

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 1(3)

Киров
2012

ББК 74.58я5
В38

Главный редактор
В. Т. Юнзблюд,
доктор исторических наук, профессор

Редакционная коллегия:
Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент (зам. главного редактора);
А. А. Харунжев,
кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);
Г. Я. Ашихмина,
доктор технических наук, профессор;
Г. А. Бакулина,
доктор педагогических наук, доцент;
М. П. Бандаков,
доктор педагогических наук, профессор;
Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;
В. С. Данюшенков,
доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО;
Г. Н. Некрасова,
доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;
С. М. Окулов,
доктор педагогических наук, профессор;
С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:
О. В. Коршунова,
доктор педагогических наук, доцент;
Л. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;
Е. А. Ходырева,
доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел. (8332) 673-674 (Издательство ВятГГУ)

Редактор: Т. Котельникова
Компьютерная верстка: К. Ашихмина

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Министерство по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций)
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

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

© Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Яновская М. Г.</i> Личность педагога в контексте эмоционально-ценностного подхода к образовательному процессу	6
<i>Юлов В. Ф.</i> Гносеологические основания компетентностной парадигмы образования	11
<i>Винокурова Н. В.</i> Функции менеджмента в деятельности куратора учебной группы: проблемы и возможности	13
<i>Гришаева Ю. М.</i> Экологическая культура как объект рефлексии студентов гуманитарного вуза ..	18
<i>Петров А. Ю., Смылова Н. М.</i> Целесообразность профессиональной адаптации студентов в образовательной деятельности колледжа	23
<i>Филиппова Е. В.</i> Педагогический потенциал изучения творчества Альберта Лиханова в школе	29
<i>Агалакова Е. В.</i> Духовно-нравственное воспитание младших школьников: результаты эмпирического исследования	32
<i>Котряхов Н. В.</i> Факторы воспитания подрастающего поколения в современном мире	37

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ

<i>Вечтомов Е. М., Чермных В. В.</i> Изучение алгебраической структуры	41
<i>Горшков А. А.</i> Применение современных информационных технологий в процессе эстетического воспитания учащихся на уроках математики	48
<i>Вечтомов Е. М.</i> О бинарных отношениях для математиков и информатиков	51
<i>Васенина Е. А.</i> Проблемно-деятельностный подход и индивидуализация как факторы реализации интеллектуально-ориентированного процесса обучения информатике	58
<i>Чермных В. В.</i> Полукольцо натуральных чисел как базовая модель изучения полуколец	62

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Поздеева А. В., Бандаков М. П.</i> Анализ уровней физической функциональной и психологической подготовленности сотрудников уголовно-исполнительной системы и пути их оптимизации	66
<i>Федорова О. Н., Чепиков Е. М.</i> Влияние занятий пилатесом и акваэробикой на функциональное состояние женщин зрелого возраста	71
<i>Макаров А. В.</i> Влияние китайской оздоровительной гимнастики ушу на здоровье и физическую подготовленность студентов	73
<i>Бандаков М. П., Ковязина Г. В.</i> Концептуальные основы системы непрерывной адаптивной физической реабилитации постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления	79

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Хомичкая А. Н.</i> Методика профессионально ориентированного совершенствования фонетической подготовки студентов лингвистического университета	83
<i>Скурихин Н. А.</i> Построение модели обучения коммуникативному стилю британской лингвокультуры студентов неязыковых специальностей	86
<i>Тропкина Ю. В., Чиркова Е. И.</i> Использование приёмов НЛП-графики в рамках коммуникативного подхода в обучении иноязычной письменной речи	91
<i>Татарина М. Н.</i> Развивающая функция эмоционально-ценностного компонента содержания языкового образования	94
<i>Горохова Н. Э.</i> Учебный фильм в развитии иноязычной продуктивной речевой компетенции у студентов магистратуры	97

ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Мистурев А. С.</i> Поощрение как метод педагогического взаимодействия в колониях-поселениях	100
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Борисова Н. Е.</i> Формирование гражданственности подрастающего поколения в современной Франции на традициях французской школы	106
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Коршунова О. В.</i> Методологическая компетентность современного учителя	112
<i>Некрасова Г. Н., Новикова Н. Н.</i> Новые профессиональные задачи учителя технологии в информационно-коммуникационной среде технологического образования	118
<i>Яновская Т. Э., Пэк Т. Н., Жилкина В. А.</i> Компетенции менеджера муниципальной службы (на материале Астраханской области)	121
<i>Чмыхова Г. В.</i> Подготовка педагогов к обеспечению безопасности детей в сфере дорожного движения. Вопросы теории	125

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Захарщицева М. А.</i> Педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в годы Великой Отечественной войны в посёлке Ува Удмуртской Республики	128
<i>Богатырев А. Н., Некрасова Г. Н.</i> Методический опыт изучения техники и технологии в отечественной школе	132
<i>Помелов В. Б.</i> Выдающийся ученый-ориенталист и педагог В. В. Радлов и его просветительско-педагогическая деятельность в Вятской губернии (к 175-летию со дня рождения)	136
<i>Васильев П. В.</i> Пересмотр представлений о роли учащегося в школьном педагогическом процессе в российской педагогике начала XX в.	142

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Корниенко А. Ф.</i> Сознание и осознание как основа саморазвития человека	145
<i>Светлова А. С.</i> Влияние типа имплицитных теорий кадровой политики на организационную лояльность	152

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	158
----------------------------------	-----

CONTENTS

- Yanovskaya M. G.* Teacher's personality in the context of emotional and evaluative approach to the educational process
- Yulov V. F.* Epistemological foundation of educational competence paradigm
- Vinokurova N. V.* Management functions in the activities of the group facilitator
- Grisbaeva Y. M.* Ecological culture as an object of reflection of humanitarian higher educational institution students
- Petrov A. Y., Smyslova N. M.* Expediency of professional adaptation of students in educational activity of college
- Filippova E. V.* Pedagogical potential of studying art in school Albert Likhanova
- Agalakova E. V.* Spiritually-moral education of junior schoolchildren : results of empiric research
- Kotryahov N. V.* Factors of educating the younger generation in modern world
- Vechtomov E. M., Chermnykh V. V.* Studying of algebraic structure
- Gorsbkov A. A.* The use of modern information technology during the aesthetic education of students at mathematics lessons
- Vechtomov E. M.* About binary relations for mathematicians and informaticians
- Vasenina E. A.* Problem-oriented approach and individualization as factors of realization of the intellectually-oriented process of teaching Computer science
- Chermnykh V. V.* Semiring of natural numbers as a base model for studying semirings.
- Pozdeeva L. V., Bandakov M. P.* The analysis of levels of physical functional and psychological readiness of employees of criminally-executive system and way of their optimization
- Fedorova O. N., Chepakov E. M.* Health improving role of pilate's gymnastics and aqua aerobics for middle-aged women
- Makarov A. V.* Experience of chinese improving gymnastics wushu on health and physical preparing with students
- Bandakov M. P., Kovyazina G. V.* The conceptual basis of the system of continuous adaptive physical rehabilitation with post-stroke patients in the late period of rehabilitation
- Khomitskaya A. N.* Professional improvement methodology of the Linguistic University students' pronunciation skills
- Skurikhin N. A.* The model of teaching communicative style of British linguistic culture for non-linguists
- Tropkina Y. V., Chirkova E. I.* Application of neuro-linguistic programming graphics techniques within the communicative approach in teaching foreign language writing skills
- Tatarinova M. N.* Developing Function of the Emotional Component in Education
- Gorokhova N. E.* Educational film in developing undergraduates' foreign language productive speech competence
- Misyurev A. S.* Motivation as a method of pedagogical interaction in correctional settlements
- Borisova N. E.* Civic consciousness formation of the rising generation in modern france based on the french school principals
- Korshunova O. V.* Methodological competence of a modern teacher
- Novikova N. N., Nekrasova G. N.* New professional goals for technology teacher in information-communication sphere of technology education
- Yanovskaya T. E., Pak T. N., Zbilkina V. A.* Municipal office managers' competencies (on the facts from astrakhan region)
- Chmykhova G. V.* Preparation of teachers for safety of children in traffic sphere. Theory questions.
- Zakharischeva M. A.* Pedagogical activities of V. A. Sukhomlinski in the period of the Great National War in a town Uva of Udmurt Republic
- Bogatyrev A. N., Nekrasova G. N.* Methodological Experience of Studying Technique and Technology in Russian School
- Pomelov V. B.* An outstanding scientist-orientalist and pedagog V. V. Radlov and his instructive and pedagogical activities in the Vyatskaya gubernia (To the 175-th anniversary)
- Vasilyev P. V.* Revision of representations about a role of the pupil in school pedagogic process in the Russian pedagogics of beginning XX century
- Kornienko A. F.* Consciousness and awareness as a basis of human self-development
- Svetlova A. S.* Influence of the types of personnel selection on organizational commitment

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.015.32

М. Г. Яновская

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

Статья посвящена теоретическому анализу и характеристике эмоциональных качеств педагога, благодаря которым повышается эффективность образовательного процесса.

This article deals with analysis and characterization of teacher's emotional qualities, which increase the efficiency of the educational process.

Ключевые слова: педагогический артистизм, экспрессивность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная гибкость, саморегуляция, эмоциональный интеллект, эмоциональная культура педагога.

Keywords: teaching artistry, expressiveness, emotional stability, emotional flexibility, self-control, emotional intelligence, emotional culture of the teacher.

Эмоциональные качества педагога длительное время были обойдены вниманием исследователей, о чем свидетельствует анализ психолого-педагогической литературы. Интерес к этому аспекту педагогической профессии усилился лишь в последние годы. Это обусловлено прежде всего концептуальными положениями гуманистической парадигмы образовательного процесса, приоритетом диалоговых технологий, социально-педагогической направленностью на усиление смыслообразующей и культууроёмкой функции образования.

Фундаментальная цель эмоционально-ценностного подхода – активизация эмоциональной сферы учащихся в учебно-воспитательном процессе как условие гармоничного влияния на рационально-смысловую и эмоционально-волевою сферы личности (в противовес «знаниевой» парадигме). При этом происходит процесс актуализации ценностных смыслов познания, культуры, духовности и нравственности.

Усиление роли эмоционального фактора зависит от интеллектуально-эмоциональных качеств педагога, от уровня развития его общей и эмоциональной культуры. Поэтому анализ заявленной в статье проблемы правомерен в следующих ракур-

сах: как воздействуют личностные качества педагога – артистизм, экспрессивность, гибкость и устойчивость, эмоциональный интеллект – на создание положительной атмосферы межличностного взаимодействия в образовательном процессе? Каково влияние эмоциональных свойств педагога на формирование у учащихся и студентов таких важнейших нравственных качеств интеллигентного человека, как доброжелательность, понимание, толерантность? И наконец, какова взаимосвязь эмоциональных качеств педагога и потенциальных возможностей успешного применения эмоционально-ценностной технологии, активно влияющей на внутреннюю структуры личности? Отметим особую значимость обозначенного аспекта: положительная мотивация, связанная с рефлексивной самооценкой уровня развития культуры и интеллигентности личности нуждается в постоянной аксиологической поддержке педагога. По результатам некоторых исследований, потребность студентов в овладении культурными ценностями занимает в ранжированном ряду одно из последних мест [1].

В основе эмоционального фактора образовательного процесса – личность педагога, способного «запускать» механизм положительного эмоционального воздействия через все каналы взаимодействия с учащимися.

В образовательном процессе, стимулирующем ценностные эмоции, существенная роль принадлежит педагогическому артистизму.

Это широкое понятие, «вбирающее» в себя эмоциональную гамму личностных свойств педагога: экспрессивность речи, жеста, движения; эмоциональную культуру, развитой эмоциональный интеллект и др.

Исследователь проблемы артистизма О. С. Булатова, не давая фиксированного определения этого феномена, выделяет ряд признаков педагогического артистизма:

– Черта личности учителя: способность перевоплощаться, обаяние «артистической стихийности», живость, острота, экспрессия, богатство жестов и интонаций, дар рассказчика; способность нравиться; одухотворенность, образное мышление и др.

– Совокупность учебных приемов, «техник»: урок разыгрывается по особым законам; искусство отбора наиболее значимой, смысловой информации; «техника» задавания вопросов, вовлекающих всех в урок-игру;

– Концепция педагогического творчества, по которой педагогическая деятельность рассматривается «незашоренным» взглядом, вся окружающая действительность работает на нее, а содержание урока не сводится до какого-то узкого аспекта «по делу».

Педагогический артистизм функционирует на всех этапах образовательного процесса; он способствует формированию у учащихся личностной позиции.

О. С. Булатова правомерно утверждает, что основной жанр артистичных педагогов – *соимпровизация*, абсолютная творческая свобода каждого в русле заданной темы и совместной ансамблевой работы. «Урок не разыгрывается “по нотам”, а создается его партитура – каждый раз заново» [2].

Одно из фундаментальных свойств артистичного педагога – *эмоциональная экспрессия*.

Термин «экспрессивность» (от лат. *expressio* – выражение) означает степень выраженности чувств, настроений, душевных состояний, отношений.

В психологии подчеркивается связь экспрессии и экспрессивности с духовным и душевным миром личности, т. е. это не просто внешнее сопровождение психических проявлений; это глобально важная их часть, личностное образование как инструмент познания внутреннего мира человека, его «Я».

Установлено, что экспрессия состоит из динамических и статических подструктур. В эти подструктуры входят и генетические, и приобретённые выразительные проявления личности.

Педагог может гибко использовать средства экспрессии: от максимально выразительной фиксации чувств и переживаний, отражающих отношение к научной, нравственной или эстетической проблеме, до скрытой, внутренней экспрессивности, если возникают, например, конфликтные или деликатные ситуации и проблемы. Эмоциональная выразительность ученика, особенно в подростковом и юношеском возрасте, может быть неискренней, маскирующей истинное положение дел (или отношений), что затрудняет корректировку ситуации или нравственных качеств личности.

Мы принимаем следующее определение эмоциональной экспрессивности: «... эмоциональная экспрессивность – это выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, в мимике, в речи, её интонациях, позволяющая передать не только особенности характера учителя, но и его образ мыслей, его отношение к различным социальным ценностям (нравственным, гражданским, художественным), его отношение к ученикам и другим людям и... владеющие им переживания» [3].

Первая часть этого определения – общепринятая в педагогической науке трактовка понятия «педтехника», предложенного ещё А. С. Макаренко. В современных работах также фиксируются анало-

гичные составляющие данного феномена. Педтехника и экспрессивность педагога – близкие, но неадекватные понятия. Экспрессивность – это более широкий диапазон эмоциональных влияний на учащихся, которые обусловлены не только внешними проявлениями, но и внутренними структурами личности учителя. И более всего – его духовно-нравственной и эмоционально-ценностной наполненностью. Именно внутренние, скрытые «рычаги» обеспечивают ценностно-экспрессивному самовыражению педагога естественность и убедительность (в отличие от наигранной, «лицемерной», внешне выражаемой экспрессивности). «Убежденным – убеждать»; эта крылатая фраза в значительной степени относится к экспрессивности как эмоционально-личностному свойству организатора образовательного процесса любого профессионального статуса.

Экспрессивность педагога обеспечивает эмоциональную выразительность *содержания* учебно-воспитательного процесса. Имеется в виду широкая палитра эмоционального отношения педагога, акцентирование внимания учащихся на ценностных смысловых единицах познавательного материала. В вербальных способах его представления должны быть интонационная выразительность речи, сопровождаемая мимикой, пантомимикой, а также метафоры, аллегории, контрастность, эмоционально образные сравнения. Это позволяет педагогу более емко по смыслу и ярко по предьявлению выразить собственное эмоциональное отношение, чувства. Возникает эффект эмоционального заражения адекватными мыслями, идеями, чувствами, что способствует их интериоризации.

Экспрессивность педагога – необходимое условие *процессуально-технологического* обеспечения образовательного процесса.

Наиболее близки идеям о роли эмоционально-ценностной технологии педагогические положения, развиваемые А. Я. Чебыкиным [4]. Автор относительно широко трактует понятие об экспрессивности педагога; он связывает этот феномен с необходимостью введения в учебный процесс игровых и эмоционально-образных средств: моделирования сюжетно-ролевых ситуаций, мультипликации, цветовых воздействий. Эти средства им рассматриваются как дидактические приемы регуляции эмоциональных состояний учащихся, т. е. мобилизации их внимания на ценностно-смысловых аспектах познания.

Эмоциональное обеднение образовательного процесса приводит учащихся к затруднениям, мотивационному отторжению отдельных предметов.

Отметим типичные последствия недостаточной экспрессивности педагога:

– монотомия, которая выражается в однообразии («разговор на одной и той же ноте»), вялости интонационных модуляций речи, отсутствие эмо-

циональных рефренов, что вызывает резкое понижение внимания и познавательного интереса у учащихся и студентов;

– недостаточная эмоциональная выразительность при работе педагога с человеческим материалом потенциально емкого духовно-нравственного содержания, отсутствие широты и глубины внутренней общей и психологической культуры педагога, преобладание информационно-знаниевых способов обучения и воспитания, оторванных от эмоциональной сферы школьников и студентов, приводят к моральному формализму;

– пониженный уровень экспрессивности при организации группового общения в учебном процессе и во внеучебной деятельности не обеспечивает эмоциональный заряд, идущий от педагога (ситуация «немотивированное безличностное задание»);

– применение эмоционально-ценностной технологии при слабо выраженной экспрессивности приводит к существенному понижению ее стимулирующего потенциала: педагог должен «запускать» эмоциональные «стрелы», адекватные ожиданиям учащихся, быть в игровой позиции или вообразимой ситуации, интригующим тоном ставить неожиданные проблемные вопросы и т. п. Словом, должна быть экспрессивность на уровне педагогического артистизма.

Гиперэкспрессивность педагога, т. е. ярко выраженная дисгармония эмоционального и рационально-логического в «перекосях» в сторону эмоциональной экспрессии, выполняет негативные функции: «каскад» эмоций уводит от смысловой нагрузки, вызывая у школьников и студентов состояние утомления или раздражения. Гиперэкспрессивность, направленная на учащихся с целью коррекции их поведения, – это гневливость; она свидетельствует о недостаточно развитой эмоциональной устойчивости педагога и низком уровне его интеллигентности.

В психологии под эмоциональной устойчивостью понимается системное качество личности, приобретаемое ею и проявляющееся в напряженной деятельности, все механизмы которой связаны с *саморегуляцией*. Способы и приемы эмоциональной саморегуляции соответствуют ярко выраженным индивидуальным особенностям личности и адекватным ситуациям [5]. Эмоциональная устойчивость – это развитые способности индивида противостоять тем раздражителям, которые могут отрицательно влиять на протекание деятельности [6]. Она рассматривается как сочетание эмоциональных, волевых, нравственных и интеллектуальных компонентов психической деятельности, которое способствует успешному решению человеком сложных и ответственных задач в напряженной эмоциональной обстановке, без значительного отрицательного влияния на самочувствие, здоровье и дальнейшую его работоспособность [7].

Поскольку педагог работает в системе отношений «человек – человек» и несет полифункциональные обязанности, педагогическая профессия считается стрессогенной. Особенно это касается специалистов в невысоком уровне этической культуры и профессиональной компетентности, а также тех, у кого по ряду причин недостаточно развита волевая сфера, прежде всего – сдержанность, самообладание, толерантность. Отсюда – низкий уровень саморегуляции, повышенная гневливость, тревожность, нервозность, что в итоге приводит к невротизации учащихся. Поэтому большинство исследователей этой проблемы рассматривают эмоциональную устойчивость как важнейшее профессиональное качество. Оно проявляется в терпении и настойчивости при осуществлении своих замыслов, выдержке и самообладании в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, в умении держать себя в руках при отрицательных эмоциональных воздействиях со стороны других людей.

В педагогической психологии вводится понятие «фрустрационная толерантность». Его суть заключается в способности человека (педагога) противостоять жизненным трудностям «без утраты психологической адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой» [8].

Мы принимаем некоторые выводы А. М. Митиной о позитивных формах фрустрационной толерантности:

– наиболее «здоровым» и желательным следует считать психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, готовностью использовать случившееся как жизненный урок;

– толерантность может быть выражена в известном напряжении, усилии, сдерживании нежелательных импульсивных реакций [9].

Может ли быть решена с одинаковым уровнем успешности *для каждого педагога* проблема эмоциональной устойчивости? На этот вопрос ученые отвечают отрицательно. Во-первых, это качество связано с индивидуально-типологической характеристикой личности, ее природными и биологическими особенностями. Во-вторых, со своеобразием жизненного опыта. В-третьих, с уровнем психолого-педагогической и этической культуры. Тем не менее при любых обстоятельствах эмоциональная устойчивость так важна и для педагога, и для учащихся, что должна стать предметом особого внимания. *Рефлексия, адекватная самооценка, саморегуляция, самокоррекция – важнейшие составляющие развития и саморазвития этого личностного профессионально-педагогического качества.*

Эмоциональная устойчивость и экспрессия в их гармоничных сочетаниях – составляющие понятия «эмоциональная гибкость педагога». Она заключа-

ется в его профессиональном умении стимулировать ценностные эмоции учащихся и студентов, используя адекватные средства, и контролировать, сдерживать собственные отрицательные эмоции, то есть проявлять эмоциональную гибкость, нестандартность, творчество в разнообразных педагогических ситуациях.

Важнейшая составляющая свойств и качеств педагога в контексте эмоционально-ценностного подхода – *эмоциональный интеллект*.

В. Г. Белинский высказал очень верное и тонкое суждение о взаимодействии ума и чувств. Он утверждал, что только осердеченный ум обеспечивает человеку возможность понимания того, что происходит вне его, и того, что происходит в нем самом – в его интеллектуальном и нравственном развитии.

Интеллект и нравственность и структурно, и жизненно взаимосвязаны. Эмоциональная культура – их неотъемлемое свойство, та «промежуточная переменная», которая привносит разумную гармонию в понятие «интеллигентность».

«Осердеченный ум» – это, в сущности, прообраз понятия «эмоциональный интеллект», введенного американскими психологами в XX веке. Но педагогические аспекты эмоционального интеллекта (естественно, без применения обозначенного термина) были разработаны и внедрены В. А. Сухомлинским в 60-е годы XX века, то есть поиски решения проблемы в разных, но схожих ракурсах велись одновременно на разных континентах.

Развитой эмоциональный интеллект – важная составляющая и интеллигентности, и педагогической культуры, ибо в его основе – фундаментальная способность самоощущения личности в контексте «Я и другие».

Американские психологи, разрабатывая проблему эмоционального интеллекта, рассматривали ее прежде всего с позиции личностного успеха, «эффекта самопрезентации» в деловом общении, а также в контексте самостимулирования, самокоррекции [10].

Их идеи исключительно важны для педагогической культуры. Эмоциональный интеллект ассоциируется прежде всего с нравственностью личности как внутренним эмоционально-ценностным образованием: «Способности на эмоциональном уровне располагаются скорее “в сердце”, чем в рассудке» [11].

В. А. Сухомлинский не случайно так эффективно назвал свою книгу – «Сердце отдаю детям». Он писал об эмоциональной культуре педагога, об умении чувствовать ребенка, о стремлении во всех ситуациях понять его эмоциональное состояние, его переживания.

