии на -я	
<p>Мужские фамилии на -я (не франц. происхождения): <i>Головня</i> — о Петре Головне, о Елене Головне; <i>Берия</i>, <i>Гамалея</i>, <i>Гея</i>, <i>Гойя</i>, <i>Гулая</i>, <i>Данелия</i>⁹, <i>Зозуля</i>, <i>Кантария</i>, <i>Сырокомля</i>, <i>Топурия</i>. <i>Шенгелая</i>.</p>	<p>Французские фамилии: у <i>Эмиля Золя</i> — у <i>Мари Золя</i> у <i>Эмиля Труайя</i> — у <i>Мари Труайя</i>.</p>

Трудности, возникающие при склонении фамилий

1. *Славянские и неславянские мужские фамилии, оканчивающиеся на согласный, совпадающие с неодушевленными существительными, именами собственными, географическими наименованиями*

Это самые спорные в современной речевой культуре случаи, и даже среди лингвистов нет единства по поводу склонения или несклонения этих фамилий. На современном этапе происходит борьба между двумя тенденциями. С одной стороны, фамилии этого типа

нужно склонять (русский язык — язык склоняемых форм), с другой — носители некоторых фамилий не хотели бы, чтобы при их употреблении возникали ненужные ассоциации, сопоставления человека с предметом, растением или животным. Что же нам говорят справочники по поводу склонения-несклонения фамилий типа *Ангел*, *Бар*, *Баран*, *Вихрь*, *Волк*, *Граф*, *Дрезден*, *Дрозд*, *Жак*, *Жук*, *Заяц*, *Зуб*, *Козел*, *Корж*, *Куль*, *Маляр*, *Мороз*, *Нос*, *Носик*, *Павел*, *Пекарь*, *Перец*, *Рейн*, *Рог*, *Рубен*, *Рыбак*, *Сахар*, *Сокол*, *Соловей*, *Стукач*, *Таран*, *Ткач*, *Торф*, *Франкфурт*, *Француз*, *Химик*, *Чижик*, *Шериф*, *Штоф*, *Эмиль* и т.п.?

⁸ В «Словаре грамматических вариантов русского языка» Граудиной Л.К. и др., стр. 230, читаем: «Несклонение фамилий данной подгруппы... может быть объяснено причинами нелингвистического характера - стремлением отличить фамилию от соответствующего имени нарицательного»; Калакутская Л.П. («Склонение фамилий и личных имен в русском литературном языке») фамилии типа *Зима* (женские и мужские) рекомендует склонять.

⁹ См. сноску 4.



Автор словаря, справочника	
Ю.А. Бельчиков. Практическая стилистика современного русского языка. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.	Противоречие! «Несклонение мужских фамилий типа Шеремет, Заяц, Волк, Масарик, Лебедь, Селигей и т.п. ... считается ошибкой, нарушением нормы...» (с. 124). «При склонении фамилий названных типов с целью уменьшить возможность неуместных ассоциаций, нежелательной омонимии перед фамилией ставится существительное или словосочетание с существительным в роли главного слова, обозначающее должность, звание, профессию, социальный статус носителя данной фамилии... (книга Петра Сокола...)» В документах, деловых бумагах, информационных жанрах СМИ... вообще в официальных ситуациях с целью сохранить для точности информации исходную (паспортную) форму фамилии данного лица... мужские фамилии данного типа не склоняются» (с. 127).
Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Словарь грамматических вариантов русского языка. — М.: Астрель: АСТ, 2008.	Склоняются! «... фамилии типа Волк в муж. роде склоняются, а в женском — нет (встретил Ивана Петровича Волка, но: встретил Анну Ивановну Волк) (с. 227).
Суперанская А.В. Словарь русских личных имён. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998.	Склоняются! «Нестандартные русские и нерусские фамилии, оканчивающиеся на согласные, склоняются только у мужчин» (с. 477–478). Приведены примеры склонения фамилий Мельник, Плюш, Медведь, Казначей, Суздаль, Слепак, Куш, Москаль, Король.
Н.А. Еськова. Трудности словоизменения существительных. Учебно-методические материалы к практическим занятиям по курсу «Язык современной печати» (1990) (материал размещён на портале Грамота.ру).	Данный случай отдельно не выделен. Фамилии подводятся под общее правило: мужские фамилии на согласный склоняются, женские — нет. Указывается, что «разрешение таких затруднений не может быть обеспечено правилами, для этого необходим словарь фамилий, дающий необходимые рекомендации для каждого слова».
Ф.А. Агеенко. Словарь собственных имён русского языка. Вступительная статья, раздел «Склонение» (материал размещён на портале Грамота.ру).	Данный случай отдельно не выделен.