Х. Вайсбах и У. Дакс, характеризуя эмоционально-интеллектуальную личность, вводят понятия *активное слушание*, как позицию, выражающую уважение и внимание к собеседнику; *внут-*

реннее зрение – «видеть насквозь самого себя»; *внутренний голос*, который иногда говорит нам, что нужно сделать или не делать, который предупреждает или уговаривает нас, «зажигает» [12].

Эмоционально-нравственная составляющая педагогической культуры заключается в желании выслушать человека со всеми его проблемами, проявляя искреннее заинтересованное внимание и уважительное отношение, которое бы он почувствовал. Внутреннее зрение, внутренний голос педагога связаны с *распознаванием собственных эмоций*; они основаны прежде всего на самооценочной рефлексии; это постоянно функционирующая магистраль «во внутрь себя» с целью углубленного анализа своих эмоциональных состояний, что позволяет обеспечить коррекцию в общении с детьми, их родителями, коллегами или снять нежелательные, деструктивные эмоции – раздражительность, озлобленность, страх неуспеха и др.

Потребность в самооценочной рефлексии – явление и интеллектуальное, и эмоциональное.

Его интеллектуальная составляющая основывается на развитом самосознании педагога, критическом самоанализе с позиций должного, нравственного. Эмоциональный компонент рефлексии – волевая, мотивационная направленность личности на самосовершенствование. Это *самотивация* (П. Сэловой) педагога, основанная на идее профессиональной самореализации, самоосуществления, достижения успехов.

Понимание эмоций других людей – ключевой психологический механизм эмоционального компонента педагогической культуры. Только с его «запуском» возможно проявление гуманистических тенденций в профессиональном и личностном общении, в том числе в воспитании детей.

Эмпатия – внерациональное познание внутреннего мира человека, то есть *вчувствование*, частичное «вбирание в себя» его проблем. Понятие «рефлексия» имеет также эмпатийный контекст и рассматривается как попытка одного человека представить и пережить то, как его воспринимает другой. Поэтому чуткость педагога – это и сопереживание, и деятельностное сочувствие, соучастие, сорадование. Это тактичность и деликатность как составляющие эмоционального интеллекта – не «рубить с плеча», выбрать тонкую и щадящую позицию по отношению к детям и их родителям.

Владение эмоциями, то есть эмоционально-волевой процесс: *осознавание* значимости, ценности и проявление *эмоциональной сдержанности* как этической нормы в общении с другими людьми.

Педагог с развитым эмоциональным интеллектом понимает, насколько позитивно его личностное влияние на учащихся, если он выходит за рам-

ки стереотипизации, то есть общепринятых представлений о профессии на основе социального стереотипа (определенной социальной группы).

К сожалению, стереотип педагогической профессии в массовом сознании нередко ассоциируется с сухим, требовательным стилем общения, что характеризует личность, лишенную *обаяния*.

На наш взгляд, это общечеловеческое (по понятию), но сугубо индивидуальное по самовыражению свойство личности должно быть присуще прежде всего представителям педагогической профессии. Ибо необаятельный человек не обладает магнетическими способностями «притягивания» к себе и – через себя! – к тем интеллектуальным и культурным ценностям, которые стремятся привнести в сознание и чувства учащихся.

По результатам пилотного эксперимента, в котором участвовали студенты (241 человек) и учителя (133 человека), мы составили портреты-характеристики обаятельного и лишенного обаяния человека. Основанием для выборки и обобщения послужили максимально повторяющиеся суммарные данные, полученные от реципиентов.

Обаятельный человек – это:

- ярко выраженная склонность к доброжелательному общению;
- эмпатийность, интерес к внутреннему миру другого человека;
- открытость и естественность в выражении чувств с соблюдением этических норм;
- чувство юмора;
- способность к самоиронии и самокритике;
- легкая переключаемость в изменившихся ситуациях и адаптация к новым условиям;
- толерантность, терпимость к инакомыслию;
- сдержанность, рассудительность и тактичность в спорных или конфликтных ситуациях;
- внешняя привлекательность (независимо от природных данных);
- яркость и эмоциональная выразительность речи;
- адекватная самооценка и оптимистическое мировосприятие, жизнеощущение.

Лишенный обаяния человек:

- в общении – преобладание отрицательных оценок, недоброжелательного тона, скептицизма или высокомерия;
- завуалированное или открытое отсутствие интереса к переживаниям другого человека;
- «человек-маска», то есть чувства или скрыты, или наиграны, неестественны;
- отсутствие чувства юмора;
- позиция «я всегда прав»; критика направлена на других людей;
- нетерпимость к иным взглядам, воинствующее (часто неаргументированное) критиканство;
- гневливость и отсутствие такта в спорных или конфликтных ситуациях;
- монотония, сухость, невыразительность речи;

- завышенная (реже – заниженная) самооценка;
- даже красивая от природы внешность при наличии вышеизложенных черт лишает человека обаяния.

Мы видим, что в основе полюсных портретов-характеристик рельефно обозначен общий аспект «Я и другие».

Содержание качеств обаятельного человека, в сущности, совпадает с ключевыми идеями понятия «эмоционально интеллектуальная личность». Имеется в виду развитой интеллект в контексте «вчувствования» в другого человека, эмоционального осознания значимости меня для других и значимости внутренних состояний и ожиданий других, связанных со мной. А поскольку педагог – это всегда «Я для других», то его человеческое обаяние – необходимая составляющая эмоционального интеллекта как основы педагогической культуры и интеллигентности. Ибо «эмоционально интеллектуальные люди имеют способность вести за собой, руководить и побуждать других к стимулированию самих себя» [13].

В контексте вышеизложенных положений мы полагаем, что *под эмоциональной культурой педагога следует понимать гармонизацию экспрессивности, устойчивости и гибкости в сочетании с эмоциональным интеллектом.*

Эмоциональная культура педагога, несомненно, является одним из компонентов общей профессионально-педагогической культуры. Ее необходимо формировать у будущих учителей-воспитателей, применяя деятельностный, культурологический, эмоционально-ценностный, личностно-ориентированный подходы, а также современные творческие технологии.

Примечания

1. Каландарова Н. Н. Развитие речевого творчества учащихся эмоционально-ценностными средствами: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004. С. 17.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм. М., 2001. С. 48–49.
3. Митина Л. М., Асмоковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Изд-во «Флинта», 2001. С. 27.
4. Чебыкин А. Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1989. № 6.
5. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987; Митина Л. М., Асмоковец Е. С. Указ. соч.
6. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5.
7. Митина Л. М., Асмоковец Е. С. Указ. соч.
8. Там же.
9. Там же.
10. Вайсбух Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М: Изд-во «Лик Пресс», 1998.
11. Там же. С. 10.
12. Там же. С. 88.
13. Там же. С. 126.

УДК 37.01:165

В. Ф. Юлов

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье подвергнуты рефлексии философские принципы компетентностного направления в современной педагогике.

In this article the author exposes to reflection philosophical principles of competence in the areas of modern pedagogy.

Ключевые слова: интеллект, знание, конструкт, компетентность, практика, прагматизм, проблемная ситуация, критичность, полезность, эффективность, мышление, инструментальность.

Keywords: intelligence, knowledge, construct, competence, practice, pragmatism, problem situation, criticality, usefulness, effectiveness, mentality, instrumentality.

Среди достижений мирового педагогического опыта особое место занимает компетентностная стратегия. Она вошла в нормативную основу российской высшей школы и постепенно внедряется в её практику. Чтобы освоение этой педагогики было успешным, необходимо осознать её философские предпосылки.

Что такое компетентность? В 1970-е годы представитель американской школы когнитивной психологии У. Мишел достаточно чётко осмыслил понятие компетентности. Речь шла о том, что когнитивные представления (знания) и эмоциональные состояния динамически взаимодействуют друг с другом и оказывают взаимные влияния. Такая организация отношений между интеллектом и психикой образует ядро руководящей структуры личности. Компетентность сводится к тому, что в ходе социализации каждый индивид приобретает знания и превращает их в личные конструкты или методы. Они дают возможность не только активно перерабатывать внешние ситуативные стимулы в схемы должного реагирования, но и упреждать будущие ситуации своей готовностью к эффективным действиям. Мало приобрести знания, надо их превратить в собственные инструменты деятельности, которые функционируют как обобщенные схемы ожидания в типичных жизненных ситуациях. Чем отличаются новички и любители от экспертов и опытных профессионалов? Если у первых даже наличествуют знания, то они еще не стали их личными стратегиями поведения. А вот у последних знания организовались в эффективные схемы реагирования, что и делает их компетентными деятелями.

К примеру, возьмем рыбную ловлю в океане как вид отдыха и спорта. Опытный рыбак заранее подготовится так, что у него все будет в порядке с яхтой, снастями, и он в любую погоду найдет нужное место и обеспечит себя уловом. Новички же, как правило, такой успешностью похвастать не могут. Опыт как гармоничное сочетание когнитивных схем, эмоций, действий тела и есть компетентность [1].

Компетентность есть особенность практического интеллекта. Пионерская статья У. Мишела вызвала лавинообразный эффект. Многие американские психологи стали разрабатывать тему компетентности. Особых достижений достиг исследовательский коллектив, возглавляемый Р. Дж. Стернбергом. Здесь учли и обобщили достижения многих западных ученых. Компетентность они стали интерпретировать в качестве интегральной функции практического интеллекта. В содержании последнего доминируют знания эмпирического характера – ощущения, восприятия, представления, составляющие жизненный опыт индивида. На его периферии существуют «умозрительные» понятия, усвоенные личностью в семье, школе и взятые из книг. Эти научные и мировоззренческие образы дают картину мира, которая слабо влияет на практическое поведение. Данная картина определяет чисто созерцательную позицию личности, проявляясь в вербальных коммуникациях (беседы, споры, анкетирование и т. д.). Деятельным ядром практического интеллекта являются опытные знания. Для них характерно не только то, что личность ими обладает, главное то, что она способна их эффективно применять в практических ситуациях.

Р. Дж. Стернберг продолжил традицию сравнения специалистов с новичками. Этот прием весьма плодотворен тем, что дает удобную систему отсчета. Новички демонстрируют отсутствие должного опыта, и этим объясняется их некомпетентность. Специалисты образуют другой полюс, у них сформирован необходимый опыт, и как ядро практического интеллекта он делает их компетентными деятелями. Исследовательская цель сводится к тому, чтобы разобраться в том, как новичок становится специалистом. Группа Стернберга выяснила, что если знания новичков слабо организованы, то база знаний специалистов отличается высокой конструктивностью и связностью. Если у первых тактическое планирование доминирует над стратегическим, то у вторых все наоборот. Если первые слабо и поверхностно понимают проблемы, то вторые их воспринимают детально и глубоко [2].

Компетентностный подход как педагогическое следствие американского прагматизма. У современных американских теорий компетентности есть глубокая философская традиция – это прагматизм. Данное направление стало складываться в США во второй половине XIX века. Оно сформирова-

лось в типичной для американского общества атмосфере практицизма. На идейное становление повлиял философский поворот от рационализма к иррационализму. Мыслители Нового времени и Просвещения в качестве основного предмета рефлексии брали научное познание с таким образцом, как математика. Рационалистическая гносеология Р. Декарта и Б. Спинозы здесь естественна, их теории воспроизводят те ходы мысли, которые типичны для математика и физика. Но вот в XIX веке стали интенсивно развиваться гуманитарные науки – экономика, история, лингвистика, этнография и антропология, социология. Постепенно стала осознаваться простая истина, что научный разум характеризует малую часть человечества и большинство людей живет разными видами практики. Архаичные этносы и вовсе лишены науки, но остаются homo sapiens. Колоссальное влияние на философов оказала эволюционная теория Ч. Дарвина, косвенно вписавшая человека в широкий мир жизни. В качестве альтернатив научно-познавательного рационализма возникло множество иррационалистических течений жизни. Место познающего разума стали занимать способности живого организма приспосабливаться к природной и социальной среде: «воля к жизни» (А. Шопенгауэр), «воля к власти» (Ф. Ницше), «жизненный порыв», основанный на инстинкте-интуиции (А. Бергсон), «жизнь» (В. Дильтей), «бессознательное влечение» (З. Фрейд) и т. д. В таком идейном потоке оформился и американский прагматизм, решивший осмыслить практическое поведение «среднего», т. е. обычного, гражданина США.

Одним из отцов прагматизма является Ч. С. Пирс (1839–1914). Он исходил из представления о человеке как существе, который развивает культуру для того, чтобы компенсировать ослабевшие и малоэффективные инстинкты. Встав на путь практического преобразования природы и построения социума, люди стали попадать в новые и неожиданные ситуации. Инстинкты здесь бесполезны, и они стали дополняться сознанием как сочетанием чувственной психики и рационального ума. Как только индивид попадает в неизвестную ситуацию, он приостанавливает свои действия, ибо не знает нужного способа реагирования. Психика оказывается в состоянии сомнения, которое переживается отрицательными эмоциями – удивлением, беспокойством и тревогой. Разум оценивает ситуацию как затруднительную или проблемную, из которой надо искать выход. С этого момента начинается работа мысли, равнозначная «исследованию». Такое познание рано или поздно производит знание-«верование», дающее индивиду способность эффективно действовать в условиях проблемной ситуации. Соответственно этому достижению мышления психика переключается из состояния сомнения в состояние веры с положительными модаль-

ностями спокойствия, уверенности в себе и удовлетворения. С таким внутренним комфортом личность осуществляет практическую деятельность и добивается нужного успеха.

Пирс указал четыре типичных способа достижения и закрепления верований. «Метод упорства» сводится к тому, что люди предпочитают сохранять свои мнения в течение длительного периода времени, и этот догматизм обрекает их на жизненные неудачи. «Метод авторитета»: некая социальная организация (семья, церковь, государство и т. п.) предписывает людям обязательные верования. Такой способ хорош для традиционного общества в сфере морали и религии и плох в условиях демократии для труда и политики. «Метод априори» – философский разум строит произвольные и спекулятивные учения, которые ничего полезного не дают практике и науке. «Метод науки» обладает достаточной гибкостью, так как верования здесь вырабатываются в виде гипотез, которые проверяются специальными опытами. Здесь добиваются идей высшей степени ясности и ориентируются на обязательную практическую эффективность. Все симпатии Пирса на стороне научного метода, и он призывал практиков брать на вооружение его основные приемы [3].

Идеи Пирса стали развивать его соотечественники – У. Джеймс (1842–1910) и Дж. Дьюи (1859–1952). Первый создал вариант психологического прагматизма, согласно которому нельзя приписывать сознанию чисто познавательные функции, оно является необходимым средством практической жизни. Джеймс отверг идею отражательного соответствия знаний реальности и подчеркнул субъектную полезность любого познавательного опыта. Сознанию присуща «избирательная активность», где выдвигаются определенные цели и выбираются должные средства. И даже наука здесь не является исключением, теории истинны «как орудие личной работы, инструментально» [4].

Дьюи разработал инструментальную версию прагматизма, ядром которой стала концепция проблемного мышления. Интеллект здесь представлен средством активного приспособления человека к объективному миру. Познание дает опытные знания, и они помогают индивидам решать жизненные проблемы. Дьюи представил схему полного цикла мышления из пяти актов. I. «Чувство затруднения», когда человек попадает в проблемную ситуацию жизни, то он лишь переживает ее в качестве мешающего барьера на своем пути, что сопровождается чувствами удивления, огорчения и досады. II. «Определение проблемного затруднения» – затем в дело вступает интеллект, который оценивает ситуацию как проблему. Ее представляют в виде расхождения между желаемой целью и отсутствующим средством достижения. III. «Представление о возможном решении» (выдвижение

гипотезы) – третья ступень является самой сложной, ибо здесь надо найти нужное средство в форме догадки и логика тут не помогает. Как в жизни, так и в науке выдвинуть гипотезу – дело творческое, и оно требует особого воображения. IV. «Анализ гипотезы» – когда предположение уже взбрело в голову, то о нем начинают рассуждать в плане логической уместности. Разум стремится установить надежность и обоснованность связи между проблемой и гипотезой, используя приемы рациональной критики. V. «Проверка гипотезы фактами» – завершающий акт мышления сводится к эмпирическому обоснованию решения. Если находятся чувственные факты, которые подтверждают правомерность гипотезы, то она становится достоверным знанием. В случае отсутствия такого подкрепления к гипотезе начинают относиться с подозрением и ее может сменить другая догадка. Полный цикл мышления реализуется в науке и в школьном обучении, в обычной жизни он реализуется в сокращенном виде, выпадает формулировка проблем (II) и анализ гипотез (IV) [5].

Общепризнанно, что Дьюи внес большой вклад в педагогику. Он убедительно показал зависимость школьного обучения от типа политической власти в обществе. Если господствует тоталитаризм или авторитаризм, то обучаются массовые коллективы, молодежь готовится к труду с одной профессией, учат выполнять чужие указания, учителя навязывают ученикам догматические знания и ценности. Демократическое общество выдвигает радикально иные цели, идеалы обучения и воспитания. Школа здесь обучает личности, она готовит к выбору и критическому мышлению, развивает культуру вопрошания, учит открывать новое, развивает самостоятельность и инициативу, формирует полноценное проблемное мышление. В 1920-е годы идеи Дьюи существенно повлияли на советских педагогов и на развитие советской школы (связь обучения с трудом, «метод проектов» и т. п.). Но сталинский режим в начале 1930-х годов прекратил этот творческий эксперимент.

Итак, выяснилось, что современный компетентный подход сложился на основе идей американского прагматизма. В этом философском направлении всякая компетентность так или иначе связана с постановкой проблемы и ее эффективным решением. Самые важные проблемы имеют практический характер, и если личность научена их решать, то она будет успешна в жизни. Данную линию здорового практицизма и требуется приложить к российской высшей школе.

Примечания

1. Mischel, W., Shoda, Y. A cognitive-affective system theory of personality // Psychological Reports. 1973. № 102. P. 246–268.

2. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб., 2002. С. 13–15.

3. Пирс Ч. С. Закрепление верования // Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. М., 2000. С. 234–265.

4. Джемс В. Прагматизм. СПб., 1910. С. 155.

5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997. С. 72–77.

УДК 378.014.542

Н. В. Винокурова

ФУНКЦИИ МЕНЕДЖМЕНТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

В статье рассмотрено понятие «менеджмент» и его функции в деятельности куратора учебной группы; проведено исследование функций менеджмента в деятельности кураторов, на основе результатов которого раскрываются особенности, проблемы их реализации в воспитательной практике куратора. В статье выделены возможности использования функций менеджмента в деятельности куратора, которые могут стать важным условием повышения качества профессионального образования в вузе.

In the article concept «management» and its functions in activity of the curator of educational group is considered; research of functions of management is conducted in activity of curators, on the basis of which results features, problems of their realization in educational practice of the curator reveal. In the article possibilities of use of functions of management in activity of the curator which can become an important condition of improvement of quality of vocational education in high school are allocated.

Ключевые слова: менеджмент, функции менеджмента, формирование целей, планирование, организация, мотивация, контроль, куратор, воспитательная работа, воспитательная деятельность.

Keywords: the management, the functions of management, the formation of goals, planning, organization, motivation, control, curator, educational work, educational activities.

Трансформации, происходящие в высшей школе России в период вхождения страны в систему мирового образовательного пространства в условиях Болонского процесса, требуют пересмотра основных подходов к воспитанию студенческой молодежи. Сегодня главной целью высшего образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей свободой и ответственностью, готовой реагировать на все жизненные изменения. В связи с актуальностью поиска новых подходов к воспитанию в высшей школе необходимо исследовать роли и возможности субъектов, его реализующих, и в первую очередь педагога-куратора.

© Винокурова Н. В., 2012

Кураторство в системе высшего образования России является традиционной формой взаимодействия между преподавателями и студентами, имеет глубокие исторические корни, а в современных условиях обладает значительным инновационным потенциалом. В настоящее время становится все более очевидным, что деятельность куратора в современном вузе должна быть целенаправлена, мотивирована и ориентирована на создание педагогических условий успешного профессионального и личностного становления каждого студента [1].

В то же время практика показывает, что традиционно осуществляемая деятельность куратора в большинстве случаев носит формальный характер и не отвечает целям, содержанию, технологиям воспитательной работы в современном вузе. Поэтому важным направлением повышения качества профессионального образования должно стать совершенствование воспитательной деятельности куратора учебной группы, механизмом которого может быть использование функций менеджмента в профессиональной деятельности куратора.

Интерес к осмыслению образовательного процесса в вузе с позиции менеджмента сложился достаточно давно. В психолого-педагогической литературе рассматривались различные аспекты управленческой деятельности: управление в образовательном учреждении (В. И. Загвязинский, Л. Е. Капто, М. М. Поташник и др.); управление образовательным учреждением, связанное с необходимостью поиска путей его развития, принятия стратегических и оперативных решений (Б. С. Гершунский, С. В. Лазарев, Е. В. Яковлев и др.); управление образовательной деятельностью (А. М. Моисеев, В. П. Симонов); как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития (Н. В. Кузьмина, Е. Ю. Никитина и др.).

В деятельности куратора менеджмент может быть представлен в виде специфической управленческой деятельности в учебной группе, направленной на организацию учебно-воспитательной работы, а также обеспечение взаимодействия субъектов воспитания с целью формирования учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечивающей достижение развития личности в соответствии с миссией и стратегическими целями воспитания, реализуемыми в вузе. Осуществление управленческой деятельности должно стать следствием выполнения функций менеджмента в деятельности куратора.

Впервые функции управления были выделены А. Файолем в XX в. (планирование, организация, координация, распорядительство и контроль). В дальнейшем набор функций управления дополнялся, расширялся и уточнялся.

В настоящее время существует множество различных классификационных схем функционального состава управления. В работах В. Г. Афанасьева, А. И. Китова, Ю. А. Конаржевского, Б. Ф. Ломова, Р. Х. Шакурова, В. А. Якунина и др. выделяются следующие виды управленческих функций: постановка цели, планирование или принятие управленческих решений, организация, контроль, регулирование (или коррекция). Основываясь на ряде исследований, посвященных педагогическому менеджменту (А. В. Гвоздева, Л. В. Горюнова, В. П. Симонов, П. И. Третьяков и др.), мы будем рассматривать систему функций менеджмента в деятельности куратора учебной группы, включая такие частные функции, как формирование целей воспитания, планирование, организация, мотивация и контроль результатов воспитательной деятельности. Остановимся на рассмотрении данных функций более подробно.

Первая функция – формирование целей воспитания. Цель воспитания следует рассматривать в качестве системообразующего фактора воспитательной системы вуза, от которого зависит эффективность функционирования воспитательной системы в целом и воспитательной деятельности отдельных ее субъектов.

Цели воспитания студентов в вузе условно могут быть разделены на три уровня:

- стратегические, или долгосрочные, цели (уровень вуза) – достижение целей возможно в течение 5 лет, как правило, определены в Стратегии развития вуза, Концепции воспитания студентов и других локальных актах вуза;

- тактические цели (уровень факультета) определяют результат воспитания студентов, достигнуть который возможно в течение учебного года на отдельном факультете. Тактические цели воспитания определены в таких документах: план работы факультета на учебный год, план воспитательной работы факультета на учебный год, план работы куратора на учебный год;

- оперативные цели (уровень учебной группы), которые могут формулироваться куратором самостоятельно (1-й семестр обучения студентов) или совместно со студентами (2–4-й семестры обучения студентов) и отражать необходимые результаты конкретного воспитательного мероприятия или серии мероприятий, а также всей воспитательной работы в течение конкретного периода, как правило от одного месяца до семестра. Оперативные цели воспитания отражены в плане воспитательной работы куратора на семестр, квартал, месяц.

Таким образом, в своей деятельности куратор реализует функцию формирования целей на уровне факультета и уровне учебной группы, тем самым являясь участником построения так называемого «дерева целей» воспитания студентов в вузе, где стратегическая цель воспитания, определенная

Концепцией воспитания студентов, распадается на более частные, тактические цели, учитывающие специфику и традиции факультетов, а тактические цели, в свою очередь, могут быть достигнуты лишь посредством реализации оперативных целей, определенных для каждой учебной группы.

Однако реализация функции формирования целей в деятельности кураторов имеет ряд проблем, это подтверждают результаты анкетирования кураторов учебных групп ВятГГУ (23 куратора, из них: 47,8% кураторы первых курсов, 52,2% кураторы вторых курсов; стаж работы кураторов до 1 года – 8,7%, от 1 года до 3 лет – 47,8%, от 3 до 5 лет – 4,3%, свыше 5 лет – 39,1%), проведенного в январе 2012 г. в рамках краткосрочной программы повышения квалификации «Школа куратора» (33 слушателя). Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются кураторы при формировании целей воспитательной работы в учебной группе, 52,2% кураторов ответили, что сложно сочетать при формировании цели интересы вуза и студенческой группы; 26,1% респондентов отметили, что сложно учесть все требования, предъявляемые к формированию целей (конкретность, измеримость, достижимость, ориентированность на результат, конкретные сроки выполнения); 17,4% кураторов видят сложность выстраивания системы преемственности целей (вуз – факультет – группа), и только 8,7% кураторов не имеют трудностей с формированием целей воспитания. Следовательно, можно констатировать, что больше половины кураторов испытывают затруднения при формировании целей воспитания с учетом интересов вуза и учебной группы, в то время как выстраивание «дерева целей» воспитательной работы не вызывает у большинства кураторов особых проблем.

Планирование в деятельности куратора как функция менеджмента. Планирование в деятельности куратора учебной группы – это деятельность по формированию средств, форм и методов взаимодействия субъектов воспитания, обеспечивающих достижение поставленных целей. Назначение планирования как функции менеджмента – учесть по возможности все внутренние и внешние факторы, обеспечивающие благоприятные условия для достижения целей воспитания на уровне вуза, факультета и учебной группы.

Сущность планирования проявляется в конкретизации целей воспитания и деятельности субъектов воспитания на установленный период: определение оперативных задач, средств их достижения, сроков и последовательности реализации, выявление ресурсов для решения поставленных задач. Результатом планирования является план, доку-

мент, указывающий содержательные ориентиры деятельности куратора, определяющий ее порядок, объем, временные границы.

В зависимости от уровня целей воспитания можно выделить три вида планирования воспитательной деятельности в вузе.

Стратегическое планирование ориентировано на срок до 5 лет и предусматривает разработку общих целей воспитательной деятельности на перспективу, определяет программу развития, содержание и последовательность осуществления мероприятий по достижению поставленных целей с учетом средств и обеспечения необходимыми ресурсами. Результатом стратегического планирования является Стратегия развития вуза, Программа развития вуза, Концепция воспитания студентов в вузе.

На основе стратегического планирования разрабатываются среднесрочные планы, которые, как правило, охватывают период до 1 года. Среднесрочные планы предусматривают разработку в определенной последовательности мероприятий, направленных на достижение тактических целей воспитания. К среднесрочным планам в вузе можно отнести планы воспитательной работы вуза и факультета на год, план воспитательной работы куратора на учебный год.

Однако в деятельности куратора учебной группы наибольшее значение имеет текущее планирование, которое заключается в детальной конкретизации целей и задач, поставленных перспективным и среднесрочным планами. Данный вид планирования осуществляется на срок от 1 месяца до 1 года и представлен в виде планов воспитательной работы куратора в учебной группе на месяц, квартал, семестр.

Оперативное планирование в деятельности куратора происходит в несколько этапов: целеполагание (формулирование оперативных целей и задач воспитания на планируемый промежуток времени); подбор, анализ и оценка способов достижения поставленных целей; составление перечня необходимых действий; составление плана мероприятий; анализ ресурсов; анализ разработанного варианта плана; подготовка детального плана действий (сроки, ресурсы, ответственные); контроль за выполнением плана, внесение изменений в случае необходимости.

Определяя, с какими трудностями сталкиваются кураторы учебных групп при планировании воспитательной работы, мы пришли к следующим результатам: 8,7% кураторов испытывают сложности с определением оперативных целей и задач; 39,1% кураторов сталкиваются с проблемой подбора, анализа и оценки способов достижения поставленных целей и задач; 39,1% затрудняются с выявлением ресурсов для решения поставленных задач; 13% кураторов сталкиваются с такими проблемами: недостаток информации для осуществле-

ния оперативного планирования, низкий уровень самоуправления в учебной группе и незаинтересованность студентов в коллективном планировании воспитательной работы, а также отсутствие достаточного количества времени для качественного планирования; 4,3% кураторов не имеют трудностей при планировании воспитательной работы.

На вопрос «Участвуют ли студенты учебной группы в планировании воспитательной работы?» 78,3% кураторов ответили положительно, 17,4% ответили отрицательно и 4,3% кураторов ответили, что иногда студенты участвуют в планировании воспитательной работы.

Существенной проблемой в планировании кураторами воспитательной работы является то, что 17,4% кураторов не пользуются ни одним документом, регламентирующим воспитательную деятельность в вузе; 60,8% кураторов используют при планировании план воспитательной работы факультета на год; 34,8% кураторов – план воспитательной работы ВятГГУ на год и 17,4% кураторов – Концепцию воспитания студентов ВятГГУ.

Таким образом, реализация такой функции менеджмента, как планирование, в деятельности куратора имеет ряд проблем, которые связаны с определением средств и выявлением ресурсов для достижения поставленных целей и задач воспитания, недостаточным использованием документов, регламентирующих воспитательную работу в вузе. Однако в большинстве случаев в планировании воспитательной работы участвуют студенты, что является значимым фактом в воспитательной деятельности кураторов.

Организация как функция менеджмента в деятельности куратора. Функция организации в деятельности куратора представлена установлением постоянных и временных взаимоотношений между всеми субъектами воспитания, в соответствии с определенным порядком и условиями реализации плана воспитательной работы. Организация воспитательной работы в учебной группе имеет два аспекта: инвариантный – это направления воспитательной работы в учебной группе, которые соответствуют выделенным направлениям воспитания студентов в вузе, определенным в Концепции воспитания студентов; вариативный – это формы и методы воспитания студентов, выбор которых осуществляется с учетом особенности факультета, специальности и интересов студентов учебной группы.

В проведенном нами анкетировании выяснилось, что 39,1% кураторов в организации воспитательной работы в учебной группе используют традиционные формы и методы (проведение кураторских часов, лекций, бесед, вечеров отдыха, экскурсий, посещения театров и т. д.); 17,4% респондентов используют инновационные формы и методы воспитания (тренинги, деловые и ролевые игры, мастер-классы, интерактивные семинары, круглые

столы, дебаты, интерактивные экскурсии, социальные акции и т. д.) и 39,1% кураторов используют как традиционные, так и инновационные формы и методы организации воспитательной работы в учебной группе.

Кроме этого следует иметь в виду, что организация воспитательной работы в группе может осуществляться непосредственно куратором через оперативное управление и с помощью студентов через выбор актива и распределение полномочий между студентами учебной группы.

Механизмом административно-организационного управления в деятельности куратора является студенческое самоуправление. Анализируя данные анкетирования кураторов, мы получили следующие результаты: 60,8% кураторов в организации воспитательной работы в учебной группе используют потенциал студенческого самоуправления, 39,2% кураторов не имеют такой возможности, так как самоуправление в курируемых ими группах носит формальный характер. Кураторы также указали причины низкого уровня развития студенческого самоуправления в учебной группе: неумение студентов планировать свое время и сочетать учебную нагрузку с общественной деятельностью (43,5%); отсутствие инициативы со стороны студентов (47,8%); отсутствие потребности у студентов в самостоятельной организации внеучебной деятельности (приоритет – учебная деятельность) (30,5%); боязнь студентов ответственности за результаты своей деятельности (13%).

Таким образом, в организации воспитательной работы кураторы учебных групп в равной степени используют как традиционные, так и инновационные формы и методы воспитания и большинство кураторов используют потенциал студенческого самоуправления для организации воспитательной работы в учебной группе.

Четвертая функция менеджмента в деятельности куратора – это мотивация. Мотивация в деятельности куратора может быть рассмотрена как система действий по активизации мотивов студентов, которая основывается на создании условий, когда у студентов пробуждаются их собственные мотивы участия и деятельности. Функция мотивации ориентирована на эффективное управление поведением студентов как механизмом достижения целей воспитания.

В воспитательной деятельности кураторами используются такие виды управленческой мотивации, как материальная и нематериальная. Материальное стимулирование ориентировано на повышение активности студентов в научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности на уровне региона, вуза, факультета и учебной группы через получение материального вознаграждения (повышенная академическая стипендия за достижения в учебной, научно-исследо-

вательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности, именные стипендии, материальное поощрение «Гордость России» и «Гордость ВятГГУ», именные стипендии, стипендии Президента и Правительства РФ). Нематериальное стимулирование студентов ориентировано на использование кураторами социальных, психологических и моральных «мотиваторов» (благодарность, одобрение, поощрение, делегирование прав и ответственности, признание заслуг, награды и т. д.).

Определяя, какие виды мотивации используют кураторы ВятГГУ для привлечения студентов к организации и участию во внеучебной деятельности в вузе, мы получили следующие результаты: 82,6% респондентов ответили, что это нематериальное стимулирование, 13% кураторов используют все виды стимулирования и 4,3% кураторов используют экономические методы стимулирования.

Итак, в своей деятельности кураторы осуществляют такую функцию менеджмента, как мотивация, однако использует лишь нематериальную мотивацию студентов, не учитывая возможности системы стимулирования активности студентов, разработанную в вузе, что, несомненно, отражается на заинтересованности студентов в участии во внеучебной деятельности, организуемой на уровне как вуза, факультета, так и учебной группы.

Контроль как функция менеджмента в деятельности куратора. Контроль в деятельности куратора – это часть системы мониторинга, который является системным исследованием процесса воспитания с целью получения достоверной информации, предназначенной для эффективного управления [2]. Результатом реализации функции контроля в деятельности куратора является управление процессом воспитания студентов, осуществляемое на полученной достоверной информации о ходе и результатах проводимой воспитательной работы, на основе проверки соответствия достигнутых результатов запланированным, а также поддержка положительных и коррекция отрицательных явлений в практике воспитательной деятельности куратора.

Контрольная деятельность кураторов осуществляется до фактического начала воспитательной работы в учебной группе (предварительный контроль, например измерение начального уровня воспитанности студентов I курса), непосредственно в ходе воспитательной работы, а именно измерение фактических результатов, полученных после проведения воспитательной работы или мероприятия (текущий контроль, например наблюдение, рефлексия), оценка достигнутых результатов и измерение эффективности воспитательной работы в учебной группе (заключительный, например оценки показателей уровня воспитанности студентов после I курса обучения).

Результаты анкетирования кураторов показали, что 43,5% респондентов на первое

место по значимости в деятельности куратора поставили текущий контроль, на втором месте – заключительный контроль – 26%, 13% респондентов поставили на третье место предварительный контроль и 17,3% кураторов определили, что все виды контроля одинаково значимы в воспитательной деятельности. При осуществлении контроля кураторами используются две группы методов: первая группа (используют 39,1% кураторов) – это методы контроля состояния процесса воспитания (педагогическое наблюдение, методы изучения и анализа педагогической документации, диагностические методики исследования состояния отношений, общения и деятельности в учебной группе, методы индивидуального и коллективного анализа и самоанализа проводимых дел и т. д.); вторая группа (используют 17,4% респондентов) – это методы контроля результативности воспитательного процесса (методы экспертной оценки, индивидуальной и групповой самооценки, приемы анализа продуктов научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности, методы математико-статистической обработки полученных результатов, тестирования и т. д.), обе группы методов контроля используют 43,5% кураторов. Следует отметить, что результаты полученного контроля используются кураторами в формировании целей воспитания (34,8%), при планировании воспитательной работы в учебной группе (47,8%), в организации воспитательной работы (26%), при стимулировании активности студентов во внеучебной деятельности, на всех этапах управленческого цикла (4,3%).

Таким образом, реализация функции контроля в деятельности куратора осуществляется через организацию текущего контроля с использованием как методов контроля состояния процесса воспитания, так и методов контроля результативности воспитательного процесса, результаты контроля используются в большинстве случаев при последующем планировании воспитательной работы в учебной группе.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что кураторы учебных групп сталкиваются со следующими *проблемами* при реализации функций менеджмента при осуществлении воспитательной деятельности в учебной группе:

- проблема формирования целей воспитания с учетом интересов вуза и студенческой группы;
- проблема подбора, анализа и оценки способов достижения поставленных целей и задач воспитания, выявление ресурсов для их достижения;
- проблема использования потенциала студенческого самоуправления как механизма организа-

ции воспитательной работы в учебной группе, что является следствием низкого уровня социальной зрелости студентов;

– проблема недостаточного использования возможностей системы материального стимулирования активности студентов, разработанной в вузе;

– проблема комплексного использования всех видов контроля как части системы мониторинга воспитательной деятельности в вузе.

Однако реализация в деятельности куратора функций менеджмента дает и ряд возможностей, которые в свою очередь влияют на качество воспитательного процесса в вузе в целом и на каждом факультете, учебной группе в частности. К этим возможностям можно отнести:

– формирование и реализацию «дерева целей» воспитания студентов в вузе через достижение оперативных целей воспитания, определенных в деятельности куратора для уровня учебной группы, и как следствие достижение тактических и стратегических целей воспитания в вузе;

– осуществление комплексного планирования воспитательной деятельности в вузе, основанного на направлениях Концепции воспитания студентов, традициях и особенностях факультета, интересов учебной группы;

– развитие студенческого самоуправления в вузе через делегирование прав и ответственности студентам при организации научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности и использование инновационных форм и методов воспитания;

– создание системы мотивации студентов в вузе с использованием нематериального и материального стимулирования их активности;

– создание системы мониторинга качества воспитательного процесса в вузе через комплексную реализацию всех видов и методов контроля в воспитательной деятельности куратора.

Таким образом, полагаем, что использование теории менеджмента в деятельности куратора учебной группы переведет куратора в позицию системообразующего фактора воспитательной системы вуза [3], что, несомненно, станет важным условием повышения качества профессионального образования в вузе.

Примечания

1. Бугаева Т. П. Деятельность куратора в современном вузе: автореф. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2010. С. 16.

2. Ходырева Е. А. Проблемы разработки мониторинга воспитательного процесса в гуманитарном вузе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3(3). С. 53.

3. Гафурова Н. В., Бугаева Т. П. Теоретические обоснования кураторской деятельности как системообразующей в воспитательной системе вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13219165>

УДК 37.013

Ю. М. Гришаева

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

В работе представлены результаты анкетирования студентов гуманитарного вуза различных направлений подготовки на предмет осознания ими некоторых характеристик понятия «экологическая культура».

The article is dedicated to the results of questionnaire poll of humanitarian higher educational institution students about ecological culture.

Ключевые слова: экологическая культура, гуманизация, гуманитаризация.

Key words: ecological culture, humanization, humanitarization.

Вопросы качественной модернизации подготовки будущих профессионалов в гуманитарной сфере отражают сегодня актуальные запросы общества и все больше находят свое воплощение в практике вузовского образовательного процесса в качестве новых принципов проектирования структуры и содержания изучаемых дисциплин. Одним из таких принципов, выбранных нами в качестве аспекта исследования, выступает принцип «усиления гуманитарной составляющей образовательного процесса», в полной мере реализующийся, на наш взгляд, в решении задач экологизации сознания будущих выпускников через присвоение ими ценностей и смыслов экологической культуры.

Объективные процессы гуманизации и гуманитаризации современного образования направлены на обогащение мировоззренческой, культурной сферы личности, акцентированы на преимущественной роли морально-этических идеалов в ходе социализации обучающихся. Последнее обстоятельство напрямую связано с целями современного экологического образования, несущего идеи глобального образования для устойчивого развития биосферы в целом. Под *глобальным* образованием мы подразумеваем «вид образования, рассматривающий мировые процессы с точки зрения общечеловеческих интересов, ориентированный на необходимость и возможность международного сотрудничества и взаимопомощь, способствующий гармоничному вписыванию человека в систему общекультурных ценностей, взаимосвязей на социальном, экологическом, экономическом и других уровнях с акцентом на этических позициях глобально ориентированной личности, предлагающий видение мира как единого целого, как огромной планетарной

© Гришаева Ю. М., 2012

общины, где благополучие каждого зависит от благополучия остальных» [1].

Таким образом, в качестве методологической основы для определения целей образовательного процесса нами выбран подход, который характеризуется рассмотрением высшего образования с точки зрения культуры, средства ее трансляции, сохранения и развития. В научно-педагогической литературе выделяются в качестве составляющих целевого компонента образования *профессионально-культурные и общекультурные составляющие*, различные виды культуры специалиста (правовая, политическая, коммуникативная, экологическая и т. д.). Пути совершенствования высшего образования связываются здесь с широкой гуманитарной подготовкой (С. Н. Глазачев, А. А. Байкова, И. А. Винтин, С. Галян, Н. Губанов, Э. Кашуба, Ю. Е. Фокин, Н. А. Шайденко и др.). Экологическая культура в данном ключе понимания цели экологического образования может рассматриваться как *особое качество* предметной, социальной и духовной культуры общества. Анализируя модель экологически культурной личности, ряд исследователей (например, Н. П. Несговорова, В. А. Савиных, 2009) выделяют такую ее базовую характеристику, как целостность, под которой понимают «высокий уровень ее (личности. – Авт.) сформированности, при котором ее убеждения, цели и идеалы, интересы и потребности, знания и умения составляют единство. Благодаря этой особенности экологическая культура захватывает все стороны личности: сознание и мировоззрение, цели и устремления, идеалы и потребности, знания и умения, поведение» [2]. Компонентный состав экологической культуры личности включает в себя следующие системные элементы (по С. С. Кашлеву, 2004 [3]):

- *мотивационный* компонент: система мотивов экологической деятельности и поведения личности;
- *аксиологический* компонент: осознание многосторонней ценности природы для общества и человека, природы как общечеловеческой ценности, самоценности природы;
- *гностический* компонент: система научных и эмпирических знаний о природе и ее компонентах, человеку как составной части природы, взаимодействию человека и природы; знаний экологии, социальной экологии, охраны природы;
- *этический* (нормативный) компонент: система норм и правил поведения и деятельности человека в природе, взаимодействия с природой (экологическая этика);
- *операционно-деятельностный* компонент: система экологических умений личности, практические экологические умения и навыки, владение различными технологиями взаимодействия с природой;
- *эмоционально-волевой* компонент: эмоциональная отзывчивость личности к природе, опыт эмо-

ционально-волевого отношения в решении экологических проблем на личностном уровне, достижения оптимизации отношений человека и природы.

Исследуя сущность понятия «экологическая культура личности», проанализируем различные подходы к его определению. В трудах ведущих отечественных ученых экологическая культура рассматривается:

- как *мера и способ реализации сущностных сил* человека, экологического сознания и мышления (С. Н. Глазачев);
- *норма и идеал*, ставящий целесообразные ограничения эгоизма (В. Р. Бганба);
- *форма взаимоотношений* человека со средой, коэволюция человека, социума и биосферы (В. А. Лось);
- *этап развития культуры* при важности экологических проблем (А. П. Ошмарин);
- *составная часть* этики и морали в отношениях общества и среды (О. Н. Яницкий);
- *культура системной организации* действительности на пути формирования мировоззрения, новое качество культуры (И. И. Мазур, О. Н. Козлова);
- *повышение уровня экологической компетентности*, овладение знаниями, умениями и навыками экосообразного поведения, *в которое внесено эгоцентрическое мировоззрение, сознание, мышление, идеи, ценности, идеалы, убеждения, принципы* и т. п. (С. Б. Игнатов);
- ее значение в том, что под ее влиянием произошла *смена мировоззренческих парадигм*, смещение в тезис «природа – покровитель человека» (З. И. Тюмасаева, Е. Н. Богданов);
- *способ жизнеобеспечения*, где общество *духовных ценностей* при реализации *не создает угрозы жизни на земле* (С. Н. Глазачев);
- *культура взаимодействия*: обменность, диалог равных, взаимная поддержка, сотрудничество, исключение избыточного всех типов (С. Н. Глазачев);
- *интегративное качество личности, готовность ответственно относиться к среде* (И. И. Легостаев).

Нетрудно заметить, что все вышеперечисленные подходы к определению сущности понятия «экологическая культура личности» ориентируются, прежде всего, на объективную необходимость ценностно-смыслового самоопределения личности по отношению к самой себе и к окружающей действительности в соответствии с принципами эгоцентрического мировоззрения. Экологическая культура в этом случае рассматривается нами как «новое качество культуры» (С. Н. Глазачев) и занимает центральное положение в мировоззрении современного человека: «...Экологическая культура – не еще одно направление, аспект культуры, а но-

вое качество культуры, отражение целостного мира на основе его практического, интеллектуального и духовного постижения» [4].

Принимая во внимание особенности будущей профессиональной деятельности выпускника гуманитарного вуза, связанные с проектированием *духовной* (хотя сами студенты, как показало анкетирование, не всегда об этом знают) среды, нами был выбран соответствующий контингент респондентов, включающий студентов первого курса факультетов социальной работы (15 человек), менеджмента организации (25 человек) и факультета педагогики и методики начального образования (22 человека). Для сравнения нами были не случайно выбраны студенты, будущая профессиональная деятельность которых направлена на разные сферы социального бытия человека. Приведем примеры из соответствующих квалификационных характеристик, подтверждающих эту мысль:

1. Квалификационная характеристика выпускника факультета *социальной работы* (бакалавриат):

«Выявляет (организует работу по выявлению) в микрорайоне, организации, учреждении или предприятии лица, нуждающиеся в социальной защите, социальной помощи и поддержке; консультирует их в отношении их прав и обязанностей, а также возможностей получить социальную защиту, помощь и поддержку, участвует в прогнозировании, проектировании и моделировании социальной работы в микрорайоне, организации, учреждении или предприятии; организует (и/или ведет) воспитательную и образовательную деятельность в них; содействует координации деятельности различных организаций, учреждений и предприятий в проведении социальной работы» [5].

2. Квалификационная характеристика выпускника факультета *менеджмента организации* (бакалавриат) обязывает его:

- знать основные категории экономической науки и социологии, понимать суть социально-экономических явлений, владеть методами анализа экономических и социальных процессов;
- понимать законы функционирования организаций, уметь анализировать и осуществлять основные функции менеджмента;
- владеть практическими навыками менеджера (осуществление коммуникаций, принятие управленческих решений, управление конфликтами и стрессами и др.).