<p>В.М. Пахомов. Азбучные истины (материал размещён на портале Грамота.ру).</p>	<p>Склоняются! «Все мужские фамилии, оканчивающиеся на согласный, склоняются — это закон русской грамматики... Склоняются в том числе и мужские фамилии, совпадающие с нарицательными существительными. Примеры; тетрадь Михаила Бока, дипломы выданы Александру Кругу и Константину Королю...»</p>
<p>Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. — 19-е изд. — М.: АЙРИС-пресс, 2015.</p>	<p>Склоняются, но наблюдаются отступления от нормы. «Русские и иноязычные фамилии, оканчивающиеся на согласный звук, склоняются, если относятся к мужчинам, и не склоняются, если относятся к женщинам. Ср.: студенту Кулику — студентке Кулик, у Джорджа Буша — у Барбары Буш. Частые отступления от правила (несклоняемость русских мужских фамилий, оканчивающихся на согласный звук) наблюдаются в тех случаях, когда фамилия созвучна с названием животного или предмета неодушевлённого (<i>Гусь, Ремень</i>), во избежание непривычных или курьёзных сочетаний, например:»<i>У господина Гуся</i>», <i>«гражданину Ремню»</i>. Нередко в подобных случаях, особенно в официально-деловой речи, сохраняют фамилию в начальной форме (ср.: <i>тренироваться у Станислава Жук</i>) или вносят изменения в данный тип склонения, например, сохраняют в формах косвенных падежей беглый гласный звук (ср.: <i>высоко оценить мужество Константина Кобеца</i>). (с.205).</p>
<p>Справочник по подготовке и оформлению официальных документов. — М.: Государственно-правовое управление Президента Российской Федерации, 1995.</p>	<p>Склоняются! «Мужские фамилии, оканчивающиеся на твердую или мягкую согласную, склоняются: Майорец — Майорца, Коломиец — Коломийца, Хмель — Хмеля, Лось — Лося» (с. 130).</p>
<p>Калакутская Л.П. Склонение фамилий и личных имён в русском литературном языке. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.</p>	<p>Склоняются! Несклонение фамилий подобного типа вызывает возражение у носителей русского литературного языка... несклонение является нарушением грамматических норм» (с. 173–174).</p>



Итак, возможны следующие рекомендации:

- мужские фамилии на согласный, совпадающие с нарицательными существительными, склоняются, как любая другая фамилия на согласный: Иван Петрович Гусь — Ивана Петровича Гуся;
- женские фамилии на согласный, совпадающие с нарицательными существительными, не склоняются: Мария Петровна Гусь — Марии Петровны Гусь;
- при оформлении документов можно найти форму, при которой в документе будет указана фамилия в именительном падеже (Справка выдана Ивану Петровичу Гусю... — Справка выдана в том, что Иван Петрович Гусь...). В случае настойчивого требования владельца «нестандартной» фамилии нужно объяснить, что в случае несклонения его фамилия будет восприниматься как женская;
- несклонение подобных фамилий допускается в случае, если её носитель доказывает, что его фамилия не склоняется, предъявив свидетельство о рождении или иной документ.

Конечно, публикация словаря, в котором были бы даны рекомендации по всем фамилиям, — выход из положения. Но как быть сегодня человеку, которому нужно написать публицистическую или научную статью в журнал, по долгу службы необходимо написать справку, приказ, оформить иной документ? С одной

стороны, мы должны требовать соблюдения правил, которые никто не отменял, с другой — учитывать позицию носителя фамилии, который знает традицию склонения или несклонения своей фамилии (конечно, нужно учитывать не прихоти или желания носителя фамилии, а именно традиции, закреплённые в выданных ранее документах). В публицистической, художественной, научной речи мы соблюдаем правила, при оформлении документов следуем простому принципу: не навреди, то есть смотрим, можно ли правильно из косвенного падежа вывести падеж именительный. В каких-то отдельных случаях можно найти форму, при которой в документе будет указана фамилия в именительном падеже. В случае настойчивого требования владельца «нестандартной» фамилии можно попытаться объяснить, что в случае несклонения его фамилия будет восприниматься как женская.

Заметим, что в некоторых учебных пособиях, ориентированных на юристов, в категоричной форме указывается, что подобные фамилии нельзя склонять. Оценивая подобную точку зрения, согласимся с главным редактором портала «Грамота.ру» В.М. Пахомовым, который, размышляя над описываемыми случаями, отмечает: «Следовать правилам склонения фамилий важно ещё и потому, что отказ от изменения по падежам склоняемой фамилии может привести к недоразумениям и казам, дезориентировать адресата речи»¹⁰.



2. Склонение фамилий на -ин

Незаимствованные фамилии: склоняются и мужские фамилии (тв.п. -ым), и женские	Заемствованные фамилии: склоняются мужские фамилии (тв.п. -ом), женские не склоняются
<p><i>Пушкин</i> — с А. Пушкиным, с Натальей Пушкиной</p> <p><i>Фонвизин</i> — с Сергеем Фонвизиным, с Анной Фонвизиной</p> <p><i>Карамзин</i> — с Петром Карамзиным, с Алисой Карамзиной</p> <p><i>Чаплин</i> — с Алексеем Чаплиным, с Ириной Чаплиной</p> <p><i>Рудин</i> — с Петром Рудиным, с Ириной Рудиной</p>	<p><i>Кронин</i> — с Алексом Кронином, с Анной Кронин</p> <p><i>Дарвин</i> — с Чарльзам Дарвином, с Эмили Дарвин</p> <p><i>Чаплин</i> — с Чарли Чаплином, с Эльзой Чаплин</p> <p><i>Цейтлин</i> — с Иваном Цейтлином, с Анной Цейтлин</p> <p><i>Бе́рлин</i> — с Максом Бе́рлином, с Ингой Бе́рлин</p> <p>Внимание!!! Аналогично склоняется фамилия литературного героя Грин — с Грином.</p>

3. Склонение сложных мужских фамилий

В мужских фамилиях, состоящих из нескольких слов, склоняется последнее слово: *Ким Ир Сен* — с *Ким Ир Сеном*; *Ким Чен Ир* — с *Ким Чен Иром*.

4. Склонение фамилий на -ок, -ек, -ец: *Чаренец, Чаренц, Мазурок, Семенец.*

Большинство авторов справочников рекомендует склонять данные фамилии без выпадения гласного, чтобы легко можно было восстановить исходную форму: *Иван Чаренец* — справка дана *Ивану Чаренецу*; *Иван Чаренц* — справка дана *Ивану Чаренцу*. Особенно необходимо соблюдать это правило, если фамилия совпадает с нарицательным существительным: *Заяц* — *Заяца, Локоть* —

Локотя. Однако встречаются фамилии с выпадением гласного: *Починок* — у *Ивана Починка, Козленок* — у *Степана Козленка, Гришковец* — *Гришковца, Лученок* — *Лученка*.

5. Изменения фамилий по числам

В «Словаре грамматических вариантов русского языка» указывается: «При склонении нерусских фамилий, относящихся к двум и более лицам мужского и женского пола, возможны варианты формы в ед. или во мн. числе... Д.Э. Розенталь приводит различные сочетания фамилий с разного рода пояснительными словами, именами, но число этих случаев может быть увеличено: употребление фамилий только с инициалами или словами: друзья, семейство, груп-

¹⁰ Режим доступа: http://gramota.ru/class/istiny/istiny_8_familii/



па — либо без этих слов, но во мн. числе. Вся эта градация не имеет под собой морфологического обоснования... и не соответствует реальному употреблению¹¹. И далее: «...при современном состоянии словоизменительной системы правильны оба варианта — и единственного, и множественного числа»¹².

6. Склонение составных фамилий

Если наблюдается сочетание двух фамилий, которые воспринимаются как самостоятельные, то склоняются обе части — *картина Петрова-Водкина, песни Лебедева-Кумача*.

Если первая часть фамилии не употребляется отдельно, то она не склоняется: *Бонч-Бруевич — Бонч-Бруевича, Тулуз-Лотрек — Тулуз-Лотреку, Сквозник-Дмухановский — Сквозник-Дмухановского*.

Если в состав фамилии входит часть, не склоняющаяся по общим правилам, она не изменяется и в составной фамилии: у *Немировича-Данченко*.

Итак, после осознания правил склонения фамилий и вынужденных авторских «лирических» отступлений проверим себя.

¹¹ Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Словарь грамматических вариантов русского языка. — 3-е изд., стер. М., 2008. С. 221.

¹² Там же, с. 227.



ЗАДАНИЯ

Задание 1. Выполните тесты:

1. В какой строке допущена ошибка при склонении фамилии в дательном падеже?
 - 1) с Иваном Фонвизином (русский писатель);
 - 2) с Александром Кронином (англ. писатель);
 - 3) с Ларкином Филипом (англ. писатель);
 - 4) с Бенджаминном Франклином (англ. полит. деятель).

2. В какой строке находится фамилия, которая может склоняться или не склоняться в зависимости от условий:
 - 1) Данченко;
 - 2) Фрай;
 - 3) Берия;
 - 4) Шойгу.

3. В каком ряду все фамилии никогда не будут склоняться?
 - 1) Ляшкевич, Мазун, Майура;
 - 2) Макаревич, Малай, Мартынович;
 - 3) Марутян, Мачек, Бри;
 - 4) Сало, Гулиа, Шулуу.

4. В каком ряду все фамилии никогда не будут склоняться?
 - 1) Абава, Бауэр, Алёха, Беккер;
 - 2) Долгих, Бру, Кикабидзе, Моруа;
 - 3) Гречко, Ша, Дагау, Головач;
 - 4) Бонч-Бруевич, Эпоха, Якоби, Ланчук.

5. В какой строке находится фамилия, которая склоняется?
 - 1) Данелия;
 - 2) Гамсахурдиа;
 - 3) Гулиа;
 - 4) Эредиа.



Задание 2. Поставьте в дательный падеж фамилии и имена известных людей.

Футболисты: Криштиану Роналду, Давид Вилья, Зинедин Зидан, Роналдо де Ассис, Морейра (Роналдиньо), Руслан Нигматуллин, Эдсон Арантисду Насименту (Пеле).

Исполнители: Майкл Джексон, Адриано Челентано, Уитни Хьюстон, Мирей Матьё, Шарль Азнавур, Пол Маккартни, Тина Тёрнер, Элтон Джон, Джо Кокер, Арета Франклин, Рэй Чарльз.

Физики: Джон Дальтон, Майкл Фарадей, Роберт Бойль, Альберт Эйнштейн, Макс Планк, Поль Дирак, Эрнест Резерфорд, Николай Теґсла, Исаак Ньютон, Владимир Фок, Блез Паскаль, Лев Ландау, Томас Эдисон, Мария Склодовская-Кюри.