Бакалавр менеджмента должен быть подготовлен к управленческой деятельности в организациях всех форм собственности на должностях, относящихся к среднему штабному или линейному менеджменту [6].

3. Квалификационная характеристика выпускника факультета *педагогики и методики начального образования* (специалитет):

«Выпускник, получивший квалификацию учителя начальных классов, должен осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся в образовательном процессе [7].

Для сравнения нами был выбран контингент студентов первого курса с целью обеспечения возможностей для дальнейшего исследования и последующего сравнения результатов. Следует отметить, что перед проведением анкетирования нами был проведен сравнительный анализ учебных планов соответствующих факультетов, который показал, что на момент анкетирования студенты факультета социальной работы в это время изучали курс «Концепции современного естествознания» (108 ч), студенты факультета менеджмента организации в это время осваивали дисциплину «Экология» (100 ч), студенты факультета педагогики и методики начального образования изучали дисциплину «Естествознание» (100 ч). С целью выявления уровня осознания студентами-гуманитариями содержания понятия «экологическая культура» как «нового качества культуры» нами был предложен следующий вопрос с вариантами ответов:

- **Экологическая культура – это** (см. рис. 1, 2, 3):
 - правила современного этикета;
 - одно из модных направлений в современной культуре;
 - новое качество культуры.

Результаты анкетирования показывают, что самый высокий показатель фиксируется в ответах студентов факультета менеджмента, самый низкий – в ответах студентов факультета начального образования. Причину этого мы видим в разнице структуры и содержания учебных планов, а именно, студенты факультета менеджмента в этот момент осваивали дисциплину «Экология», направленную на актуализацию мировоззренческих идей, связанных с экологической культурой, с экологическим сознанием и мышлением, исходя из анализа соответствующей учебной программы.

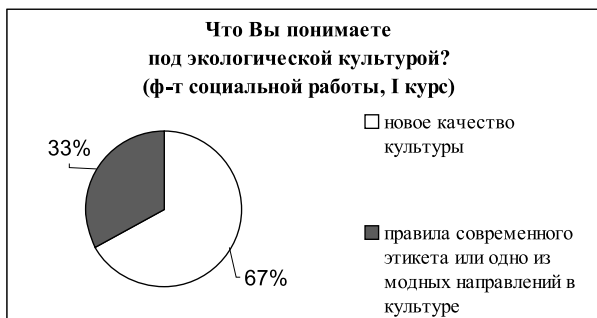


Рис. 1

Студенты факультета социальной работы изучали в это время дисциплину «Концепции современного естествознания», имеющую междисциплинарный статус и направленную, в основном, на формирование общей естественнонаучной картины мира. И наконец, студенты факультета педагогики и методики начального образования занимались изучением узкой естественной дисциплины «Естествознание», включающей три основных блока «Землеведение», «Зоология» и «Ботаника».

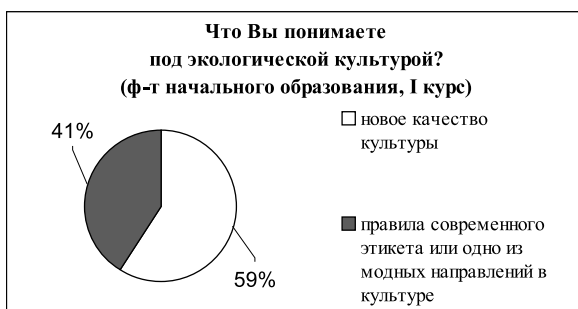


Рис. 2

Следует отметить, что у данного контингента респондентов по результатам опроса основы экологии в равном объеме преподавались в средней общеобразовательной школе в рамках изучения дисциплины «Биология».

Таким образом, показатели по результатам анкетирования могут напрямую коррелировать, на наш взгляд, с содержанием изучаемых естественных дисциплин в вузе.

Второй вопрос анкеты был направлен на выявление осознания студентами взаимосвязи между уровнем образованности и экологической культурой, а также на выявление их суждения о взаимосвязи между уровнем материального благополучия и экологической культурой личности:

• **Экологическая культура, на Ваш взгляд, более присуща:**

- людям образованным;
- людям богатым;
- людям бедным.

Результаты анкетирования наглядно показывают, что большинство исследуемого контингента

студентов согласны с тем, что экологическая культура присуща, в первую очередь, людям образованным. Вместе с тем вызывает интерес тот факт, что мнения студентов разных факультетов разделились в отношении взаимосвязи между уровнем материального благополучия и экологической культурой личности: от 4% (ф-т менеджмента) до 7% (ф-т социальной работы) студентов полагают, что экологическая культура более присуща богатым людям; от 4% (ф-т менеджмента) до 9% (ф-т начального образования) студентов считают, что экологическая культура, напротив, более присуща бедным людям. Логика последнего утверждения может быть связана, на наш взгляд, с очевидной недоступностью получения качественного образования бедными людьми, в связи с чем уровень их экологической культуры остается очень низким.

Тем не менее анализ мировой политической и экономической ситуации показывает, что «как ни парадоксально, но именно от действий той части социума, образовательный ценз которой, по общепринятым меркам, наиболее высок, природа получает смертельные удары» [8].

Отсюда следует очень важный, на наш взгляд, вывод о необходимости качественной модернизации содержания образовательного процесса на всех его ступенях в направлении его гуманизации и гуманитаризации, что, очевидно, будет содействовать формированию личности, готовой к «адекватному бытию» (О. С. Анисимов, С. Н. Глазачев).

Следующий вопрос анкеты был направлен на выявление у студентов установок на овладение экологической культурой. Самой важной выступала последняя из предложенных установок, которая отражала необходимость личной активности, заинтересованности и, как следствие, ответственности за свой уровень экологической культуры. Самой нежелательной была представлена первая установка (см. ниже), направленная на пассивную роль личности в процессе своего развития, что заведомо ложно.

На вопрос «**Можно ли повысить свой уровень экологической культуры?**» нами были предложены следующие варианты ответа:

- да, это легко сделать, если смотреть интересные программы по спутниковому телевидению («Планета животных», «Мир дикой природы» и др.);
- можно, если регулярно выезжать на природу;
- самостоятельно это сделать сложно;
- можно, но для этого следует получить специальный диплом;
- можно, если стремиться это сделать.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство студентов – от 82 до 93% согласны с тем, что можно повысить свой уровень экологической культуры, если стремиться это сделать, т. е. при условии активности самой личности. Это, на наш взгляд, говорит об осознанной необхо-

димости у подавляющего большинства студентов приложить определенные волевые усилия в случае постановки перед собой соответствующей цели.

Вместе с тем, от 4% (ф-т менеджмента) до 14% (ф-т начального образования) студентов считают, что для повышения своего уровня экологической культуры необходимо лишь осуществлять регулярный просмотр телепередач о природе.

Вызывают исследовательский интерес результаты ответов студентов на следующий вопрос анкеты:

Как Вы считаете, отсутствие у человека экологической культуры сегодня:

- отрицательно влияет на его имидж;
- положительно влияет на его имидж;
- не принимается обществом во внимание?

Как можно увидеть из результатов анкетирования (рис. 4, 5, 6), большинство респондентов – от 59% (ф-т начального образования) до 76% (ф-т менеджмента) уверены в том, что отсутствие у человека экологической культуры сегодня не принимается обществом во внимание.

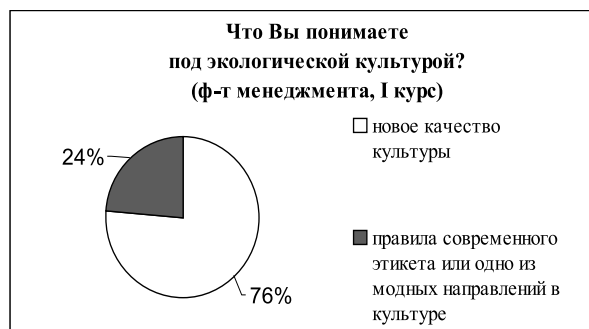


Рис. 3

Мы согласны в этом утверждением и видим в этом одну из главных причин, не позволяющих современному обществу в глобальном масштабе преодолеть экологический кризис.

Тем не менее от 24% (ф-т менеджмента) до 33% (ф-т социальной работы) студентов согласны с тем, что отсутствие у человека экологической культуры сегодня отрицательно влияет на его имидж.

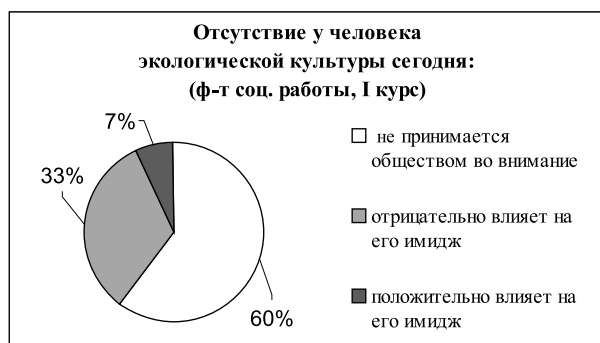


Рис. 4

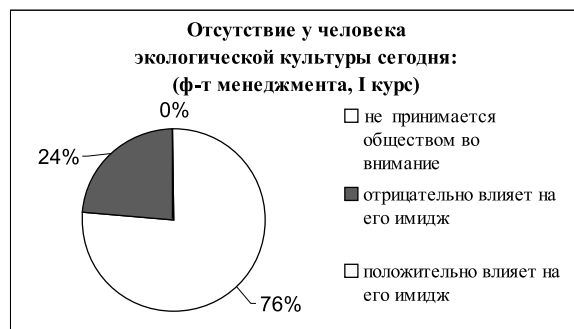


Рис. 5

Ответы студентов о положительном влиянии на имидж отсутствия у человека экологической культуры, вызывают у нас особый интерес (от 7 до 10% ответов) и, возможно, направят часть нашего исследования в будущем на изучение имиджевых характеристик личности и уточнение характера влияния в данном ключе экологической культуры.

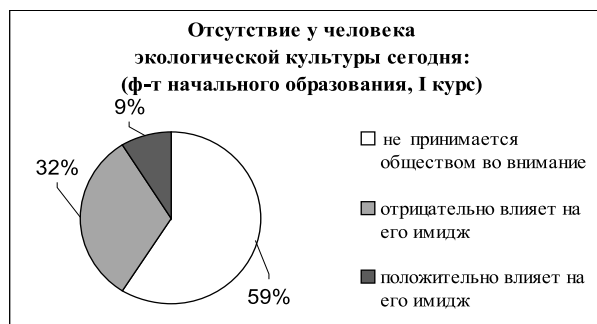


Рис. 6

Таким образом, рассмотренные выше результаты анкетирования студентов различных направлений гуманитарного профиля позволяют нам сделать следующие выводы:

- большинство студентов осознают понятие «экологическая культура» как «новое качество культуры»;
- большинство студентов осознают, что экологическая культура более присуща людям образованным;
- большинство студентов осознают, что необходимо приложить определенные волевые усилия (проявить стремление, активность) для повышения своего уровня экологической культуры;
- большинство студентов считают, что отсутствие экологической культуры у человека сегодня не принимается обществом во внимание;
- значительная часть студентов считают, что отсутствие у человека экологической культуры отрицательно влияет на его имидж.

В заключение отметим, что данная ситуация оценивается нами как «осознанная некомпетент-

ность», что, по исследованиям О. Г. Роговой [9], Д. С. Ермакова [10], имеет отношение к условно «среднему» уровню сформированности экологической компетентности личности. В связи с этим выскажем предположение относительно перспектив проектирования гуманитарного образовательного пространства, которое, на наш взгляд, должно опираться на исследование мировоззрения учащихся с целью его последующей коррекции относительно целей образования, а именно: «Трансляция ценностей экологической культуры сегодня становится имманентным образовательным средством, определяет целевые ориентиры культуры, направляя ее на подчинение глобальным, всеобщим и взаимным интересам. Таким образом, одной из ведущих тенденций современности стало осознание того, что устойчивое развитие любого общества, преодоление последствий глобального кризиса социоприродной системы и возможность дать ответ на вызовы XXI века напрямую зависят от состояния образования и образованности жителя планеты Земля» [11]. Следует отметить, что в данной работе представлены лишь некоторые результаты масштабной исследовательской работы, направленной на изучение закономерностей формирования у студентов гуманитарно-экологической компетентности.

Примечания

1. Тюмасева З. И., Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб.: Питер, 2004. С. 255.
2. Несговорова Н. П., Савиных В. А. Интегративный подход к экологическому образованию // Философия образования. 2009. № 1. С. 192–199.
3. Кашлев С. С. Интерактивные методы эколого-педагогической деятельности. М.: Горизонт, 2004.
4. Мазур И. И., Козлова О. Н., Глазачев С. Н. Путь к экологической культуре. М.: Горизонт, 2001. С. 194.
5. ГОС ВПО по направлению 521100 – «Социальная работа» от 10.03.2000 г. № 521100-дос 84 гум/бак.
6. ГОС ВПО по направлению 521500 – «Менеджмент» от 14.04.2000 г. № 351 гум/бак.
7. ГОС ВПО по специальности 031200 – «Педагогика и методика начального образования» от 31.01.2005 г. № 675 пед/сп (новый).
8. Глазачев С. Н., Перфилова О. Е. Экологическая компетентность. Становление, проблемы, перспективы: учебное пособие. М.: РИО МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. С. 7.
9. Роговая О. Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: СПб., 2008.
10. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
11. Глазачев С. Н., Перфилова О. Е. Указ. соч. С. 10.

УДК 378

А. Ю. Петров, Н. М. Смылова

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕДЖА

В статье представлены некоторые исследования процесса адаптации студентов в средних специальных учебных заведениях, отмечены особенности этого процесса у обучающихся. Адаптационный процесс студентов в колледже является многокомпонентным, включает в себя физиологическую, психологическую, социальную, бытовую адаптации. Успешность этого процесса зависит от созданных организационно-педагогических условий, модели адаптации, реализации программы.

In article some researches of process of adaptation of students in average special educational institutions are presented, features of this process at the trained are noted. Adaptable process of students in college is multicomponent, includes physiological, psychological, social, household adaptations. Success of this process depends on the created organizational-pedagogical conditions, model of adaptation, program realisation.

Ключевые слова: процесс адаптации, социально-педагогические особенности, физиологическая адаптация, психологическая адаптация.

Keywords: adaptation process, socially-pedagogical features, physiological adaptation, psychological adaptation.

Социальная адаптация – это активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, которое характеризуется тем, что человек, сам осознав необходимость изменений в отношениях со средой, формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими [1].

Как известно, от социальной адаптации зависит успешность студентов в обучении, взаимоотношения с одногруппниками, желание овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками.

На протяжении нескольких лет в ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум» в период 2007–2011 годов проводилось исследование процесса адаптации первокурсников. Критериями были следующие: адаптация, самопринятие, принятие других, интернальность, комфортность, стремление к доминированию.

В результате реализации программы социально-педагогической адаптации первокурсников были выявлены следующие особенности процесса адаптации (см. таблицу).

Повышение качества подготовки молодых специалистов актуализируется необходимостью прак-

тически полной технической модернизации и развития предприятий, создания новых производственных направлений, а также технического перевооружения и развития основного производства, повышения производительности труда и качества выпускаемой продукции. Всё это предъявляет новые требования к персоналу, к образовательному уровню, квалификации и компетентности рабочих, что, в свою очередь, требует обновления профессионального образования. При этом основными ориентирами обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития.

Влияние адаптации молодого специалиста на качество выполняемых им профессиональных функций, многообразие и сложность адаптации как процесса обусловили пристальное внимание к рассматриваемому явлению со стороны представителей самых различных наук.

В отечественной научной литературе изучение профессионального становления специалиста, адаптации и дезадаптации привлекло внимание многих авторов и нашло отражение в работах Н. В. Бехтеревой, Б. Г. Бовина, С. Н. Богомоловой, И. Б. Бойко, А. В. Васильева, В. П. Голубева, Ц. А. Голумба, Н. П. Дубинина, М. И. Еникеева, Т. А. Ерофеевой, Е. Ю. Клепцовой, Н. В. Котряхова, Г. М. Романцева, В. Ф. Сахарова, А. Д. Сазонова, Б. С. Тетенькина, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова и др.

Вместе с тем проблемы подготовки будущих рабочих к профессиональной адаптации уже в процессе обучения в учреждении среднего профессионального образования, возможности использования в этих целях партнерства с предприятиями-работодателями в различных его формах рассмотрены в педагогической науке недостаточно.

К моменту поступления в учреждение среднего профессионального образования достаточно большая часть студентов не идентифицирует себя с будущей профессией. Почти все студенты первого года обучения имеют весьма смутные представления о своей будущей профессиональной деятельности, оценивая ее на основе расхожих, предельно общих представлений о рабочей специальности. В этих условиях само учреждение среднего профессионального образования неизбежно воспринимается как отражение производства. Таким образом, адаптация молодых людей к условиям обучения в учреждении среднего профессионального образования может считаться первой стадией профессиональной адаптации студентов. Действительно, если в колледже студенту «понравится», то и будущая профессия будет восприниматься им положительно. Если же процесс обучения будет вызывать негативные эмоции, то и профессия будет восприниматься с негативным оттенком.

В этом случае колледж выступает в качестве определенного связующего элемента между производством и студентами, интегрируя в себе качества обеих сторон. При организации в учреждении эффективной работы по профессиональной адаптации студентов, условия, с которыми сталкиваются студенты в учреждении, обеспечивают «сближение» и «взаимопроникновение» молодых людей и их будущей профессии до такой степени, при которой адаптационное значение колледжа становится незначительным. Это и характеризует успешность профессиональной адаптации студентов на начальном ее этапе.

Отмеченное выше позволяет начать анализ процессуальных аспектов подготовки к профессиональной адаптации с рассмотрения проблем вхождения молодых людей в профессиональную образовательную среду учреждения среднего профессионального образования. Целесообразность такого подхода подчеркивается подобием целей колледжа и, прежде всего, кадровых служб предприятий-потребителей образовательной деятельности системы среднего профессионального образования. Различие заключается лишь в части общеобразовательного блока дисциплин, преподаваемых в учреждении среднего профессионального образования. Что касается подготовки по специальным дисциплинам, то задачи профессиональной подготовки и переподготовки являются одними из основных задач любой кадровой службы, решаемых в процессе всего периода профессиональной деятельности работника.

Переход обучающегося из средней общеобразовательной школы в учреждение среднего профессионального образования является крайне важным событием. Подросток, «прощаясь» со школьным периодом обучения, не может не осознавать, что для него начинается качественно новый этап жизни, связанный с выбором и освоением профессии. С одной стороны, поступление в колледж означает для обучающегося, чаще всего, отказ от высшего профессионального образования, что может вызвать ощущение некоторой ущербности и, как результат, озлобленности, формирование комплекса «неудачника».

Однако уход из школы означает разрушение сложившейся системы межличностного взаимодействия, необходимость установления новых контактов, освоение нового образовательного пространства и правил существования в нем. Отсюда вытекают содержание и задачи первого этапа профессиональной адаптации студентов, или, точнее, содержание и задачи адаптации молодых людей к условиям обучения в колледже как учреждения, отражающем специфику будущей профессиональной деятельности: формирование у студентов разнообразной и одновременно позитивной жизненной (временной) перспективы и формирование пе-

дагогически оптимальной системы межличностного взаимодействия.

Формирование разнообразной и позитивной жизненной перспективы является сложным и многоаспектным. «В последние десятилетия прогностическая, предвосхищающая функция психики, связанная с построением модели потребного будущего человека, все более привлекает внимание психологов. ...При обозначении указанного вида психической реальности говорят, например, о временной перспективе, перспективном целеполагании, планировании, построении модели будущего, смыслостроительстве, принятии и реализации намерений в деятельности...» [2]. Обозначенные в приведенной цитате синонимы понятия «временная перспектива» указывают на наиболее важные аспекты рассматриваемого явления.

Важным аспектом временной перспективы является, на наш взгляд, ее смысловой аспект. Временная перспектива может быть выстроена только в том случае, если обучающийся видит смысл в получаемом образовании и, соответственно, в приобретаемой профессии.

Действительно, «задача конструирования возможных вариантов будущего опирается на разнообразные довольно сложные когнитивные процессы и механизмы. Построить относительно реалистичный образ того, что последует за тем или иным решением, – нелегкая задача даже для мудрого и опытного эксперта. Надо связать между собой множество факторов и условий, вычислить и экстраполировать тенденции, представить себе следствия принятия определенных решений, следствия этих следствий, затем новые решения, которые, как и их следствия, придется рассматривать... Это только для одного варианта будущего, но в ситуации выбора приходится учитывать как минимум две, а чаще всего больше альтернатив» [3]. Исходя из этого, мы вновь сталкиваемся с необходимостью снижения планки задач, сделав упор не на собственно моделировании будущего, а на его позитивном представлении. Вместе с тем мы не можем ограничиться просто мечтаниями о будущем.

Выбрав в качестве основы представлений студентов в учреждении среднего профессионального образования о собственном профессиональном будущем их субъективный опыт, обобщая результаты проводившихся в рассматриваемой области психологических и педагогических исследований,

мы можем выделить пять взаимосвязанных компонентов этого опыта:

- Ценностный опыт, ориентирующий обучающегося на деятельность в определенной области.
- Опыт рефлексии, связанный с соотношением самого себя, своих достижений и возможностей с условиями внешней среды и помогающий согласовать ценностный опыт с остальными компонентами субъектного опыта.
- Опыт привычной активизации, ориентирующий студентов в собственных возможностях и «приспосабливающий» их к решению поставленных задач.
- Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции).
- Опыт сотрудничества, складывающийся в процессе взаимодействия с другими участниками совместной деятельности и способствующий объединению усилий, совместному решению задач.

Благодаря очерченным компонентам субъективного опыта, молодые люди получают возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения.

Таким образом, формирование временной перспективы является результатом формирования последовательности взаимосвязанных личностных особенностей студентов, определяющих закрепление установки на приобретаемую профессию.

Анализ проблем межличностного взаимодействия студентов в контексте проблем их подготовки к профессиональной адаптации еще раз подтверждает уникальную роль отношений в жизни каждого обучающегося. Действительно, именно в этих отношениях для каждого студента концентрируется общество в целом, все мироздание, оцениваемое через призму ближайшего окружения. В. Н. Мясищев справедливо утверждал, что система объективных социальных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности [4].

Групповые отношения в адаптации личности к новым социальным условиям и в личностном развитии подчеркиваются А. В. Петровским, В. В. Абраменковой, М. Е. Зеленовой и др. «В самом общем виде развитие личности можно представить

Критерии	2009–2010 гг. (%)	2010–2011 гг. (%)
Адаптировались	100	100
Успеваемость по учебным предметам	95	95
Приняли нормы и правила социальной среды, отсутствуют нарушения дисциплины	87	91
Имеют средний или низкий уровень тревожности	92	96

как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней... вхождение в общественно-историческое бытие, представленное в жизни человека его участием в деятельности различных групп, в которых он осваивается и которые активно осваивает» [5].