Политики: Алексан Карапетян, Маргарет Тэтчер, Ангела Меркель, Егор Гайдар, Мария Гайдар, Андрей Громыко, Гагик Царукян, Жорж Клемансо, Индира Ганди, Остин Чемберлен, Ашот Агабабян, Мухаммад Салих, Ференц Мадрл, Елена Лукаш, Иванэ Зоделава, Фридрих Вильгельм, Вэнь Дзябао, Ирина Хакамада, Густав Носке, Наваз Шариф, Виктор Успаских, Юозас Урбшис, Хавьер Солана, Любовь Слиска, Ясухиза Сиодзаки, Сьюзан Райс, Ираклий Окруашвили.

Экономисты: Лешек Бальцеревич, Альберт Вайнштейн, Жерар Дебрё, Франсуа Кенэ, Генри Кэри, Томас Ман, Дуглас Норт, Элинор Остром, ЖаСавари, Ян Тинберген, Франк Альберт Феттер, Ларс Питер Хансен.

Педагоги: Я.А. Коменский, Ф.И. Янкович, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, П.П. Блонский, И.Ф. Гербарт, П.Ф. Лесгафт, Я. Корчак, Конфуций, И.Г. Песталоцци.

Журналисты: Антон Носик, Таня Геворкян, Лика Кремер, Пётр Толстой, Людмила Порывай, Анна Винтур, Александр Гордон, Владислав Пельш, Фёкла Толстая, Иван Ургант, Владимир Познер, Ольга Шелест, Мария Ситтель, Тутта Ларсен, Ларри Кинг, Опра Уинфри, Анна Птяджи, Карина Рейн, Клэр Хайдеггер.

Актёры, актрисы, режиссёры: Рада Мигчелл, Ральф Файнс, Радел Алесси, Рэй Харрихаузен, Рэй Лиотта, Рэй Романо, Джин Хэкман, Кевин Джеймс, Вуди Харрельсон, Ренни Харлин, Ребекка Миллер, Рене О'Коннор, Люк Кэтчер, Рик Маламбри.

**Задание 3. Прочитайте тексты, поставьте имена и фамилии в нужном падеже в правильной форме.****Текст 1.**

В раннем детстве мы знакомимся с произведениями для детей (Агния Барто, Самуил Маршак, Сергей Михалков, Александр Пушкин, Лев Кассиль, Виталий Бианки, Юрий Олеша, Льюис Кэрролл, Ганс Христиан Андерсен, Астрид Линдгрэн, Джоан Роулинг, Алан Милн, братья Гримм, Джанни Родари, Шарль Перро). В школе мы все читали романы (Лев Николаевич Толстой, Фёдор Михайлович Достоевский, Николай Гоголь, Фёдор Сологуб); познакомились с произведениями зарубежных писателей: (Теодор Драйзер, Марк Твен, Шарлотта Бронте, Эмили Бронте, Оскар Уайльд, Виктор Гюго, Маргарет Митчелл, Гюстав Флобер, Уильям Теккерей, Иоганн Гёте, Этель Лилиан Войнич, Ги де Мопассан, Данте Алигьери, Харпер Ли, Эрих Мария Ремарк, Антуан де Сент-Экзюпери, Эмиль Золя, Андре Моруа, Джованни Боккаччо, Пауло Коэльо, Александр Дюма). Современные поколения зачитываются романами (Джон Толкиен, Валентин Пикуль, Харуки Мураками).

Текст 2.

Многие женщины прославили своё имя в литературе. Среди писательниц России XIX века упомянем (Александра Бостром, Елена Блаватская, Марко Вовчок, Елена Ган, Анна Керн, Елисавета Кульман, Надежда Мердер, Татьяна Пассек, Варвара Репнина-Волконская, Евгения Тур, Леся Украинка, Нина Шмит). Среди писательниц XX века интересны книги (Ирина Васюченко, Елена Вентцель, Ольга Громыко, Галина Джугашвили, Зинаида Тулуб). В наше время на прилавках можно встретить книги (Лора Белоиван, Ольга Голубева-Терес, Инга Киркиж, Света Литвак, Анжела Пынзару, Ксения Собчак). Рекомендуем познакомиться с творчеством писательниц (Агата Кристи, Астрид Линдгрэн, Вирджиния Вулф, Грация Деледда, Дафна Дюморье, Джейн Остин, Джоан Роулинг, Джордж Элиот, Диана Уинн Джонс, Донна Тартт, Дорис Лессинг, Еко Тавада, Жорж Санд, Исабель Альенде, Карин Альвтеген, Карсон Маккалерс, Кейт Аткинсон, Майгулль Аксельссон, Макс Фрай, Маргарет Мадзантини, Маргарет Митчелл, Маргарет Этвуд, Мэри Шелли, Патти Смит, Савако Ариёси, Сельма Лагерлеф, Сигрид Унсет, Сильвана де Мари, Сильвия Плат, Стефани Майер, Сьюзен Коллинз, Татьяна Толстая, Тони Моррисон, Туве Янсон, Урсула ЛеГуин, Фланнери О'Коннор, Харпер Ли, Чимаманда Нгози Адичи, Шарлотта Бронте, Элис Манро, Эльфрида Елинек, Эмили Бронте, Энн Бронте, Энн Райс).

*Текст 3.*

Во второй соревновательный день международного турнира по теннису в борьбу вступили девушки. Помимо (Сабина Шайдуллина) во второй круг соревнований пробилась Анна Смолина. Четвёртая ракетка соревнований обыграла россиянку (Екатерина Третьяк). В числе ещё двух выбывших из турнира представительниц зарубежья белоруска Дарья Чернецова и украинка Валерия Бояновская. Последняя уступила второй ракетке (Алина Силич).

Мы следим за успехами вышедшей во второй круг (Иванка Карамалак). Казань не впервые наблюдает за россиянками с иностранными корнями, например, за (Весна Долонц (Манасиева).

А вот татарстанские теннисисты решили не задерживаться с переходом в разряд зрителей. Пара в составе (Айдын Ахметшина, Сергей Ашмаров) уступила интернациональному дуэту (Георгий Джавахишвили и Евгений Тюрнев). Ещё два казанца (Анвар Ахметов и Салих Гильмутдинов) проиграли (Александр Бублик и Никита Гора). Среди вышедших в четвертьфинал интернациональная пара (Александр Ришар и Микаэль Торпегаард). Они обыграли россиян (Александр Мозговой и Артур Шахнубарьян). (Олег Довгань) из Украины повезло: он обыграл (Михаил Коровин и Илья Кошелев). Ещё один российский дуэт в составе (Карен Качанов и Александр Спиринов) оказался сильнее тандема представителей Средней Азии (Акбар Рахман и Амаль Юлдашев).

Задание 4. Разделите фамилии на 2 группы, поместите в одну группу склоняемые в мужском роде формы, а в другую несклоняемые.

Армстронг, Басилашвили, Боккаччо, Бомарше, Брокгауз, Виардо, Волчек, Галифе, Гарибальди, Гашек, Гиппиус, Гобсек, Грот, Капулетти, Карнеги, Киплинг, Кони, Лессинг, Ломброзо, Макдональд, Маркс, Монтеस्कье, Муссолини, Нетте, Паганини, Пастернак, Пиноккио, По, Пропп, Пуаро, Рид, Руссо, Сакс, Скалозуб, Сологуб, Сэлинджер, Тарантино, Уайльд, Фет, Форд, Форенгейт, Чюрленис, Шевалье, Шоу, Эко, Юнг.

Задание 5. Разделите фамилии на 2 группы в зависимости от способности или неспособности фамилии на -а склоняться.

Альмави́ва, Бенуа́, Валуа́, Галуа́, Делакруа́, Держимо́рда, Доррида́, Дюбуа́, Дюма́, Заре́мба, Казано́ва, Кампане́лла, Кара-Мурза́, Ка́фка, Лоллобриджи́да, Мазе́па, Митта́, Моравиа́, Моруа́, О́Ха́ра, Петипа́, Савонаро́ла, Сина́тра, Спино́за, Тома́, Ферма́, Фо́нда, Ще́рба.



Задание 6. Поставьте фамилии, оканчивающиеся на мягкий согласный, в форму родительного падежа, образуйте мужские и женские фамилии (можно использовать для каждого случая условные имена, например: Пьер, Натали).

Бабель, Бойль, Врангель, Врубель, Галилей, Гегель, Гоголь, Грабарь, Джоуль, Дойль, Дюваль, Коллонтай, Кочубей, Миклухо-Маклай, Нобель, Паганель, Пестель, Рошаль, Руссель, Фарадей.

Улыбнёмся!

Со склонением фамилий в реальной жизни связано много забавных случаев, о которых рассказывают пользователи Интернета. Вот некоторые из них.

- Одна девочка собралась в кино с подругой по фамилии Ночёвка. Мама девочки спрашивает дочку, с кем она собралась идти в кино, та отвечает: «С Ночёвкой». Реакция мамы: «Что?! Я тебе дам с ночёвкой!!! Чтоб в 9 была дома!»
- Выдержка из распоряжения по банку «V»: П.б. Запретить юрисконсульту Ёжикову В.А. отвечать по телефону: «Банк Возрождение Ёжиков слушаю...» в связи с некорректными последующими вопросами контрагентов.
- В офисе одной туристической фирмы, находящемся в гостинице «Космос», работала менеджер по фамилии Лось. Когда она звонила, то начинала разговор примерно так: «Говорит Лось из Космоса...»
- Во время выборов губернатора в Иркутске в городском штабе на телефоне дежурил бывший военный Козлов. Когда звонил телефон, дежурный произносил фразу, представляясь, как и положено, по этикету: «Городской штаб Козлов слушает». Ему сделали замечание. Исправился. Фраза стала звучать так: «Городской штаб по выборам Козлов».
- И опять телефон. Банк охраняет человек с фамилией Хомячков. Поднимая трубку, произносит: «Охрана Хомячков слушает...»