Начало обучения в колледже характеризуется высокой степенью актуализованности потребностей эмоционально-коммуникативного характера, связанной с распадом (или существенным ослаблением) системы горизонтального взаимодействия подростков в результате перехода в другое образовательное учреждение. В данном случае адаптация к условиям учреждения среднего профессионального образования означает адаптацию студентов к системе эмоционально-коммуникативного взаимодействия в учреждении и формирование аналогичной системы отношений в учебной группе.

Развитие позитивных эмоционально-коммуникативных отношений является с педагогической точки зрения задачей весьма привлекательной и продуктивной. В случае успеха мы получаем позитивный эмоционально-психологический климат в среде студентов, что является благоприятным фоном для решения целого комплекса педагогических задач. Однако с точки зрения проблем профессиональной адаптации студентов этого не достаточно.

Соответственно и система эмоционально-коммуникативного взаимодействия должна не просто способствовать решению задач обеспечения образовательной деятельности колледжа, но и должна решать задачи подготовки студентов к эмоционально-коммуникативному взаимодействию на производстве.

Наиважнейшей проблемой, препятствующей решению обозначенной задачи, является построение образовательного процесса в системе среднего профессионального образования на основе разновозрастных учебных групп, в то время как на производстве разновозрастные малые группы практически не встречаются. После окончания обучения выпускники колледжа попадают в социально-профессиональные образования совершенно непривычного для них типа, что, естественно, затрудняет процесс профессиональной адаптации.

Таким образом, мы получаем два направления эмоционально-коммуникативного взаимодействия, в границах которых должна строиться система взаимодействия в учреждении среднего профессионального образования: взаимодействие в разновозрастных и разновозрастных группах.

Следует отметить, что разновозрастное и разновозрастное взаимодействие принципиально отличается от взаимодействия «горизонтального» и «вертикального». Во втором случае речь идет о взаимодействии в рамках системы руководства ⇒ подчинения. При этом руководитель может оказаться как старше, так и младше подчиненного.

Интеграция групп на функционально-ролевом уровне отношений обусловлена созданием такой системы взаимодействия, при которой деятельность каждой подгруппы по интересам направлена на удовлетворение соответствующих (хотя и менее актуализованных) потребностей и интересов других членов группы. Действительно, разбиение на подгруппы, определяемое действием объективных социально-психологических законов, позволяет глубже удовлетворять значимые потребности и интересы при одновременном снижении качества удовлетворения прочих потребностей и интересов, что не может не вызвать состояния дискомфорта. Организация взаимодействия между подгруппами позволяет устранить обозначенное негативное следствие групповой дезинтеграции.

Как и в ситуации эмоционально-коммуникативного взаимодействия, организация системы функционально-ролевых отношений способствует решению целого комплекса узкопедагогических задач, но не решает автоматически проблем подготовки студентов к профессиональной адаптации. Вместе с тем подготовка студентов к активному функционально-ролевому взаимодействию, формирование опыта такого взаимодействия является одной из важнейших задач подготовки к профессиональной адаптации, так как профессиональная деятельность собственно и представляется как выполнение строго очерченных функций в рамках определенной социальной роли.

Важнейшими (как с воспитательной точки зрения, так и с позиций подготовки студентов к профессиональной адаптации) являются личностно-смысловые отношения, связанные с ценностно-мотивационной составляющей личности участников группы. «При этом мотивом действия каждого участника таких отношений становится другой человек, тот, ради которого, в конечном счете, осуществляется совместная деятельность» [6].

Воздействие личностно-смысловых отношений на окружающих людей, основанное на признании ценности другого человека, указывает на то, что рассматриваемые отношения не могут проявиться в группе сразу. Скорее следует рассматривать личностно-смысловые отношения как результат развития системы эмоционально-коммуникативного и функционально-ролевого взаимодействия студентов. Более того, учитывая огромную роль ценностно-мотивационной составляющей личности в подготовке студентов к профессиональной адаптации, можно считать развитие личностно-смысловых отношений целью формирования системы отношений в учебной группе. Так же как в предыдущих случаях, развитие личностно-смысловых отношений в группе студентов выступает необходимой основой для формирования опыта соответствующих отношений в будущей производственной деятельности.

Большим потенциалом в решении проблем профессиональной адаптации обладает, на наш взгляд, подход к определению структуры адаптации на основе структурных компонентов личности. Так, например, С. А. Дружилов отмечает, что «при рассмотрении феномена профессиональной адаптации-дезадаптации следует учитывать... что профессионал – это человек в целом (и индивид, и субъект деятельности, и личность, и индивидуальность). Соответственно, его профессиональную адаптацию следует рассматривать на различных уровнях: адаптацию индивида – к условиям физической составляющей профсреды; адаптацию личности – к условиям социальной составляющей профсреды; адаптацию субъекта труда – к операционально-функциональным требованиям профессиональной среды» [7].

Ориентация на образовательные потребности экономически развивающейся России как общества XXI века, должна учитывать, что «рынок труда развивается по пути сокращения специалистов неквалифицированного труда и роста приоритетов интеллектуального труда, требующего повышенного уровня квалификации и образования. Сказывается влияние перехода разных отраслей промышленности от индустриального к научно-индустриальному, информационному типу производства» [8]. В этом случае система среднего профессионального образования должна готовить студентов к работе на высокотехнологичном оборудовании, ориентируя их на постоянное повышение квалификации как условие стабильного существования в динамично изменяющихся условиях. Только в этом случае мы можем говорить об эффективной профессиональной адаптации выпускников колледжа к условиям производства.

Прогнозы будущего дают возможность ожидать достаточно интенсивный экономический подъем нашего общества. Основой такого оптимистичного взгляда является то, что «у нас свыше шестидесяти миллионов людей, способных работать. При надлежащих условиях – хорошо работать. Это примерно столько же, сколько в городах США или Китая (миллиард китайских крестьян – особая статья). С другой стороны, у нас столько природных богатств, сколько не наберется в США и Китае вместе взятых. ...Теоретически мы должны были бы при таком соотношении сил жить впятеро лучше, чем в США, и вдесятеро – чем в Финляндии» [9]. Хочется надеяться, что достаточно невысокий уровень жизни современных россиян является следствием временной рассогласованности системы социально-профессионального взаимодействия. Если это так, то даже те выпускники колледжа, кто начал свою профессиональную деятельность на технологически устаревшем производстве, столкнутся в ближайшем будущем с необходимостью работать с высокими технологиями.

Таким образом, совершенно очевидно, что система среднего профессионального образования не может ориентироваться при подготовке специалистов на устаревшие технологии. Если же таковые широко представлены в региональной социально-экономической инфраструктуре, то выпускники колледжа, безусловно, должны обладать навыками профессиональной деятельности и в этих условиях, но вместе с тем должны быть готовы (психофизиологически и интеллектуально) к работе с современным оборудованием.

Попытки выделения ведущих компонентов адаптации встречаются в науке достаточно часто. Так, например, в работах ряда авторов в производственной адаптации выделяются профессиональный (включающий в себя психофизиологический компонент) и социально-психологический аспекты (В. Г. Асеев, М. П. Будякина, А. А. Русалинова, Т. Н. Вершинина, И. К. Кряжева). При этом, по мнению И. К. Кряжевой, социально-психологический аспект играет ведущую роль, опосредуя характер протекания других аспектов адаптации [10].

Таким образом, профессиональная адаптация студентов представляется как многоуровневый, многокомпонентный, динамично развивающийся процесс, структурные компоненты которого изменяют свое относительное комплексное значение в зависимости от состояния процесса.

Дисбаланс между образовательными потребностями общества и образовательными устремлениями граждан можно устранить через образование. Именно «образование в качестве одного из важнейших социальных институтов призвано выполнять ряд социальных функций и, прежде всего, социального контроля за распределением индивидов по социальным слоям, стратам в соответствии с уровнем и качеством полученного образования. Эти функции должны обеспечивать стабильность и устойчивость социума» [11]. Очевидно, роль системы среднего профессионального образования в реализации обозначенной функции достаточно значима и связана с реализацией множества подфункций, в ряду которых важное место занимают личностное самоопределение, формирование ценностной составляющей личности студентов, собственное профессиональное обучение и воспитание [12].

Специальная педагогическая, социально-психологическая, социологическая литература позволяет утверждать, что все многообразие направлений деятельности учреждений среднего профессионального образования может быть охарактеризовано как подготовка студентов к профессиональной адаптации.

Деятельность колледжа оценивается как эффективная в том случае, если его выпускники востребованы производственной инфраструктурой, соответствуют требованиям к специалисту, выдвигаемым уровнем развития существующей производ-

ственной базы, легко входят в сложившуюся систему производственных отношений. Если мы возьмем за основу наиболее распространенное понимание профессиональной адаптации как, с одной стороны, процесса вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, а с другой стороны, – процесса активной реализации накапливаемых профессиональных знаний, как выбора оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие (А. К. Маркова, В. Д. Шадриков и др.), то мы можем (с некоторыми допущениями) принять в качестве основной цели обучения в колледже – подготовку рабочих, адаптированных к производству.

Адаптация как объективное, многоплановое социальное и психологическое явление, естественно, не вмещается в представленное выше общее определение и в целях настоящего исследования требует более детального анализа.

Понятие «адаптация» (от позднелатинского *adaptatio* – приспособление) было впервые введено в научный обиход немецким физиологом Х. Аубертом во второй половине XIX века (1865 г.) для обозначения приспособляемости (привыкания) органов чувств к изменяющимся условиям внешней среды. Получив достаточно широкое хождение в физиологии, понятие адаптации стало распространяться и на другие области биологии, оставаясь, тем не менее, частнонаучным понятием. Только с середины XX века термин «адаптация» стал использоваться медициной, кибернетикой, психологией, другими науками и приобрел к настоящему времени общенаучное значение. В социальном аспекте «под адаптивным поведением... понимается такая совокупность действий индивида, цель которых – достижение определенного равновесия во взаимодействии с меняющейся социальной средой, обеспечивающего “его выживание” в этой среде» [13].

В предложенном материале рассмотрены подходы к анализу видов и типов адаптации,

а также структурных компонентов адаптации, не исчерпывающих все многообразие подходов, существующих в гуманитарных науках в отношении предмета профессиональной адаптации. Так, достаточно популярным является выделение процессов адаптации и дезадаптации как полярно противоположных по направленности процессов, характеризующих взаимосоответствие человека как субъекта деятельности и среды, в которой деятельность осуществляется.

Примечания

1. Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://slovo.yaxy.ru>
2. Зборовский Т. Е., Шуклина Е. А. Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 61.
3. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поиск активности и адаптация. М.: Наука, 1984. С. 59.
4. Мясницев В. Н. Психология отношений [Электронный ресурс]. URL: <http://bookap.info>
5. Katzko M. W. Nurturing talent: Individual needs and social ability. Assen: van Gorcum / M. W. Katzko, Monks F. J. (eds.). 1995. P. 79–80.
6. Там же. P. 146.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. С. 16.
8. Там же. С. 8.
9. Бестужев-Лада И. В. Социальные проблемы занятости в России [Электронный ресурс]. URL: www.roman.by
10. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С. 220.
11. Geen R. G. Human motivation: A social psychological approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publ. Co, 1995.
12. Краснова О. В. Технологии анализа воспитательной работы в профессиональной деятельности современного педагога // Проблемы профессионального образования молодежи: межрегион. сб. науч. тр. Вып. № 6. Пенза: Пензенск. гос. пед. у-т им. В. Г. Беллинского, 2010. С. 136–138.
13. Там же.

УДК 373.016:821.161.1(049.32)

Е. В. Филиппова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА АЛЬБЕРТА ЛИХАНОВА В ШКОЛЕ

В процессе анализа пособия Е. О. Галицких «Изучение творчества Альберта Лиханова в школе» устанавливаются методические концепции и подходы данной работы и социальная значимость книги.

In the course of the analysis of the grant Galitsky E. O. «Studying of creativity of Albert Lihanova at school» methodical concepts and approaches of the given work and the social importance of the book are established.

Ключевые слова: методическое пособие, методическая концепция, социальная значимость, система уроков, тематическое своеобразие, учёт возрастных особенностей.

Keywords: the methodical grant, the methodical concept, the social importance, system of lessons, a thematic originality, the account of age features.

Ситуация с преподаванием литературы в школе год от года становится все более неутешительной: сокращаются уроки, новый Стандарт, одной из составных частей которого является «Примерная программа по литературе для 5–9-х классов», жестко закрепляет список текстов для изучения. Не предусмотрено проведение уроков внеклассного чтения. Все это сковывает творческие возможности учителя литературы и практически лишает возможности вести с учениками разговор о самых насущных и волнующих его проблемах и ситуациях – нет возможности, нет времени.

В этих условиях остро стоит вопрос о том, как подходить к преподаванию литературы, о чем прежде всего говорить со школьниками. Нам кажется, что среди первостепенных тем в перечне, который может предложить каждый учитель, стоит проблема судьбы детей, их настоящего и будущего.

Книга Е. О. Галицких об изучении творчества одного из выдающихся современных детских писателей А. А. Лиханова [1] занимает в черед научно-методических трудов особое место: она как дает точный и важный ответ на вопрос о том, *что и почему* изучать за пределами обязательной школьной программы, так и точно определяет пути такого изучения.

Альберт Лиханов создал большое количество произведений о детях и для детей. Во все периоды своей литературной деятельности писатель обращался к самым острым проблемам современности. Но, к сожалению, произведения А. Лиханова не пре-

дусмотрены для изучения на уроках литературы, и это при том, что общество и государство в последние годы особенно остро ставят вопросы о необходимости изменения отношения к судьбе детей, предпринимая решительные шаги по изменению демографической ситуации в стране, пересмотру позиций по проблеме материнства и детства, осознанию необходимости создания условий для каждого ребенка воспитания в кругу семьи – лучше родной, в исключительных случаях – приемной.

В ряде учебных программ с 1-го по 9-й класс представлены произведения о детях, их судьбе, редко счастливой, часто трагической. При этом психологическая, педагогическая, методическая науки не дают ответа на важнейший вопрос: как изучать такие произведения, если практически в каждом классе на уроках присутствуют дети, уже вплотную столкнувшиеся с жестокостью родителей, дети из неполных семей, дети, родители которых лишены родительских прав... Это одна сторона проблемы. Вторая – о времени – нами уже обозначена выше.

Книга Е. О. Галицких во многом отвечает на эти вопросы: конкретно и точно. Учитель имеет возможность познакомить учащихся с творчеством отдельных писателей на элективных курсах. Методическое пособие Е. О. Галицких призвано помочь учителям, интересующимся творчеством А. Лиханова и понимающим значимость включения его произведений в зону читательского внимания учащихся. В книге представлена система уроков литературы с 5-го по 11-й класс. Данные материалы могут быть использованы в процессе элективного курса профильной школы. Каждый урок нацелен на расширение читательского опыта ученика, обращен к его миру нравственных ценностей, открывает перспективы самостоятельного чтения книг Альберта Лиханова.

Автор пособия не ставит целью наметить и реализовать все пути знакомства детей с творчеством А. Лиханова. Для Е. О. Галицких важнее другое: помочь учителю «открыть детям его творчество и сделать его лично значимым для юных читателей» [2].

Земляк вятичей, где опубликована книга, и их старший современник А. Лиханов со страниц пособия в «Обращении к учителю» говорит об этой работе, подчеркивает, что она позволит учителям литературы, в том числе и через его произведения помочь «детям понять взрослый мир, войти в него с сознанием подлинных, а не мнимых ценностей» [3].

«Защитником детства» справедливо называет Е. О. Галицких писателя, давая обзор его жизненного и творческого пути, и отмечает: «Жизненный и творческий пути писателя неразрывно связаны, потому что впечатления, события, встречи определяют главные вопросы, проблемы, волнующие сознание и чувства писателя» [4]. Е. О. Галицких

характеризует тематическое своеобразие творчества А. Лиханова, выявляет сквозные мотивы в его произведениях – это «тема становления детской души, её источников, её взросления, приобретения главных нравственных ценностей, преобразование опыта ребенка в духовный опыт человека, дающий понимание людей и себя самого во времени, истории, жизни» [5].

Размышления о жизненном и творческом пути Альберта Лиханова ученый и методист строит в соответствии с логикой и своеобразием материала и предлагает учителям литературы систему уроков, посвященных изучению творчества писателя. Автор последовательно рассматривает следующие произведения Альберта Лиханова: роман «Мой генерал», повести «Чистые камушки», «Последние холода», «Солнечное затмение», «Благие намерения», роман «Никто», повесть «Крѣсна», роман «Сломанная кукла». Говоря о каждом из произведений, Е. О. Галицких отмечает основные темы и характеризует проблематику произведений. Выявлены и охарактеризованы отличительные признаки творчества А. Лиханова:

– У Альберта Лиханова есть любимый герой – мальчишка – самостоятельный, решительный, взрослеющий и растущий.

– Альберт Лиханов не сторонний наблюдатель жизненных бурь, а активный участник событий.

– Повести А. А. Лиханова лаконичны, динамичны, остро конфликтны, в них «всегда есть место подвигу», потому что герои проходят испытания на право быть другом, учеником, человеком.

– Писателю А. А. Лиханову удается ненавязчиво просвещать своего читателя, он верит в его образованность, литературный вкус.

Вторая часть пособия включает систему уроков по изучению биографии и творчества Альберта Лиханова в 5–11-х классах. Е. О. Галицких предлагает распределить материал таким образом, чтобы в течение всего периода обучения с 5-го по 11-й класс дети последовательно пополняли свои представления о писателе и, что не менее важно, взрослея сами, нравственно взрослели с героями его произведений. Если школьные педагоги пойдут за Е. О. Галицких, то учащиеся обретут значительный опыт самопознания, общаясь с героями романа «Мой генерал» (5-й класс), повестей «Чистые камушки» (6-й класс), «Последние холода» (7-й класс), «Солнечное затмение» (8-й класс), романа «Никто» (9-й класс), повести «Благие намерения» (10-й класс) и трилогии «Заветное» (11-й класс). Учителю предлагается и альтернативный путь: данные произведения могут быть изучены и в одном классе, если они являются составной частью элективного курса.

Такой порядок изучения произведений не случаен. Он основан на учете возрастных особенностей учащихся. Так, например, в 5-м классе изучается роман «Мой генерал». Возраст учеников это-

го года обучения – 10–11 лет. И герою романа, Антошке Рыбакову, ученику четвертого класса, почти столько же. В 10-м классе, когда ученики вплотную заняты выбором будущей профессии, изучается повесть «Благие намерения», в которой рассказывается о молодом специалисте – Надежде Георгиевне.

Особенностью всех представленных в методическом пособии материалов является то, что они составляют лишь основу урока. Автор оставляет каждому учителю место для творчества. Все уроки вариативны, задания выбираются учителем в зависимости от возраста учащихся. Это касается как материалов для домашних заданий, так и упражнений, которые необходимо выполнить на уроке. Например, к уроку «Биография писателя как школа жизни» предлагается вариативное домашнее задание: написать свою биографию в художественной или публицистической форме; прочитать в сборнике «Поле жизни Альберта Лиханова» (М., 2005) главу В. Бахревского «Избранник детства» и сделать записи в читательский дневник; подготовить учебную презентацию с иллюстрациями и текстами о жизни и творчестве А. А. Лиханова «Биография писателя как школа жизни»; составить кроссворд по фактам биографии и творчества А. Лиханова; прочитать любую книгу А. Лиханова и сделать её афишу с читательским отзывом [6]. Кому-то может показаться, что это много, но ведь задания рассчитаны не только на разный возраст учащихся, но и на разную степень их подготовленности.

Уроки, разработанные Е. О. Галицких, ставят задачу привить школьникам интерес к инициативному чтению. Автор отмечает: «Организация чтения подростков в школе всегда требовала от учителя творчества, потому что их интерес к книге имеет соперников: телевизор, компьютерные игры, спорт. Поэтому урок литературы должен включать школьников в активную читательскую деятельность, увлекать чтением, приглашать встретиться с книгой и её автором» [7]. Поэтому и задания, предлагаемые автором, направлены на формирование умения учащихся работать с текстом. Степень погружения в текст, а соответственно, и сложность заданий зависят от возраста учащихся. Так, в 5-м классе при изучении романа «Мой генерал» Е. О. Галицких считает возможным предложить ученикам следующую творческую работу: «Класс делится на группы. Каждая группа получает задание выбрать главу, которая нравится больше всего, прокомментировать свой выбор и подготовить её выразительное чтение по ролям» [8]. Для выполнения задания учащимся необходимо хорошо знать текст. Нужно не просто выбрать определенную главу, но и объяснить свой выбор. Таким образом, у школьников постепенно формируется умение обосновывать свою точку зрения. Чтобы чтение действительно было выразительным, ученики дол-

жны уяснить своеобразие каждого персонажа. Это возможно в том случае, если текст прочитан внимательно.

В 6-м классе в центре системы урок творческого чтения. В основу урока положен метод творческого чтения, который способствует развитию наблюдательности, умению найти верные слова и выражения для передачи своих впечатлений путём выполнения разного рода творческих заданий. Не случайно эпиграфом к данному уроку автор выбирает слова К. Д. Ушинского: «Читать – это ещё ничего не значит, что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело» [9]. Эти слова К. Д. Ушинского могут стать эпиграфом не только к конкретному уроку, но и ко всему курсу изучения творчества А. А. Лиханова в целом и шире – всему школьному курсу литературы.

На уроке изучения повести «Чистые камушки» автор считает целесообразным использование работы в малых творческих группах: «Класс делится на группы по четыре-пять человек, и каждая группа выбирает себе проблему, которую дети будут разгадывать. Каждая группа выбирает себе карточку с заданием, которое включает текст и вопросы, на которые нужно найти ответы, чтобы понять художественный замысел автора» [10].

Е. О. Галицких убеждена, что изучение творчества А. Лиханова не ограничится только уроком или элективным курсом. Воспитание ребенка только тогда эффективно, когда оно осуществляется совместно школой и родителями. Поэтому при изучении романа «Никто» в 9-м классе автор предлагает семейное чтение. В это время учащиеся, как никогда, нуждаются в поддержке со стороны взрослых, хотя зачастую отвергают её. Семейное чтение способствует не только формированию представлений о добре и совести, но и сближает всех членов семьи, способствует установлению более близких внутрисемейных контактов. Совместное чтение побуждает ребенка задавать вопросы, вступать в диалог со взрослыми. Семейное чтение дает возможность почувствовать ценность жизненного опыта старших членов семьи, узнать о своих близких что-то интересное.

В пособии Е. О. Галицких реализованы различные способы организации учебной деятельности учащихся: постановка учебной задачи и ее решение, самоконтроль и самооценка; организация продуктивного общения, которое является необходимым условием формирования учебной деятельности; формирование понятий, обеспечивающих на доступном для младшего школьного возраста уровне осознание причинно-следственных связей, закономерностей и зависимостей.