ЛИТЕРАТУРА

1. Агеенко Ф.Л. Словарь собственных имён русского языка. М., 2010.
2. Бельчиков Ю.А.. Практическая стилистика современного русского языка. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА...
3. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Словарь грамматических вариантов русского языка. — 3-е изд., стёр. М., 2008.
4. Еськова Н.А. Трудности словоизменения существительных. Учебно-методические материалы к практическим занятиям по курсу «Язык современной печати». Госкомитет печати СССР. Всесоюзный институт повышения квалификации работников печати. М., 1990.
5. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. — 5-е изд., испр. М., 2008.
6. Калакуцкая Л.П. Склонение фамилий и личных имён в русском литературном языке. Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
7. Пахомов В.М. Азбучные истины (материал размещён на портале Грамота.ру).
8. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. — 8-е изд., испр. и доп. М., 2003. Режим доступа: <http://www.evartist.narod.ru/text1/57.htm>
9. Справочник по подготовке и оформлению официальных документов. Утверждён распоряжением Руководителя Администрации Президента Российской Федерации от 17 декабря 1994 г. № 2385. — М.: Государственно-правовое управление Президента Российской Федерации, 1995.
10. Суперанская А.В. Словарь русских личных имён. М., 1998.
11. Щербакова Н.Н. Склонять или не склонять — вот в чём вопрос...Режим доступа: http://www.oshibok-net.ru/publ/sklonjat_ili_ne_sklonjat_vot_v_chjom_vopros/1-1-0-49



ОТВЕТЫ

Задание 1. Выполните тесты.

1. В какой строке допущена ошибка при склонении фамилии в дательном падеже?
1) с Иваном Фонвизином (русский писатель).
2. В какой строке находится фамилия, которая может склоняться или не склоняться в зависимости от условий:
2) Фрай.
3. В каком ряду все фамилии никогда не будут склоняться?
4) Сало, Гулиа, Шулуу.
4. В каком ряду все фамилии никогда не будут склоняться?
2) Долгих, Бру, Кикабидзе, Моруа.
5. В какой строке находится фамилия, которая склоняется?
1) Данелия.

Задание 2. Поставьте в дательный падеж фамилии и имена известных людей.

Футболисты: к Криштиану Роналду, Давиду Вилья, Зинедину Зидану, Роналдо де Ассису, Морейре (Роналдиньо), Руслану Нигматуллину, Эдсону Арантисуду Насименту (Пеле).

Исполнители: к Майклу Джексону, Адриано Челентано, Уитни Хьюстон, Мирей Матьё, Шарлю Азнавуру, Полу Маккартни, Тине Тёрнер, Элтону Джону, Джо Кокеру, Арете Фанклин, Рэю Чарльзу.

Физики: к Джону Дальтону, Майклу Фарадею, Роберту Бойлю, Альберту Эйнштейну, Макс Планку, Полю Дираку, Эрнесту Резерфорду, Николаю Тегсле, Исааку Ньютону, Владимиру Фоку, Блезу Паскалю, Льву Ландау, Томасу Эдисону, Марии Склодовской-Кюри.

Политики: к Александру Карапетяну, Маргарет Тэтчер, Ангелы Меркель, Егору Гайдару, Марии Гайдар, Андрею Громыко, Гагику Царукяну, Жоржу Клемансо, Индире Ганди, Остину Чемберлену, Ашоту Агабабяну, Мухаммаду Салиху, Ференцу Мадлу, Елене Лукаш, Иванэ Зоделаве, Фридриху Вильгельму, Вэню Дзябао, Ирине Хакамаде, Густаву Носке, Навазу Шарифу, Виктору Успасских, Юозасу Урбшису, Хавьеру Солану, Любви Слиске, Ясухизе Сиодзаки, Сьюзан Райс, Ираклию Окруашвили.

Экономисты: к Лешеку Бальцеровичу, Альберту Вайнштейну, Жерару Дебрё, Франсуа Кенэ, Генри Кэри, Томасу Ману, Дугласу Норту, Элиноре Остром, Жа Савари, Яну Тинбергену, Франку Альберту Феттеру, Ларсу Питеру Хансену.

Педагоги: к Я.А. Коменскому, Ф.И. Янковичу, Д. Локку, Ж.Ж. Руссо, П.П. Блонскому, И.Ф. Гербарту, П.Ф. Лесгафту, Я. Корчаку, Конфуцию, И.Г. Песталоцци.



Журналисты: к Антону Носику, Тане Геворкян, Ликк Кремер, Петру Толстому, Людмиле Порывай, Анне Винтур, Александру Гордону, Владиславу Пельшу, Фёкле Толстой, Ивану Урганту, Владимиру Познеру, Ольге Шелест, Марии Ситтель, Тутте Ларсен. *Ларри Кингу, Опре Уинфри, Анне Птяджи, Карине Рейн, Клэр Хайдеггер. Актёры, актрисы, режиссёры:* к Раде Мигчелл, Ральфу Файнсу, Раquel Алесси, Рэю Харрихаузену, Рэю Лиотта, Рэю Романо, Джину Хэкману, Кевину Джеймсу, Вуди Харрельсону, Ренни Харлину, Ребекке Миллер, Рене О'Коннору, Люку Кэтчеру, Рику Маламбри.

Задание 3. Прочитайте тексты, поставьте имена и фамилии в нужном падеже в правильной форме.

Текст 1.

В раннем детстве мы знакомимся с произведениями для детей Агнии Барто, Самуила Маршака, Сергея Михалкова, Александра Пушкина, Льва Кассиля, Виталия Бианки, Юрия Олеши, Льюиса Кэрролла, Ганса Христиана Андерсена, Астрид Линдгрэн, Джоан Роулинг, Алана Милна, братьев Гримм, Джанни Родари, Шарля Перро. В школе мы все читали романы Льва Николаевича Толстого, Фёдора Михайловича Достоевского, Николая Гоголя, Фёдора Сологуба; познакомились с произведениями зарубежных писателей: Теодора Драйзера, Марка Твена, Шарлотты Бронте, Эмили Бронте, Оскара Уайльда, Виктора Гюго, Маргарет Митчелл, Гюстава Флобера, Уильяма Теккерея, Иоганна Гёте, Этель Лилиан Войнич, Ги де Мопассана, Данте Алигьери, Харпер Ли, Эриха Марии Ремарка, Антуана де Сент-Экзюпери, Эмиля Золя, Андре Моруа, Джованни Боккаччо, Пауло Коэльо, Александра Дюма). Современные поколения зачитываются романами Джона Толкиена, Валентина Пикуля, Харуки Мураками).

Текст 2.

Многие женщины прославили своё имя в литературе. Среди писательниц России XIX века упомянем Александру Бостром, Елену Блаватскую, Марко Вовчок, Елену Ган, Анну Керн, Елисавету Кульман, Надежду Мердер, Татьяну Пассек, Варвару Репнину-Волконскую, Евгению Тур, Лесю Украинку, Нину Шмит. Среди писательниц XX века интересны книги Ирины Васюченко, Елены Вентцель, Ольги Громыко, Галины Джугашвили, Зинаиды Тулуб). В наше время на прилавках можно встретить книги Лоры Белоиван, Ольги Голубевой-Терес, Инги Киркиж, Светы Литвак, Анжелы Пынзару, Ксении Собчак). Рекомендуем познакомиться с творчеством писательниц: Агаты Кристи, Астрид Линдгрэн, Вирджинии Вулф, Грации Деледда, Дафны Дюморье, Джейн Остин, Джоан Роулинг, Джорджи Элиот, Дианы Уинн Джонс, Донны Тартт, Дорис Лессинг, Еко Тавады, Жорж Санд (мужской псевдоним женщины-писателя), Исабели Альенде, Карины Альвтеген, Карсон Маккалерс,



Кейт Аткинсон, Майгуль Аксельссон, Макса Фрая (имя и фамилия являются литературным псевдонимом двух авторов — Светланы Мартынчик и Игоря Стёпина), Маргарет Мадзантини, Маргарет Митчелл, Маргарет Этвуд, Мэри Шелли, Патти Смит, Савако Ариёси, Сельмы Лагерлеф, Сигрид Унсет, Сильваны де Мари, Сильвии Плат, Стефани Майер, Сьюзен Коллинз, Татьяны Толстой, Тони Моррисон, Туве Янсон, Урсулы Ле Гуин, Фланнери О'Коннор, Харпер Ли, Чимаманды Нгози Адичи, Шарлотты Бронте, Элис Манро, Эльфриды Елинек, Эмили Бронте, Энн Бронте, Энн Райс.

Текст 3.

Во второй соревновательный день международного турнира по теннису в борьбу вступили девушки. Помимо Сабины Шайдуллиной во второй круг соревнований пробилась Анна Смолина. Четвёртая ракетка соревнований обыграла россиянку Екатерину Третьяк. В числе ещё двух выбывших из турнира представительниц зарубежья белоруска Дарья Чернецова и украинка Валерия Бояновская. Последняя уступила второй ракетке — Алине Силич.

Мы следим за успехами вышедшей во второй круг Иванны Карамалак. Казань не впервые наблюдает за россиянками с иностранными корнями, например, за Весной Долонц (Манасиевой).

А вот татарстанские теннисисты решили не задерживаться с переходом в разряд зрителей. Пара в составе Айдын Ахметшиной, Сергея Ашмарова уступила интернациональному дуэту Георгия Джавахишвили и Евгения Тюрнева. Ещё два казанца — Анвар Ахметов и Салих Гильмутдинов — проиграли Александру Бублику и Никите Гора. Среди вышедших в четвертьфинал — интернациональная пара Александра Ришара и Микаэля Торпегаарда. Они обыграли россиян Александра Мозгового и Артура Шахнубарьяна. Олегу Довганю из Украины повезло: он обыграл Михаила Коровина и Илью Кошелева. Ещё один российский дуэт в составе Карена Качанова и Александра Спирина оказался сильнее тандема представителей Средней Азии — Акбара Рахмана и Амаля Юлдашева.

Задание 4. Разделите фамилии на 2 группы, поместите в одну группу склоняемые в мужском роде формы, а в другую несклоняемые.