Специфика содержания пособия находит отражение в методических концепциях и способах их реализации. Концептуальными положениями предлагаемой системы занятий являются активная

направленность курса на формирование мировоззрения детей, чему способствует не только систематизация отобранных произведений по темам духовно-нравственного содержания, но и характер вопросов и заданий, которые предлагаются в пособии; развитие творческих способностей учащихся; расширение активной интеллектуальной деятельности учащихся путем целенаправленного формирования потребности в чтении, осмысления прочитанного, прежде всего через диалоговую систему отношений, состоящую из нескольких уровней: диалог с товарищами по классу, диалог с учителем, диалог с писателем. И, что не менее значимо, внутренний диалог молодого читателя (так называемый разговор с собой) – без него, без этой точки отсчета никакой другой шаг в диалоговой системе вряд ли возможен. Такой подход обеспечивается системой вопросов и заданий, развивающих умение прогнозировать читаемое (читательское качество антиципации), творчески интерпретировать полученную посредством чтения информацию, усваивая не только фактическое содержание литературного произведения, но также подтекст и идейный замысел (смысловое ядро); развитие эмоциональной сферы – осознанию эмоций и чувств служат дидактические материалы, привлекающие внимание детей к авторским ремаркам и к анализу особенностей речи и поведения персонажей. Адекватному выражению эмоционального состояния способствует систематическая работа над выразительностью чтения и применение различных форм драматизации. Сложность и мудрость жизни и окружающего мира постигаются и впитываются через язык, через слово. Е. О. Галицких самое пристальное внимание уделяет развитию речи юного читателя. С этой целью в учебное пособие включены задания по работе над заголовком, планом, пересказом, над созданием собственных высказываний, по наблюдению над правильностью, точностью, богатством, выразительностью художественной речи. Определяющим для развития речи является формирование у детей активного отношения к чтению как к процессу общения с автором. Этому способствует стимулирование мотивационной стороны чтения, акцент на внимании к личности писателя, к его «присутствию» в произведении, развитие бережного отношения к авторскому замыслу и другие методические приёмы. Среди них – комплексный подход к формированию умений, обеспечивающих ученику способность быть читателем: становление правильности, беглости, осознанности, выразительности чтения, умение работать с текстами разных жанров, ориентироваться в книге и в мире книг.

Пособие Е. О. Галицких имеет не только научно-педагогическую и методическую значимость, но и большое социальное значение. Его методическая ценность в том, что это первое научно-методичес-

кое исследование по изучению творчества Альберта Лиханова. Его социальная значимость в том, что всё пособие ориентировано на то, чтобы у учащихся в процессе знакомства с произведениями писателя сформировались представления о проблемах семьи и детства в обществе и, не менее важно, о себе и путях преодоления жизненных препятствий и сложностей в собственной судьбе.

Книга Е. О. Галицких заполняет пространство, которое особенно в современных условиях чрезвычайно актуально, но до сих пор школой оставлено за скобками – это проблемы семьи и детства в обществе.

Примечания

1. Галицких Е. О. Изучение творчества Альберта Лиханова в школе: методическое пособие. М.: «Детство. Отрочество. Юность», 2009.
2. Там же. С. 3.
3. Там же. С. 5.
4. Там же. С. 6.
5. Там же. С. 7.
6. Там же. С. 31.
7. Там же. С. 41.
8. Там же. С. 34.
9. Там же. С. 35.
10. Там же. С. 37.

УДК 373.3:37.034

Е. В. Агалакова

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Данная статья посвящена вопросам духовно-нравственного воспитания младших школьников, на которые нас ориентируют новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Основной целью нашей работы является исследование исходного уровня духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста на культурно-исторических традициях православной культуры.

This article is sanctified to the questions of spiritually-moral education of junior schoolchildren on that we are oriented by new the Federal state educational standards. The primary purpose of our work is research of initial level of the spiritually-moral breeding of children of midchildhood on cultural and historical traditions of the Orthodox culture.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; информационный, мотивационный, деятельностный критерии.

Keywords: spiritually-moral education; informative, motivational, active criteria.

Возрождение России связано не только с решением политических, экономических, социальных проблем, но, прежде всего, с воспитанием духовно-нравственных качеств личности. На необходимость усиления внимания к этим вопросам ориентируют нас новые Федеральные государственные образовательные стандарты, в основе методической разработки и реализации которых лежит Концепция духовно-нравственного развития и воспитания. Среди важнейших целей воспитания в Концепции, выделены «укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях» [1].

Ведущая роль в воспитании духовно-нравственных ориентиров и нравственного поведения учащихся принадлежит начальному школьному возрасту, так как именно в этот период происходит социализация ребенка, расширение круга его общения, когда требуется проявление личностной позиции, определяющейся внутренними качествами. В общем положении Концепции сказано, что образовательное учреждение, в том числе учреждение дополнительного образования, должно в основу положить взаимодействие и сотрудничество с семьями воспитанников.

Педагоги и психологи единодушны в том, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят,

в безусловность и необходимость нравственных норм; отличается бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, непосредственностью в поведении. В. А. Сухомлинский писал: «Еще в младшем школьном возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональным воздействиям, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их морали...» Эти особенности являются залогом воспитанности младших школьников. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания детей. Семья, где ребенок проводит большую часть своей жизни, обладает воспитательными ресурсами, значимость которых подчеркивается крупнейшими исследователями всех времен и народов (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, В. И. Водовозов, А. Н. Острогорский, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж.-Ж. Руссо, З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон и др.).

Подверженность духовно-нравственной сферы человека социальным воздействиям сделала актуальным изучение подходов к его духовно-нравственному воспитанию. Однако такое воспитание на сегодняшний день увязывается, по преимуществу, с деятельностью образовательных учреждений (Ш. А. Амоношвили, В. А. Сухомлинский, Е. В. Бондаревский, Б. Т. Лихачев, С. Л. Дармодохин, Д. М. Маллаев, Н. Н. Пядушкина, М. Шилова и др.). При этом незаслуженно забытыми и невостребованными остаются ресурсы духовно-нравственного воспитания ребенка в процессе взаимодействия учреждений дополнительного образования с православной семьей.

Для выявления педагогических условий духовно-нравственного воспитания младших школьников в процессе взаимодействия педагогов дополнительного образования с православной семьей на первоначальном этапе педагогического исследования мы поставили цель – изучение исходного уровня духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста на культурно-исторических традициях православной культуры.

Проверялось предположение, согласно которому духовно-нравственная воспитанность младших школьников на культурно-исторических традициях православной культуры представляет структуру со следующими компонентами:

1. Когнитивный – информированность о духовно-нравственных ценностях и культурно-исторических традициях православной культуры. Он включает:

- знание основных духовно-нравственных ценностей в контексте культурно-исторических традиций православной культуры;
- представление о том, как духовно-нравственные ценности реализуются на практике;
- понимание того, как необходимо реагировать на ситуации, содержащие конфликт с духовно-нравственными принципами.

2. Эмоционально-ценностный – ценностное отношение к духовно-нравственным ценностям, основанное на культурно-исторических традициях православной культуры, и потребность к их соблюдению в процессе жизнедеятельности.

3. Операционно-деятельностный характеризуется качеством знаний, умений и навыков, необходимых для разрешения различного рода ситуаций, имеющих духовно-нравственный контекст:

- умение выделять духовно-нравственные компоненты ситуации;
- умение использовать духовно-нравственные принципы для анализа ситуации;
- способность к выбору поведения, соответствующего духовно-нравственным принципам – законам православной культуры;
- навыки нравственного поведения в отношении к родителям, сверстникам.

Формирование обозначенных компонентов готовности младшего школьника к реализации духовно-нравственных ценностей с использованием элементов православной культуры образует содержание его духовно-нравственного воспитания в семье.

Исходя из структуры понятия духовно-нравственного воспитания, можно выделить следующие критерии ее сформированности [2]:

1. Информационный критерий включает владение младшим школьником совокупностью духовно-нравственного мировоззрения и системой знаний о культурно-исторических традициях православной культуры, обеспечивающих его самостоятельную деятельность по удовлетворению своих духовно-нравственных потребностей [3].

2. Мотивационный критерий включает отношение к соблюдению духовно-нравственных ценностей, потребность в следовании им в повседневной жизнедеятельности и противодействии бездуховности, а также осмысление ребенком совершаемой деятельности с позиции соблюдения духовно-нравственных ценностей на культурно-исторических традициях православной культуры. К признакам духовно-нравственной воспитанности ребенка при этом можно отнести: адекватное восприятие действительности, принятия себя и других, искренний интерес к другому человеку, восприятие мира с акцентом на его позитивные стороны; отношение к взрослым и сверстникам, основанное на доброжелательности, отзывчивости, чуткости, терпимости, вежливости и уважении.

3. Деятельностный критерий включает использование младшим школьником духовно-нравственного знания о культурно-исторических традициях православной культуры, умения и навыков на практике (показатели – регулярность, уровень волевых усилий, последовательность использования нравственных норм в поведении).

К показателям духовно-нравственной воспитанности по информационному, мотивационному и

деятельностному критерию мы отнесли 10 базисных духовно-нравственных ценностей: 1 – «добро/зло», 2 – «хорошо/плохо», 3 – «правда/ложь», 4 – «можно/нельзя», 5 – «вежливость/грубость», 6 – «сострадание/равнодушие», 7 – «терпимость/нетерпимость», 8 – «отзывчивость/черствость», 9 – «милосердие/жестокость», 10 – «щедрость/жадность».

В исследовании участвовали 236 воспитанников младшего школьного возраста МОАУ ДОД «Центра детского творчества с изучением прикладной экономики» города Кирова, МОАУ «Вятская православная гимназия во имя преподобного Трифона Вятского» города Кирова, Воскресной школы Кирово-Чепецка, Воскресной школы г. Омутнинска Омутнинского района, Воскресной школы п. Гирсово Юрьянского района.

В качестве источников и способов получения субъективной информации был выбран комплекс методов исследования для оценки духовно-нравственной воспитанности детей по критерию:

– по информационному критерию использовалась диагностика «Соотнеси 10 законов православной культуры с 10 базисными духовно-нравственными категориями»;

– по мотивационному критерию – анкета «Произведения искусства как картина духовной жизни людей»;

– по деятельностному критерию – адаптированный вариант анкеты «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (инструментарий Н. Е. Щурковой, В. М. Ивановой, Т. В. Павловой, Е. Я. Степанова);

Кроме этих методик мы использовали беседы, наблюдения за поведением детей.

Дадим характеристику обозначенных методов и результатов их использования.

Для соотнесения заповедей православной культуры и базисных духовно-нравственных категорий младшим школьникам предлагались небольшой рассказ или пояснение. Рассмотрим использование данной диагностики на двух примерах.

Ненецкая сказка «Кукушка» рассказывает нам о маме и неблагодарных детях, которые ее не слушались. Когда мама тяжело заболела и попросила у них о помощи, то в ответ услышала отказ. Равнодушие и черствость детей превратили её в кукушку. Когда дети поняли, что мама в облике птицы их покидает, стали просить её вернуться, но в ответ слышали: «Ку-ку-ку. Уже поздно».

Эта сказка, раскрывающая категорию «отзывчивость/черствость», помогает детям соотнести её с заповедью «Чти отца твоего и мать твою, да благо ти будет, и да долголетен будешь на земли».

Русская пословица «Все тайное становится явным» позволяет младшим школьникам безошибочно соотнести категорию «правда/ложь» с заповедью «Не лжесвидетельствуй».

Анализ ответов детей показал средний уровень сформированности духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста, рассматриваемой по информационному критерию. Это наглядно продемонстрировано на диаграмме (см. рис. 1).

Анализируя каждую отдельно взятую духовно-нравственную категорию, можно сделать вывод, что наиболее сформированы знания младших школьников по таким ценностям, как «вежливость/грубость» (57%), «сострадание/равнодушие» и «отзывчивость/черствость» (67%), «правда/ложь» (59%), «терпимость/нетерпимость» (63%). В процессе беседы с детьми по рассказам, раскрывающим духовно-нравственные категории, мы выявили, что большинство из них считают главным в своей жизни семью и дружбу (заповедь «Чти отца твоего и мать твою, да благо ти будет, и да долголетен будешь на земли»); добро и любовь, а не материальные ценности (заповедь «Не сотвори себе кумира; да не поклониши им, не послужиши им»); правдивость (заповедь «Не лжесвидетельствуй»); вежливость (заповедь «Не прелюбодействуй»). По ряду оснований по итогам диагностики и беседы можно было увидеть отклонения по следующим ценностям: «добро/зло» (25%), «можно/нельзя» (19%), «щедрость/жадность» (32%), «милосердие-/жестокость» (39%). Анастасия Н. в беседе с полной серьезностью отметила: «Про добро и зло мы читаем в сказках, но иногда и злую Бабу Ягу нужно пожалеть». Таким образом, дети встречаются со многими из этих понятий в сказках, рассказах и жизни, но не всегда могут провести грань между вымыслом и реальностью.

Обобщая все вышеизложенное, мы приходим к выводу, что необходимо пересмотреть имеющиеся приемы педагогической работы по духовно-нравственному воспитанию и с учетом новых ФГОС совершенствовать воспитательную работу.

Для выявления положительных и отрицательных сторон по мотивационному критерию проведена анкета с учащимися по теме «Произведения искусства как картина духовной жизни людей». По каждой категории соответственно были подобраны картины, раскрывающие отношение к окружающим людям. Приведем несколько примеров.

Для выявления отношения детей к категории «хорошо/плохо» использовалась картина Б. Э. Мурильо «Блудный сын. Отъезд из дома отца», где ярко выражены чувства родителей, огорченных необдуманным поступком младшего сына, который решил навсегда покинуть родной очаг. Детям предлагалось несколько вариантов ответа на вопрос, как они относятся к своим родителям:

- просто их люблю, ведь этого им достаточно;
- проявляю к ним любовь и уважение, помогаю им во всем;
- мои родители не замечают меня, а я их;

– твой вариант...

Для выявления отношения детей к категории «вежливость/грубость» использовалась репродукция В. Д. Поленова «Привели детей», в которой раскрывается понятие любви к детям. Детям предлагались следующие варианты ответов на вопрос: «А как ты относишься к своим сверстникам?»:

- как к себе, с любовью;
- ко всем хорошо;
- я лучше, чем они;
- другой вариант...

Для выявления отношения детей к категории «милосердие/жестокость» использовалась картина В. И. Сурикова «Богач и Лазарь», где изображен фрагмент притчи о бессердечности, жадности, жестокости богача по отношению к больному Лазарю. Детей спрашивали, как они относятся к одиноким и больным бабушкам и дедушкам?»

- жалеешь;
- ненавидишь;
- не знаю.

Полученные результаты обобщены и представлены наглядно в виде диаграммы (рис. 2). Более 72% младших школьников показали достаточно высокий уровень эмоциональных отношений к поступкам, имеющим духовно-нравственную окраску. Однако в их нравственном сознании преобладают повелительные элементы, которые обусловлены требованиями, указаниями и советами родителей и педагогов. Можно сказать, что они фактически функционируют в форме этих требований. Причем при оценке поведения дети исходят в основном из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения. Остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей и родителей, дети зачастую не замечают собственных и некритически относятся к себе. Так, 32% опрошенных считают, что они лучше своих одноклассников; наибольшую трудность вызвал вопрос об оказании, казалось бы, невыполнимой помощи – 44%. Беседа о терпимости родителей к недостаткам своих чад, для которой использовалась репродукция Рембранта «Возвращение блудного сына», выявила, что

19% детей наказывают родители и относятся к ним нетерпимо. Применение родителями авторитарного стиля воспитания препятствует формированию положительного отношения детей к усвоению духовно-нравственных категорий.

Поскольку опытная работа проводилась на этапе констатирующего эксперимента, то определение уровня духовно-нравственной воспитанности младших школьников по деятельностному критерию было организовано в форме выбора детьми поведения в вымышленных ситуациях. Содержание вопросов анкеты было изменено применительно к критериям операционно-деятельностного компонента.

Детям предлагались вопросы и альтернативные ответы. Каждый вопрос составлялся в соответствии с базисными духовно-нравственными категориями. Приведем некоторые из них:

– «Ты заметил среди гостей невзрачную девочку, которая одиноко сидит в стороне. Что ты делаешь?»

- а) ничего, какое мое дело;
- б) не знаю заранее, как сложатся обстоятельства;
- в) подойду и непременно заговорю».

– «Ты узнал, что твой одноклассник несправедливо наказан. Как ты поступишь в этом случае?»

- а) очень сержусь и ругаю обидчика последними словами;
- б) ничего: жизнь вообще несправедлива;
- в) вступаюсь за обиженного».

– «Решается вопрос, кто бы мог выполнить полезную для твоего класса работу. Ты знаешь, что способен это сделать. Как ты поступишь?»

- а) поднимаю руку и сообщаю о своем желании сделать работу;
- б) сижу и жду, когда кто-то назовет мою фамилию;
- в) я слишком дорожу своим личным временем, чтобы соглашаться».

Анализ ответов показал средний уровень сформированности духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста по деятельностному критерию. Полученные результаты

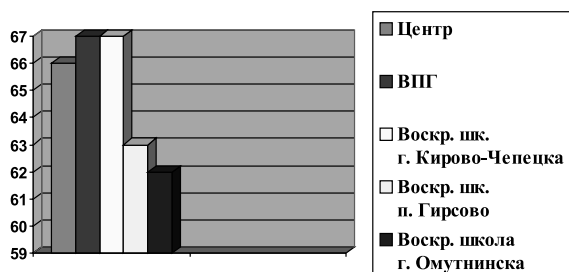


Рис. 1. Уровень сформированности духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста по информационному критерию

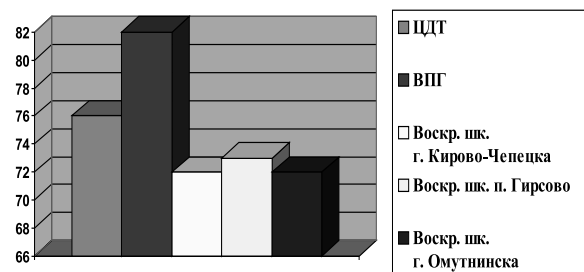


Рис. 2. Уровень сформированности духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста по мотивационному критерию

обобщены и представлены наглядно в виде диаграммы (рис. 3).

Анализируя каждую отдельно взятую духовно-нравственную категорию по деятельностному критерию, можно сделать вывод, что младшие школьники руководствуются в жизни такими ценностями, как «вежливость» (52%), «сострадание» (56%), «терпимость» (55%), «хорошо» (59%). Беседа с детьми показала, что они эгоистичны в своих желаниях, действиях, могут на оскорбление ответить тем же. Доводом для принятия несправедливого наказания одноклассников служит следующее: «ничего, жизнь вообще несправедлива». Пассивное участие в социально полезном труде 38% детей объясняют таким образом: «сиду и жду, когда кто-то назовет мою фамилию»; 32% опрошенных «ужасно завидуют» или им «все равно», когда на их глазах хвалят кого-то из одноклассников. После беседы большинство детей отметили, что желают исправиться. Но стремление к самостоятельности в поступках, делах часто носит си-

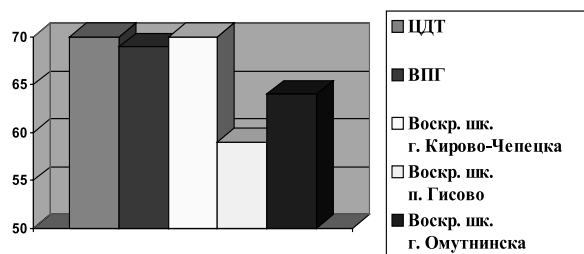


Рис. 3. Уровень сформированности духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста по деятельностному критерию

туативный характер, поэтому должно сопровождаться помощью родителей и педагогов.

Обобщая результаты, полученные при помощи трех диагностик, можно утверждать, что в структуре духовно-нравственной воспитанности младших школьников доминирующее место занимает использование ценностей «добро», «хорошо», «терпимость», «отзывчивость», «милосердие», «щедрость», «вежливость», которые широко используются родителями в повседневной жизнедеятельности. Ценности, которые не входят в повседневный обиход детей, оказываются значительно менее понимаемыми и востребованными в их поведении.

Таким образом, результаты констатирующего этапа педагогического исследования позволяют сделать вывод, что достаточно высока сформированность духовно-нравственной воспитанности детей по мотивационному критерию. Данные, полученные при помощи используемых диагностик, позволили нам скорректировать работу по духовно-нравственному воспитанию младших школьников и разработать программу «Азбука добродетели».

Примечания

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. URL: <http://sh14.oskoluno.ru/Level2/konsep.html>
2. Абдулаева Н. А. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников в семье: дис.... канд. пед. наук. Махачкала, 2011.
3. Мельникова Н. В., Овчарова Р. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: монография. СПб.: Изд-во «Амалтея», 2008.

УДК 37.032

Н. В. Котряхов

ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Предлагаемая вниманию читателей статья посвящена анализу факторов и условий воспитания как в истории российской педагогической теории и практики, так и на современном этапе развития России. Автор попытался проанализировать роль и значение ведущих факторов и условий личностного становления молодёжи, их соотношение и высказать рекомендации по совершенствованию воспитательной деятельности в настоящее время.

This article is devoted to the analysis of factors and conditions of education as in the history of Russian pedagogical theory and practice, so at the present stage of Russia development. The author tried to analyze the role and importance of factors and conditions leading personal formation of young people, their relationship, and make recommendations for improving the educational activity at this time.

Ключевые слова: воспитание, формирование, семья, общеобразовательная школа, церковь, государство, социум.

Keywords: education, formation, family, secondary school, church, government, society

Проблемы воспитания подрастающего поколения в современном российском социуме становятся всё более актуальными и значимыми. Об этом свидетельствует нарастание негативных тенденций в молодёжной среде и попытки государства принять ряд программ, касающихся, прежде всего, духовно-нравственного и патриотического воспитания учащейся молодёжи.

Что касается самого термина «воспитание» и весьма важного и неразрывно связанного с ним термина «формирование», имеющего непосредственное отношение к выработке наиболее важных и значимых личностных качеств человека. Позиция автора заключается в том, что в современных условиях, вследствие усиления влияния на подрастающее поколение ряда негативных факторов, о которых будет сказано позднее, ни в коей мере не следует отказываться от целенаправленного формирования позитивных личностных качеств в их традиционном понимании у детей и подростков. Такой отказ не только чреват серьёзными последствиями для российского общества, но и ведёт к девальвации самой педагогики, изначально трактованной как «наука о воспитании» и утрате одной из важнейших её функций.

В предлагаемой вниманию читателей статье хотелось бы провести сравнительный анализ факторов и условий воспитания применительно к российской действительности за весьма непродолжи-

тельный в историческом масштабе отрезок времени – длиной чуть более полутора столетий. Дело в том, что человечество многие тысячелетия жило фактически в неизменных условиях на лоне природы, не выходя за пределы натурального хозяйства. В целом образ жизни людей, исключая периоды военных действий и вынужденной либо спланированной миграции, для подавляющего большинства народов не претерпевал существенных изменений и был неразрывно связан с окружающей природной средой и её условиями.

Очевидно, что в дореволюционной России XVIII–XIX столетий, когда более 90 процентов жителей жили в сельской местности и, соответственно, в условиях натурального хозяйства, важнейшими факторами воспитания являлись: семья, окружающая природная, а затем и социальная среда, общеобразовательная школа, если ребёнок обучался, ремесленная либо впоследствии профессиональная школа, государство и, конечно же, православная церковь. В ряде регионов, где существенное место занимали другие вероисповедания либо язычество, роль и место православной церкви занимали соответствующие вероисповедания либо языческие приоритеты, которые и до настоящего времени сохраняются в некоторых регионах России. При этом следует заметить, что Русская православная церковь (далее – РПЦ) вела системную работу по возможному отказу от язычества, прежде всего у народов других (нерусских) национальностей, и приобщению их к православию посредством миссионерства и просветительства. Центральной задачей являлось воспитание в духе православных заповедей, то есть любви к Богу и ближнему, уважения к другим людям, доброты, честности, справедливости, порядочности, гуманизма.