Склоняемые фамилии (м.р. ед.ч.): Армстронг, Брокгауз, Волчек, Гашек, Гиппиус, Гобсек, Грот, Киплинг, Лессинг, Макдональд, Маркс, Пастернак, Пропп, Рид, Сакс, Скалозуб, Сологуб, Сэлинджер, Уайльд, Фет, Форд, Форенгейт, Чюрленис, Юнг.

Несклоняемые: Басилашвили, Боккаччо, Бомарше, Виардо, Галифе, Гарибальди, Капулетти, Карнеги, Кони, Ломброзо, Монтеस्कьё, Муссолини, Нетте, Паганини, Пиноккио, По, Пуаро, Руссо, Тарантино, Шевалье, Шоу, Эко.



Задание 5. Разделите фамилии на 2 группы в зависимости от способности или неспособности фамилии на -а склоняться.

Склоняются: Альмави'ва, Держимо'рда, Заре'мба, Казано'ва, Кампанег'лла, Карамурза', Ка'фка, Лоллобриджи'да, Мазе'па, Митта', О'Ха'ра, Савонаро'ла, Сина'тра, Спино'за, Фогнда, Ще'рба.

Не склоняются: Бенуа', Валуа', Галуаг', Делакруа', Доррида', Дюбуа', Дюма', Моравиа', Моруа', Петипа', Томаг', Ферма'.

Задание 6. Поставьте фамилии, оканчивающиеся на мягкий согласный, в форму родительного падежа, образуйте мужские и женские фамилии:

- Бабель:* Бабеля Пьера — Бабель Натали;
- Бойль:* Бойля Пьера — Бойль Натали;
- Врангель:* Врангеля Пьера — Врангель Натали;
- Врубель;* Врубеля Пьера — Врубель Натали;
- Галилей:* Галилея Пьера — Галилей Натали;
- Гегель:* Гегеля Пьера — Гегель Натали;
- Гоголь:* Гоголя Пьера — Гоголь Натали;
- Грабарь:* Грабаря Пьера — Грабарь Натали;
- Джоуль:* Джоуля Пьера — Джоуль Натали;
- Дойль:* Дойля Пьера — Дойль Натали;
- Дюваль:* Дюваля Пьера — Дюваль Натали;
- Коллонтай:* Коллонтая Пьера — Коллонтай Натали;
- Кочубей:* Кочубея Пьера — Кочубей Натали;
- Миклухо-Маклай:* Миклухо-Маклая Пьера — Миклухо-Маклай Натали;
- Нобель:* Нобея Пьера — Нобель Натали;
- Паганель:* Паганеля Пьера — Паганель Натали;
- Пестель:* Пестеля Пьера — Пестель Натали;
- Рошаль:* Рошалья Пьера — Рошаль Натали;
- Руссель:* Русселя Пьера — Руссель Натали;
- Фарадей:* Фарадея Пьера — Фарадей Натали.

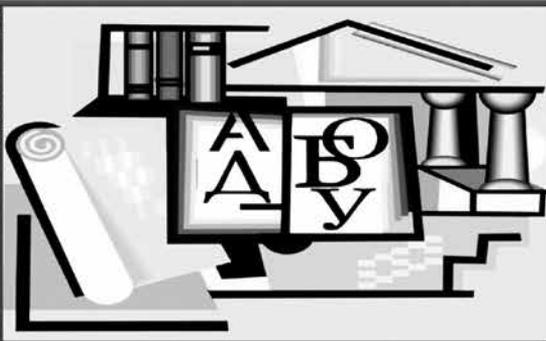
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Журнал
«Народное
образование»
основан
Александром I
в 1803 году

**109341 г. Москва,
ул. Люблинская,
д.157, к. 2
Тел: (495) 345-52-00,
345-59-00,
345-59-01,
972-59-62**

Издательский дом «Народное образование». Редакционные, издательские, полиграфические работы: книги, брошюры, каталоги, газеты, листовки, документация и всё остальное от А до Я (от создания и редактирования текста до печати тиража заказчику).

E-mail:
narob@yandex.ru
WWW.narobraz.ru
WWW.narodnoe.org





ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Как развитие новых технологий меняет образовательное пространство в России и во всем мире? Каким образом MOOKи и другие платформы электронного образования создают новые возможности для преподавателей и слушателей, заставляют по-новому взглянуть на образовательный процесс как таковой? Ответы на эти и многие другие вопросы вы сможете найти на нашем сайте. Мы знакомим российского читателя с тем, что происходит на переднем крае инновационного развития высшего образования, предлагая осмысление опыта ведущих мировых университетов, в том числе отечественных, и MOOK-провайдеров (Coursera, EdX и др.). Регулярно на сайте появляются новости, обзоры и аналитические статьи, полезные не только для специалистов по электронному образованию, но и для всех интересующихся этой тематикой. Мы собираем для вас ссылки на российское законодательство в области образования, медиа-тексты, презентации, видеоролики и полезные ссылки на русском, английском и французском языках. На iedtech.ru вы можете читать электронную версию научного журнала «Образовательные технологии», печатную копию которого вы сейчас держите в руках. Проект осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда («Инновационные образовательные технологии в России и за рубежом», грант № 13-06-12034в).

Руководитель проекта — ректор МосГУ, профессор *И.М. Ильинский*

Адрес сайта проекта: www.iedtech.ru