Несмотря на известную триаду графа С. С. Уварова, министра просвещения России, согласно которой фундаментом российского образования должны были являться «Православие» – «Самодержавие» – «Народность», реальную роль в практике воспитания играли: в первую очередь РПЦ, которая фактически контролировала семью и общеобразовательную школу, сама семья, а также крестьянская община как проявление народности. Что касается самодержавия, то уважение к существующей власти – один из приоритетов РПЦ, а «Царь-Батюшка» представлялся большинству простых, в подавляющем большинстве безграмотных россиян весьма далёкой для них символической фигурой из другого мира. При этом следует напомнить, что всего каких-то сто пятьдесят лет тому назад не существовало ни радио, ни телевидения, а электричество являлось редкостью даже в крупных городах России. Основным источником ин-

формации служили газеты, которые доставлялись в российскую глубинку иногда с опозданием на несколько недель.

Касаясь роли РПЦ, следует отметить существенное позитивное влияние церкви на духовно-нравственное становление детей и стремление стабилизировать семью как фактор воспитания. В частности, в России XIX столетия фактически не было такого явления, как разводы. В условиях совместного проживания, как минимум, трёх поколений семейное воспитание как процесс трансляции социального и трудового опыта было несравненно более эффективным, разноплановым и гуманистическим, поскольку старшие поколения не допускали излишней категоричности и насилия по отношению к своим внукам и правнукам со стороны молодых родителей. В то же время посильное участие в различных видах труда начиная с 4–5-летнего возраста обеспечивало достаточный уровень готовности к самостоятельной трудовой деятельности уже в подростковом возрасте.

Также наблюдался существенный позитив в процессе воспитания со стороны крестьянской общины. Автор этой статьи наблюдал жизнь крестьянской общины в Вятской губернии (Кировской области) в начале 50-х годов прошедшего столетия, когда подавляющее большинство населения проживало в сельской местности. При этом уклад жизни крестьян принципиально не отличался от уклада, типичного для XVIII–XIX столетий, за исключением влияния на жизнь деревни так называемой «коллективизации» и в какой-то мере насильственного распространения атеизма.

Дело в том, что в условиях общины, где все хорошо знали друг друга, а сама деревенская жизнь была весьма прозрачной, каждый взрослый являлся, по сути, непререкаемым авторитетом для любого ребёнка, что обеспечивало достаточно серьёзный контроль над процессом становления детей и подростков. Уровень нравственности в подавляющем большинстве крестьянских общин был весьма высоким. Фактически не существовало таких явлений, как пьянство, воровство, массовое употребление «ненормативной лексики», что, к сожалению, характерно для современной российской деревни. В деревне, как правило, устанавливалась атмосфера взаимоуважения и братской взаимопомощи, дома не запирались на замки, пострадавшим от стихийных бедствий оказывалась безвозмездная помощь. Таким образом, фактор «Народность» играл немаловажную роль в процессе становления молодёжи.

С приходом в 1917 году к власти коммунистов ситуация в сфере воспитания стала существенно меняться. Одним из первых декретов Советской власти церковь была отделена от государства, а школа – от церкви. Соответственно, РПЦ утратила статус одного из важнейших факторов воспита-

ния, и наступил этап пересмотра ценностных ориентаций. В советский период термин «духовность» в его классическом понимании находился под фактическим запретом, а термин «нравственность» в трактовке В. И. Ленина приобрёл совершенно несвойственное ему содержание. «Вождь мирового пролетариата» призвал считать нравственным всё то, что служит «борьбе против эксплуатации трудящихся». То есть принцип «цель оправдывает средства» привёл к серьёзной деформации нравственных ценностей. На смену православной идеологии воспитания пришла коммунистическая идеология.

На начальном этапе становления советской системы воспитания у коммунистов возникли серьёзные сомнения по поводу роли и функций семьи в новом – социалистическом обществе, а также относительно потенциала семьи в воспитании детей. Так, на 1-м партийном совещании по вопросам народного образования семья была официально объявлена «угасающей, загнивающей ячейкой общества» и было предложено передать функцию воспитания в специально создаваемые структуры – детские дома, школы-коммуны, детские городки и т. п. Таким образом, приоритет отводился социальному, или общественному, воспитанию. Коммунисты стремились монополизировать сферу воспитания с тем, чтобы обеспечить полный контроль над процессом личностного и социального становления подрастающего поколения. Была поставлена задача воспитания «нового» человека, который бы интересовал общество и коммунистической партии ставил выше интересов личных.

Постепенно всё большая роль в воспитании стала отводиться общеобразовательной школе и в какой-то мере пересматривалось отношение к семье, которая при И. В. Сталине стала рассматриваться как важная «ячейка» социалистического общества. Вопросы теории и методики коммунистического воспитания занимали приоритетное место в советской педагогике, а в рамках общеобразовательной школы сложилась достаточно продуманная и эффективная трёхступенчатая система воспитания «Октябрёнок» – «Пионер» – «Комсомолец». Таким образом, ведущим фактором воспитания с советский период становилась школа в союзе с семьёй и общественностью. При этом следует подчеркнуть, что в рамках общественных организаций и объединений (клубов, объединений по интересам, отрядов и т. п.), в которых работа велась «на общественных началах», предпринимались немалые усилия по совершенствованию воспитательной работы с молодёжью.

Касаясь условий воспитания в советский период, целесообразно заметить, что коммунистами за счёт государства была создана сеть бесплатных для всех детей спортивных клубов и секций, технических клубов и кружков, музыкальных и художественных школ и т. п. Каждый желающий мог

заниматься в различных спортивных клубах, кружках, секциях или специализированных школах эстетического развития. Тем самым коммунисты пытались на практике реализовать идею всестороннего развития личности, а центральное место в системе занимал принцип: «воспитание в коллективе и через коллектив».

Несмотря на положительные стороны, так называемое коммунистическое воспитание отличалось определённым догматизмом, а позднее и схематизмом, за что и подверглось резкой критике в 80–90-е годы прошлого столетия. Например, будучи юными пионерами, на призыв «К борьбе за дело Коммунистической партии будьте готовы!» учащиеся были обязаны отвечать «Всегда готовы!», но никто при этом не объяснял ни пионерам, ни тем, кто спрашивал, а что это за «дело партии» и какой «борьбе» идёт речь. В качестве оппонентов системы коммунистического воспитания выступили как сторонники её реформирования, так и некоторые педагоги-новаторы. Так или иначе, выводы классиков марксизма-ленинизма о неизбежной и закономерной смене социалистического общества на коммунистическое не подтвердились, и Россия, как, впрочем, почти все страны бывшего «соцлагеря», оказалась в условиях так называемой «рыночной» экономики, а конкретнее – недостаточно развитого капитализма. При этом на рубеже XX–XXI столетий воспитательная система общеобразовательной школы России была фактически полностью разрушена.

Но, прежде чем говорить о специфике, факторах и условиях воспитания в современной России, необходимо охарактеризовать общие изменения в процессе самой жизни и деятельности людей, поскольку эти изменения имеют принципиальный характер. За прошедшее столетие произошло множество событий, изменивших образ жизни и виды деятельности человека.

Рост городов, миграция значительной части населения России привели к фактическому отрыву человека от природы, резкому понижению влияния природного фактора на процесс личностного становления молодёжи. Более того, городская жизнь, избыточное количество автомобильного транспорта, скученность порождают такие негативные явления, как раздражительность, озлобленность, неуважение к личности другого человека. В условиях современного российского города практически выпадает такой фактор, как позитивное влияние социума, а попытка сделать замечание незнакомым подросткам на улице в ряде случаев просто небезопасна.

Научно-техническая революция привела к постоянно увеличивающейся зависимости людей от функционирования различных технических устройств. Аналитики отмечают также возрастающую тенденцию к общению молодых людей не напря-

мую, а посредством различных технических устройств – мобильных телефонов, персональных компьютеров, электронной почты, различных социальных сетей. Психологи объясняют это отчасти тем, что в процессе опосредованного общения существенно понижается вероятность возникновения конфликтной ситуации. Партнёры по общению имеют время обдумать формулировки предложений либо ответов и стараются не делать опрометчивых шагов.

В целом развитие средств массовой информации, информационных технологий, новых видов коммуникации привело к колоссальному возрастанию общих информационных потоков и соответствующему росту нагрузок на человеческую психику. Готова ли наша психика к подобным перегрузкам и способен ли каждый ребёнок, школьник разумно дозировать информационные потоки? Очевидно, что вопрос риторический, а ответ отрицательный. В настоящее время популяризируется только положительная сторона информационных технологий, а отдаленные негативные последствия массовой информатизации проявляются, как правило, в наше время в единичных случаях. Например, почему молодой симпатичный парень из приличной семьи в нормальном европейском государстве вдруг готовит и проводит террористический акт, берёт в руки оружие, убивает ни в чём не повинных людей, в том числе детей и подростков? Не результат ли это сбоя в психике от передозировки информации и не станут ли подобные явления учащаться в недалеком будущем? В частности, это подтверждается существенным ростом числа самоубийств среди российских подростков.

Не следует ли специалистам задуматься о разработке методик персональной защиты детей от избыточной информации и обучению их этим методикам, начиная с дошкольных образовательных учреждений? Пока в рамках разработки крайне навязчивой рекламной продукции, особенно телевизионной, проводятся разработки диаметрально противоположной направленности. Такое впечатление, что авторы некоторых рекламных продуктов игнорируют тот факт, что навязчивая реклама, кроме раздражения, других эмоций не вызывает.

В целом можно констатировать, что СМИ, прежде всего телевидение, радио, Интернет, в современных условиях значительно понизили роль и значение существовавших ранее приоритетов и являются одним из ведущих факторов личностного становления молодёжи. В условиях современной российской действительности, т. е. рыночной экономики, отсутствия внятной государственной идеологии воспитательный потенциал СМИ существенно возрос. Такая ситуация обусловлена также и тем, что доминировавшие на различных историчес-

ких этапах факторы: семья, природа, школа, церковь, социум, государство – в какой то мере утратили своё влияние на подрастающее поколение. Охарактеризуем кратко каждый из них.

Во-первых, достаточно очевидным и общепризнанным является кризис семьи. Рост числа разводов, а соответственно количества так называемых «неполных» семей, распространение «гражданского» брака, динамичность и непостоянство взаимоотношений мужчин и женщин, сокращение времени, которое родители уделяют детям, существенно понизили воспитательный потенциал семьи.

Во-вторых, процесс урбанизации, разрушение деревни в значительной части России привели к фактическому отрыву человека от природы. Вполне понятно, что воспитательная роль окружающей природной среды в деревне и среды в городе разительно отличаются друг от друга в пользу первой. Кроме того, здесь налицо негативное влияние на здоровье молодёжи, достаточно посмотреть статистику работы медицинских комиссий на призывных пунктах. А о современном городском социуме было сказано ранее.

Анализируя потенциал РПЦ, можно сказать, что благодаря поддержке руководства России она постепенно восстанавливается, но очевидным является факт, что до бывшего могущества и влияния очень и очень далеко. К тому же многие десятилетия борьбы на уровне государства против веры, церкви, массовое атеистическое воспитание нанесли огромный вред становлению мировоззрения молодёжи. До настоящего времени доля молодых людей, негативно либо безразлично относящихся к религии, как и представителей старших поколений, весьма значительна. А возрождение православных традиций в условиях современного информационного общества осуществляется достаточно медленно и с огромным трудом.

Что касается общеобразовательной школы, а вместе с ней и государства, то в последнее время предпринимаются попытки восстановления воспитательного потенциала школы на основе современных ценностных ориентаций капиталистического общества. Но процесс восстановления идёт весьма медленно и непросто. Достаточно привести в качестве примера развернувшуюся дискуссию по поводу введения в школе в качестве самостоятельного предмета основ православной культуры. Здесь также негативную роль играет весьма неопределённая позиция государства по поводу целей воспитания. Каким должен быть человек современного русского общества? Почему российские школы практически повсеместно должны самостоятельно разрабатывать так называемые «модели личности» выпускника? А о какой-либо ориентации на будущее говорить пока вообще не приходится. Такие категории в системе целеполагания, как «успешность», «богатство», «достижения», постепенно

вытесняют классические, как, например, «доброта», «честность», «порядочность».

В итоге напрашивается весьма неутешительный вывод. Если не принять решительных и действенных шагов по организации целенаправленного воспитательного процесса, прежде всего в общеобразовательной школе на основе современных идеалов и ценностных ориентаций, то виртуальный термин «потерянное поколение» может стать реальностью. Это чревато не только ростом негативных явлений в молодёжной среде, но и массовыми как стихийными, так и частично организованными выступлениями молодёжи, а за примерами далеко ходить не надо, достаточно вспомнить недавние события на Манежной площади. Поэтому именно организованное и целенаправленное воспитание молодёжи в семье, общеобразовательной и профессиональной школе, в неформальных и общественных организациях на основе традиционных для россиян духовных и нравственных ценностей должно стать приоритетом как для государственной политики в сфере образования, так и для профессиональных институтов и социума.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ

УДК 51(07)

Е. М. Вечтомов, В. В. Чермных

ИЗУЧЕНИЕ АЛГЕБРАИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ

Рассматривается методика введения и изучения основных алгебраических структур. Показана необходимость и важность обучения абстрактной алгебре студентов направления подготовки «Математика и компьютерные науки». Представлено авторское изложение данного материала.

In this article we consider the methods of introducing and studying algebraic conceptions. We explain the necessity and importance of considering abstract algebra by students that have a relation to Mathematics and Computer Sciences. There presented the interpreted algebraic structures by the authors.

Ключевые слова: алгебра, алгебраическая структура, группа, методика изучения.

Keywords: algebra, algebraic structure, group, methods of studying.

1. Методологические основания

Современная математика – структурная наука, изучающая формальные отношения реальности (физической и идеальной), *структуру* сущего, отображаемую, моделируемую в общенаучных, философских категориях количества, формы, меры. Математика изучает *математические структуры*, то есть множества с заданными на них операциями и отношениями. На языке математических структур выражаются разнообразные явления – проявления категорий количества, формы и меры. Подчеркнем, что математические структуры определяются и изучаются на языке *теории множеств* – фундаменте современной классической математики [1].

В середине XX века группа французских математиков под псевдонимом Никола Бурбаки выделила три типа математических структур – *алгебраический, порядковый и топологический*. Многие конкретные математические объекты относятся к одному из этих типов абстрактных моноструктур или являются их естественным переплетением. В своей знаменитой концептуальной статье [2] 1948 года «Архитектура математики» Бурбаки назвали математику *учением о математических структурах*.

Кроме того, они подчеркивали, что *математика есть доказательство*. Тем самым, согласно Бурбаки, содержание классической математики составляют математические структуры, а ее формой служит аксиоматический метод построения теорий и проведения доказательств, базирующийся на классической двузначной логике. Методологические аспекты структурного характера математики отражены первым из авторов в серии работ [3].

Некоторые ученые (например, психолог Жан Пиаже) правомерно считают, что основные типы математических структур соответствуют подобным им психологическим структурам и интеллектуальным способностям человека. Это вполне согласуется с *метафизическим принципом единства мира*, гармоничным сосуществованием материальной, идеальной и психической граней бытия. Поэтому актуальной задачей математического образования является *формирование и развитие абстрактного структурного мышления* путем изучения важнейших математических структур.

Алгебраические и порядковые системы (различные алгебры и упорядоченные множества) условно можно отнести к *дискретной математике*, а математические объекты с топологической структурой (топологические и метрические пространства) – к *непрерывной математике*. Заметим, что слова «алгебраическая структура» употребляются как для названия типа математической структуры, так и для обозначения конкретных алгебраических структур (полугрупп, групп, колец, векторных пространств, решеток и т. д.). При обучении студентов основам абстрактной (общей) алгебры серьезное внимание следует уделить введению базового понятия *алгебраической операции*, уяснению абстракций бинарной операции, унарной операции и нулевой операции. Укажем некоторые известные учебные пособия по абстрактной алгебре [4].

Затронем фундаментальные идеи изоморфизма, координатизации и функционального представления, которые присущи современной алгебре и которые принципиально важны как в дидактическом, так и в исследовательском плане.

1. *Изоморфизм*. Понятие и идею изоморфизма в математике трудно переоценить. Кажущаяся простота и прозрачность понятия изоморфизма обманчива. Поэтому весьма значима задача его правильного и последовательного формирования. Можно отметить следующие аспекты:

- В философском плане понятие изоморфизма означает равенство или тождество по некоторому параметру, одинаковость, подобие.

- Термин «изоморфизм» употребляется двояко: как биекция между двумя однотипными математическими объектами, сохраняющая их структуру (в обе стороны), и как изоморфность – отношение эквивалентности.

- Исторически строго математическое понятие изоморфизма появилось в алгебре, что ознаменовало рождение абстрактной алгебры.

- В соответствии с тремя фундаментальными типами математических структур получают понятия алгебраического изоморфизма, порядкового изоморфизма и гомеоморфизма.

- Конкретные объекты могут быть изоморфны в одном смысле, но не изоморфны в другом, более сильном смысле. Например, линейный гомеоморфизм евклидовых пространств не обязан быть изометрией.

- Понятие изоморфизма естественным образом приводит к понятию морфизма: гомоморфизма, изотонного и непрерывного отображений. Подчеркнем, что биективные алгебраические гомоморфизмы являются изоморфизмами, что, вообще говоря, неверно для порядковых и топологических морфизмов.

Понятие *тождества* относится к фундаментальным философским и общенаучным категориям. *Отождествление* является необходимым логико-диалектическим приемом научного познания и основополагающим элементом формализации знания. Категория тождества близка к понятиям *равенства* и *изоморфизма*. Как и равенство, тождество вещей есть отношение эквивалентности на произвольном классе вещей, удовлетворяющее правилу подстановки: при тождественных преобразованиях любое выражение может быть заменено тождественным ему выражением. Поэтому отношение тождественности – это отношение «конгруэнтности», что, вообще говоря, неверно для отношения изоморфности объектов. Тем самым по своему объему (по силе) эти понятия располагаются в следующем порядке: равенство \subset тождество \subset изоморфизм.

В математических построениях и рассуждениях важную роль играет *процедура отождествления*. Сама возможность отождествления математических объектов базируется на идее изоморфизма. Но изоморфизма не произвольного, а изоморфизма естественного, *канонического*. Необходимость отождествления возникает при определении и построении новых математических объектов B на основе известных объектов A . Такие построения часто применяются в абстрактной алгебре и в теории числовых систем. Существуют две основные ситуации отождествления:

1) Новый объект B строится как *расширение* данного объекта A . При этом объект A должен

вкладываться в B в качестве подобъекта, что предполагает «правильное» отождествление объекта A с соответствующим подобъектом объекта B . В качестве примера укажем определение системы S комплексных чисел как множества $\mathbf{R} \times \mathbf{R}$ упорядоченных пар действительных чисел с соответствующими операциями сложения и умножения пар. После доказательства того, что система S является полем, и возникает потребность отождествления: $(a, 0) \equiv a$ для любого $a \in \mathbf{R}$. Она обусловлена как идеей расширения понятия числа, так и геометрической интерпретацией комплексных чисел – выходом с числовой прямой на координатную плоскость. Мы получаем естественное изоморфное вложение $f: \mathbf{R} \rightarrow S$ поля \mathbf{R} в поле S , $f(a) = (a, 0)$ для всех $a \in \mathbf{R}$. Указанное отождествление позволяет считать, что \mathbf{R} есть подполе поля S в силу следующей теоремы:

Если $f: A \rightarrow B$ – изоморфное вложение однотипных алгебраических систем, то алгебраическая система $S = A \cup (B \setminus f(A))$ канонически изоморфна B и содержит A в качестве подсистемы.

2) Новый объект B получается *факторизацией* исходного объекта A – при подходящем «склеивании» элементов объекта A . Характерным примером служит отождествление целых чисел, имеющих одинаковый остаток при делении на данное натуральное число n . Такое отождествление есть сравнимость целых чисел по модулю n , являющаяся *конгруэнцией* на кольце \mathbf{Z} целых чисел. В результате получается кольцо \mathbf{Z}_n классов вычетов по модулю n как фактор-кольцо кольца \mathbf{Z} по идеалу целых чисел, делящихся на n . Здесь мы имеем дело с теоремой о гомоморфизме для колец. Отметим, что конгруэнции на произвольном кольце \mathbf{R} совпадают с отношениями сравнимости \equiv_J по модулю идеалов J кольца \mathbf{R} . Бинарное отношение $a \equiv_J b$ на кольце \mathbf{R} , означающее, что $a - b \in J$ (для любых $a, b \in \mathbf{R}$) будет конгруэнцией на \mathbf{R} . Каждой конгруэнции τ на кольце \mathbf{R} сопоставляется идеал $[0]_\tau = \{a \in \mathbf{R}: a\tau 0\}$ в \mathbf{R} . Данные отображения устанавливают каноническое взаимно однозначное соответствие между множеством идеалов и множеством конгруэнций кольца \mathbf{R} .

II. *Координатизация*. Познание и изучение абстрактного и общего через конкретное и частное – естественный и плодотворный подход (метод) в науке и обучении. При этом подходе системы более высокого уровня абстрактности (обобщенности) сводятся, так или иначе, к более конкретным (наглядным, осязаемым) объектам. Указанный подход широко распространен в современной математике (особенно в абстрактной алгебре, алгебраической геометрии, топологии, функциональном анализе), весьма абстрактной и самой формализованной из наук. Соответствующий переход (конкретизация) осуществляется путем *координатизации* [5] сложных объектов (как правило, геометричес-

кой или топологической природы) посредством более простых арифметических или алгебраических объектов (чисел, матриц, многочленов, конечных алгебр). Можно назвать группы гомологий и гомотопий, сопоставляемые топологическим многообразиям в алгебраической топологии.

III. *Функциональный подход.* Иногда оказывается возможным представление (реализация) формальных математических структур данного типа в виде содержательных объектов этого же типа. При этом представление абстрактного объекта (скажем, группы) есть гомоморфизм этого объекта в конкретный объект (например, в мультипликативную группу невырожденных матриц n -го порядка с комплексными коэффициентами). Зачастую в алгебре и функциональном анализе представляющий объект является некоторой *алгебраической системой функций*, а элементы представляемого объекта реализуются как функции, над которыми выполняются определенные алгебраические операции (заданные поточечно, композиция функций, свертка функций). На этом пути были получены следующие ставшие математической классикой результаты: двойственность Понтрягина для локально компактных абелевых групп, представление Биркгофа дистрибутивных решеток, теория М. Стоуна булевых алгебр и булевых колец, преобразование Гельфанда коммутативных банаховых алгебр, обобщенная китайская теорема об остатках (для коммутативных колец). В середине XX века в рамках алгебраической топологии зародилась теория пучков. В 1960 году А. Гротендик применил пучки к исследованию коммутативных колец. Так возникла теория пучковых представлений алгебраических структур. Теории функциональных представлений колец, полуколец и полутел посвящены монографии Е. М. Вечтомова и В. В. Чермных [6].

В настоящей статье мы сосредоточим свое внимание, главным образом, на изучении *групповой структуры*. Теория групп – центральный раздел современной алгебры, имеющий приложения не только в самой математике, но и во многих точных и естественных науках (кристаллографии, теоретической физике, биологии и т. д.). *Группы* представляют собой важнейший вид алгебраической структуры, определяемой в терминах алгебраической операции. Хотя понятие группы определяется тремя простыми естественными аксиомами, теория групп глубока, универсальна и эффективна в многочисленных применениях. Это вызвано тем, что группы отражают фундаментальное свойство *симметрии*, имманентно присущее бытию [7].

Остановимся только на двух аспектах методологической роли групп.

В евклидовом смысле понятие симметрии формулируется так. Пусть F – фигура, расположенная в обычном трехмерном пространстве, и $S(F)$ – множество всех движений пространства, отобра-

жающих F на себя (*самосовмещений* фигуры F). Относительно композиции (последовательного выполнения) движений $S(F)$ является группой, которую можно назвать *группой симметрии фигуры F* . В самом деле, композиция самосовмещений фигуры F снова есть ее самосовмещение, композиция любых отображений ассоциативна, роль единицы играет тождественное отображение 1_F , а обратным элементом к самосовмещению α выступает обратная биекция α^{-1} . Чем больше мощность группы $S(F)$, тем *симметричнее* фигура F . Так, шар симметричнее куба, который в свою очередь симметричнее правильного тетраэдра, а тот симметричнее квадрата. Если F состоит из одной точки O , то $S(F)$ представляет собой группу всех движений пространства с неподвижной точкой O . Если $F = \{A, B\}$, то $S(F)$ состоит из вращений вокруг оси AB и движений, переставляющих точки A и B . Как правило, отождествляются движения, дающие одно и то же наложение фигуры F . Тогда группа $S(\{O\})$ одноэлементна, а группа $S(\{A, B\})$ двухэлементна. Именно на этом пути понятие группы и возникает, и воспринимается наиболее естественно.

Существуют два достаточно выраженных типа человеческого мышления – *логический* (рассудочный, аналитический) и *интуитивный* (образный, синтетический), соответствующие, по мнению физиологов, преимущественной деятельности левого или правого полушария головного мозга. В математике они выступают как *алгебраический* (формально-логический) и *геометрический* (содержательно-наглядный) *стили* научного мышления. Теория групп занимает важнейшее место в следующих цепочках математического познания:

геометрия → алгебра → геометрия и алгебра → геометрия → алгебра.

При первом подходе объекты геометрической природы (топологические многообразия) исследуются посредством координатизирующих их алгебраических объектов, в качестве которых в алгебраической топологии выступают группы путей, узлов, гомологий. При втором подходе сами алгебры, в том числе группы, изучаются геометрическими и топологическими методами, включая геометрическую теорию графов.

2. Методика изучения групп

Изучение теории групп может послужить основой и образцом для изучения других алгебраических объектов. Хорошим университетским учебником по теории групп является книга [8]. Работы [9] дают доступное введение в идеальный мир групп. Дальнейшее изучение теории групп можно продолжить по книгам и задачникам [10]. Заметим, что в большинстве учебников по дискретной и компьютерной математике имеется информация об алгебраических объектах и группах.

Подготовка введения понятия группы состоит в рассмотрении известных объектов, к которым

относятся различные числовые группы и группы самосовмещений геометрических фигур. В [11] выделены *основные классы примеров*:

1) аддитивные группы колец, в частности колец \mathbf{Z}_n , $n \in \mathbf{N}$;

2) мультипликативные группы колец с единицей 1;

3) группа биекций (преобразований) $S(M)$ произвольного множества M на себя с операцией композиции, в частности группа S_n подстановок n -й степени ($n \in \mathbf{N}$);

4) различные группы обратимых квадратных матриц n -го порядка ($n \in \mathbf{N}$) с коэффициентами из коммутативного кольца с 1 относительно обычной операции умножения матриц.

На этих примерах прекрасно иллюстрируется все изложение теории групп. Следует сразу сказать о двух видах привычных обозначений – мультипликативной и аддитивной терминологии.

На наш взгляд, особую роль при первоначальном изучении групп играют следующие *темы*: «Группы подстановок», «Циклические группы» и «Действие группы на множестве».

Материал «Группы подстановок» важен как содержательная основа всего учебного курса теории групп.

Тема «Циклические группы» полезна в теоретическом, методическом и методологическом планах. Приведем аргументы в пользу обязательного достаточно подробного изучения циклических групп.

1. Циклические группы – группы простейшего вида, легко допускающие полное (с точностью до изоморфизма) описание. Мы получаем аддитивное, мультипликативное, геометрическое и табличное (по Кэли) представления циклических групп. Тем самым даем образец теорем о строении, играющих важную роль в современной математике. При доказательстве иллюстрируем теорему о гомоморфизмах групп. Отмечаем, что любая группа есть объединение своих циклических подгрупп.

2. Циклические группы изучаются в конце главы «Группы». Поэтому на их примере мы демонстрируем основные групповые понятия. Находим все подгруппы, факторгруппы и гомоморфизмы циклических групп. Изучаем прямые произведения двух и нескольких циклических групп.

3. Дальнейшему исследованию циклических групп могут быть посвящены курсовые и дипломные работы. Скажем, рассмотрение мультипликативных групп колец классов вычетов и конечных полей, абстрактная и категорная характеристики циклических групп.

4. Тема «Циклические группы» связана с курсами теории чисел, геометрии, числовых систем, дискретной математики. Связь циклических групп с элементарной теорией чисел рассмотрена в работе [12].

Тема «Действие группы на множестве» раскрывает теоретико-групповую «кухню». Здесь есте-

ственно доказать теорему Кэли, которая показывает роль групп преобразований (биекций, подстановок) множеств в общей теории групп.

Сформулируем теперь те *методические положения*, на которых базируется изучение алгебраической (групповой) структуры.

1. *Пропедевтика*. Поскольку понятие группы является весьма абстрактной структурой (трудной при первоначальном изучении), обобщающей целый ряд конкретных ситуаций, для его усвоения важна подготовительная работа – повторение соответствующего изученного материала и его систематизация, подробный разбор базовых примеров.

2. *Мотивация* изучения теории групп заключена в методологической подоплеке (формализация явления и идеи симметрии), ее всеохватности и применимости.

3. *Принцип фундаментальности* подразумевает *научность* излагаемого знания, то есть четкость определений и формулировок, строгость доказательств, «разметку» границ данной математической теории, его связи и приложения.

4. *Принцип наглядности*. Наглядность подводящих иллюстраций и интерпретаций теоретико-групповых понятий и утверждений способствует усвоению абстрактного материала. Визуализация и опредмечивание – важные дидактические аргументы и приемы.

5. *Тренинг*. Изучение групповой структуры должно сопровождаться самостоятельным решением учащимися разнообразных упражнений: проверочных тестов, заданий учебного характера, учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач.

6. *Внутриматематические связи*. Математика – единая наука, разные разделы которой связаны идейно, содержательно и структурно. Теория групп хорошо обеспечивает эти связи в идейном и инструментальном планах. Группы автоморфизмов различных математических объектов служат общим аппаратом исследования самих объектов.

7. *Прикладные возможности*. Теоретико-групповая структура, являясь одной из самых фундаментальных дискретных структур математики, входит в состав математических основ компьютерных наук. Компьютерная алгебра и компьютерная графика усиливают возможности применения аппарата теории групп в самых разных областях науки и практики.

Что следует знать и понимать преподавателю математики о групповой структуре?

Во-первых, *исходные понятия* бинарной алгебраической операции, группы, подгруппы, гомоморфизма, порядка элемента, сопряженности и т. п.

Во-вторых, *модельные примеры*: числовые группы, аддитивные и мультипликативные группы классов вычетов целых чисел, группы подстановок, группы симметрии геометрических фигур, группы матриц.

В-третьих, *элементарные конструкции*: конкретные (группа преобразований множества, группа многочленов, группа матриц, группа функций) и общие (циклическая подгруппа, нормальная подгруппа, гомоморфизм, факторгруппа, прямое произведение групп).

В-четвертых, определенный *минимум фактов*: простейшие свойства и характеристики групп, теоремы Лагранжа и Кэли, описание циклических групп, теоремы о гомоморфизме и изоморфизмах.

Наконец, некоторые *применения*, скажем, при объяснении и доказательстве таких утверждений элементарной теории чисел, как теоремы Эйлера, Ферма и Вильсона или китайская теорема об остатках.

При обучении математике студентов-математиков и информатиков и учащихся физико-математических лицеев желательно систематически использовать алгебраический язык, находить и применять информацию об алгебраических структурах, в частности о группах.

Возможная *последовательность изучения* теоретико-групповой структуры:

1. Повторение теоретико-множественных понятий.
 2. Понятия группоида, полугруппы, моноида. Обобщенный закон ассоциативности. Изоморфизм.
 3. Два вида обозначений – аддитивные и мультипликативные.
 4. Рассмотрение важнейших примеров групп.
 5. Определение исходных понятий о группах (группа, изоморфизм, порядок элемента, циклическая подгруппа и другие).
 6. Рассмотрение простейших свойств групп.
 7. Отработка исходных теоретико-групповых понятий на модельных примерах. Группы симметрии правильного треугольника и ромба.
 8. Разнообразные характеристики групп. Построение новых примеров и контрпримеров.
 9. Дальнейшие понятия и их иллюстрации (подгруппа, смежный класс, нормальная подгруппа, факторгруппа, гомоморфизм, прямое произведение).
 10. Доказательство основополагающих утверждений о группах (теорема Лагранжа и ее следствие, теорема о гомоморфизме и другие).
 11. Группы подстановок.
 12. Циклические группы, их строение и свойства.
 13. Действие группы на множестве. Теорема Кэли, свойства орбит, формула классов, лемма Бернсайда.
 14. Применение теории групп: в элементарной теории чисел, в геометрии, в комбинаторике.
 15. Исследовательские задачи о группах.
- Примерные задачи и темы курсовых и дипломных работ по теории групп можно найти в [13].

Темы пунктов 1–14 сопровождаются решением упражнений учебного характера.

На наш взгляд, дидактически важной является задача нахождения *с точностью до изоморфизма* всех групп небольших порядков, скажем, не превосходящих 10. Весьма полезно (как с теоретической, так и с практической точки зрения) составление полного списка n -элементных групп при $n = 1, 2, \dots, 10$, состоящего из конкретных групп. При этом надо понимать, что одна и та же абстрактная группа может быть представлена несколькими (изоморфными) объектами. Например, четверная группа Клейна реализуется и группой симметрий ромба, не являющегося квадратом, и прямым произведением двух мультипликативных групп $\{1, -1\}$, и как аддитивная группа $\mathbf{Z}_2 \times \mathbf{Z}_2$, и в виде подгруппы $\{e, (13), (24), (13)(24)\}$ группы S_4 подстановок 4-й степени, где e – тождественная подстановка 4-й степени.

Углубленное изучение некоторых теоретико-групповых тем студентами математических специальностей можно (и весьма желательно) вести в рамках научно-исследовательской работы студентов. Для такого изучения подходят следующие темы: «Теоремы Силова», «Конечные абелевы группы», «Лагранжевы группы», «Группы матриц», «Представления конечных групп».

3. Алгебраическая структура

Вводит понятие n -арной алгебраической операции, а затем рассматриваются его специализации для $n = 0, 1$ и 2 .

3.1. Понятие алгебраической операции. Фиксируем неотрицательное целое число n . Алгебраической n -арной (n -местной) операцией на множестве A называется любое отображение $A^n \rightarrow A$, где A^n есть множество всех упорядоченных n -к элементов из A . При $n = 0$ получаем *нульарные* операции на A , представляющие собой выделенные элементы множества A . *Унарные* операции ($n = 1$) на A – это отображения $A \rightarrow A$. Наибольшее значение в математике имеют *бинарные* операции $A^2 \rightarrow A$ ($n = 2$). Рассматриваются также *тернарные* операции ($n = 3$), например $a + b - c$ на множестве рациональных чисел.

Универсальной алгеброй (или просто *алгеброй*, Ω -алгеброй) называется непустое множество с заданным на нем семейством Ω алгебраических n -арных операций ($n = 0, 1, 2, \dots$). Конкретные алгебраические структуры суть частные случаи понятия Ω -алгебры. Еще более абстрактным является математическое понятие *категории*, обобщающее понятие универсальной алгебры [14].

3.2. Унарны. *Унарной* называется непустое множество A вместе с заданной на нем одной унарной операцией f , то есть пара $\langle A, f \rangle$ с отображением $f: A \rightarrow A$. Два унара $\langle A, f \rangle$ и $\langle B, g \rangle$ называются *изоморфными*, если между ними существует *изоморфизм*, то есть биекция $\alpha: A \rightarrow B$, сохраняющая

операцию: $\alpha(f(a)) = g(\alpha(a))$ для всех $a \in A$. Все одноэлементные унары изоморфны между собой. На двухэлементном множестве существуют 4 унарные операции, дающие 3 неизоморфных унара. Рассмотрим абстрактный трехэлементный унар $\langle \{a, b, c\} f \rangle$. Множество $\{a, b, c\}$ допускает 5 нетождественных подстановок α . Операция f может быть задана 27 таблицами Кэли, которые запишем в виде трехбуквенных слов в алфавите $\{a, b, c\}$, скажем, запись $f = bcc$ означает $f(a) = b, f(b) = c$ и $f(c) = c$. Для примера возьмем в качестве α цикл (cab) и найдем унар $\langle \{a, b, c\}, g \rangle$, изоморфный унару $\langle \{a, b, c\}, bcc \rangle$ при соответствии α . Должно выполняться равенство $\alpha(f(x)) = g(\alpha(x))$ для каждого $x \in \{a, b, c\}$, или $g(y) = \alpha(f(\alpha^{-1}(y)))$ для любого $y \in \{a, b, c\}$. Заметим, что $\alpha^{-1} = (cba)$. Имеем $g = aca$:

$$g(a) = \alpha(f(\alpha^{-1}(a))) = \alpha(f(c)) = \alpha(c) = a, g(b) = \alpha(f(\alpha^{-1}(b))) = \alpha(f(a)) = \alpha(b) = c, g(c) = \alpha(f(\alpha^{-1}(c))) = \alpha(f(b)) = \alpha(c) = a.$$

В результате получим 7 неизоморфных унаров с тремя элементами, которые полезно и удобно представить как ориентированные графы. Отметим также, что с точностью до изоморфизма существуют 19 четырехэлементных унаров.

3.3. группоиды. Непустое множество A с заданной на нем одной бинарной операцией ω называется *группоидом* и обозначается $\langle A, \omega \rangle$. Группоиды служат базовым понятием для определения понятия группы. Группоид с ассоциативной операцией называется *полугруппой*.

Конечные группоиды с небольшим числом элементов можно задавать и представлять в виде *таблиц Кэли*. С их помощью мы опишем – с точностью до изоморфизма – все двухэлементные группоиды. Таблицу Кэли для мультипликативного группоида $\langle \{a, b\}, \cdot \rangle$ будем представлять в виде

$$\begin{bmatrix} a & a & a & a \\ a & b & a & b \end{bmatrix}.$$

Всего таких таблиц будет $2^4 = 16$. Изобразим их:

1. $[aaaa]$. 2. $[aaab]$. 3. $[aaba]$. 4. $[aabb]$.
5. $[abaa]$. 6. $[abab]$. 7. $[abba]$. 8. $[abbb]$.
9. $[baab]$. 10. $[baab]$. 11. $[baba]$. 12. $[babb]$.
13. $[bbaa]$. 14. $[bbab]$. 15. $[bbba]$. 16. $[bbbb]$.

Уточним: линейная запись, например, в таблице 10 означает, что $aa = b, ab = a, ba = a, bb = b$ (обозначение операции – точку « \cdot » – в произведении можно опускать) Среди 16 представленных группоидов некоторые группоиды изоморфны друг другу при отображении $\alpha: a \rightarrow b, b \rightarrow a$. Например, изоморфны группоиды, заданные таблицами 1 и 16. Это будем записывать как $1 \cong 16$, и говорить просто о группоидах 1 и 16. Некоторые группоиды могут быть изоморфны только самим себе (в этом списке).

Для примера найдем группоид (его таблицу), изоморфный группоиду 2. Для любых элементов $x, y \in \{a, b\}$ должны получить в новом группоиде

$$Xy = \alpha(\alpha^{-1}(x)\alpha^{-1}(y)) = (x\alpha^{-1}\alpha^{-1})\alpha,$$

где умножение в скобках производится в группоиде 2. Имеем: $aa = (a\alpha^{-1}\alpha^{-1})\alpha = (bb)\alpha = b\alpha = a, ab = (b\alpha^{-1}\alpha^{-1})\alpha = a\alpha = b, ba = (a\alpha^{-1}\alpha^{-1})\alpha = a\alpha = b$ и $bb = (b\alpha^{-1}\alpha^{-1})\alpha = a\alpha = b$. В результате мы получаем группоид 8. Значит, $2 \cong 8$. Аналогично находим, что $3 \cong 12, 4 \cong 4$ (подразумевается указанный выше автоморфизм $a\alpha b$), $5 \cong 14, 6 \cong 6, 7 \cong 10, 9 \cong 15, 11 \cong 11$ и $13 \cong 13$.

Всего получаем 10 попарно неизоморфных двухэлементных группоидов 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13. Выясним их свойства. Коммутативны $(ab = ba)$ четыре группоида: 1, 2, 7 и 9. В группоиде 1 элемент a является нулем, и в нем нет односторонних единиц. Группоид 2 имеет единицу b ; он изоморфен мультипликативному числовому моноиду $\{0, 1\}$. Группоид 3 обладает правой единицей a и не является полугруппой, так как $b \cdot b^2 = ba = b \neq a = ab = b^2 \cdot b$. Группоид 4 – полугруппа левых нулей. В группоиде 5, не являющемся полугруппой, элемент a есть левая единица и правый нуль. Группоид 6 – полугруппа правых нулей. Группоид 7 является группой, изоморфной числовой группе $b\{1, -1\}, \cdot$ при отображении $a \rightarrow 1, b \rightarrow -1$. Группоиды 9, 11 и 13 не являются полугруппами и не имеют односторонних единиц и нулей.

Таким образом, среди 10 различных двухэлементных группоидов имеется ровно пять полугрупп, в том числе три коммутативные полугруппы, два моноида и одна группа. С точностью до изоморфизма существуют 24 трехэлементные полугруппы (желательно научиться находить их с помощью компьютера).

4. Начала теории групп

Дадим план изучения элементов теории групп, которую мы неоднократно излагали студентам и старшеклассникам как в вузовском курсе алгебры, так и на кружковых занятиях.

Обычно приводится определенный минимум понятий и фактов, необходимый для понимания основ теории групп и дальнейшего ее изучения, и варьируемый по обстоятельствам. Характерные методы и рассуждения демонстрируем на доказательстве ряда основополагающих теорем. Изложение сопровождаем модельными примерами и специально подобранными учебными упражнениями и учебно-исследовательскими задачами.

Сначала разбираются исходные примеры групп. Выделяется то общее, чем все они обладают, и определяется само понятие группы. На модельных примерах иллюстрируются основополагающие теоретико-групповые понятия.

4.1. Исходные понятия и факты. Вводятся исходные понятия теории групп. Будем пользоваться мультипликативными обозначениями. См. [15].

Группой называется группоид A , операция умножения в котором удовлетворяет трем аксиомам:

1. Ассоциативность: $\forall a, b, c \in A (ab)c = a(bc)$.

2. Существование единицы: $\exists 1 \in A \forall a \in A a \cdot 1 = 1 \cdot a = a$ (очевидно, что такой элемент 1 единственен).

3. Обратимость элементов: $\forall a \in A \exists a^{-1} \in A aa^{-1} = a^{-1}a = 1$ (легко видеть, что элемент a^{-1} единственен).

Характеризации групп (в классе полугрупп)

Для любой полугруппы A равносильны следующие условия:

- 1) A – группа;
- 2) в A однозначно разрешимы уравнения $ax = b$ и $ya = b$ ($\forall a, b \in A$);
- 3) в A разрешимы уравнения $ax = b$ и $ya = b$;
- 4) в A однозначно разрешимы уравнения $ax = b$ и существует правая единица;
- 5) в A разрешимы уравнения $ax = b$ и существует правая единица;
- 6) в A существует правая единица e , относительно которой разрешимы уравнения $ax = e$;
- 7) A обладает свойством сократимости и в A разрешимы уравнения $ax = b$;
- 8) полугруппа A обладает свойством правой сократимости, имеет идемпотент, и в ней разрешимы уравнения $ax = b$;
- 9) A обладает свойством сократимости и регулярна (то есть в A разрешимы уравнения $axa = a$);
- 10) полугруппа A регулярная и имеет ровно один идемпотент.

Отметим, что условия 1)–3), 9) и 10) двусторонние, условия 4)–6) правосторонние, а условия 7) и 8) содержат «правые» свойства. Поэтому к эквивалентным характеристикам групп можно добавить и левосторонние аналоги условий 4)–8). Разрешимость уравнений $ax = b$ в группоиде означает, что $aA = A$ для каждого $a \in A$.

Затем определяются понятия подгруппы, смежного класса, порядка элемента, циклической подгруппы, доказывается основополагающая в теории конечных групп *теорема Лагранжа*: порядок любой подгруппы (как следствие, любого элемента) произвольной конечной группы делит порядок самой группы. Для наглядности удобно использовать изображение групп на диаграммах Эйлера – Венна. Далее рассматриваются нормальные подгруппы, факторгруппы и гомоморфизмы групп, доказывается во всех деталях *теорема о гомоморфизме групп*. Здесь полезно отметить, что нормальные подгруппы H группы A , факторгруппы A/H и групповые гомоморфизмы $A \rightarrow B$ суть эквиваленты одного и того же общеалгебраического понятия *конгруэнции* на группе (установление чего уместно отнести к дополнительному материалу).

4.2. Группы подстановок. Вводятся и изучаются *симметрические группы* S_n . В частности, доказывается, что для любого натурального числа $n \geq 2$ знак s является гомоморфизмом симметрической группы S_n на мультипликативную группу $\{-1, 1\}$, ядром которого служит *знакопеременная группа*

A_n всех четных подстановок n -й степени. Подробности см. в [16]. Мы стараемся также успеть доказать простоту групп $A_n, n \geq 5$.

4.3. Циклические группы. Выясняется строение циклических групп: непосредственно и с помощью теоремы о гомоморфизме. Доказываются их основные свойства. См. [17].

4.4. Действие группы на множестве. Для произвольного непустого множества X обозначим через $S(X)$ группу всех биекций множества X на себя с операцией композиции. Такая группа называется *группой преобразований множества X* . Если X конечно и имеет n элементов, то $S(X) \cong S_n$.

Действием группы A на множестве $X \neq \emptyset$ называется всякое отображение $X \times A \rightarrow X, (x, a) \rightarrow xa$, удовлетворяющее двум условиям: $x1 = x; x(ab) = (xa)b$ для всех $x \in X, a, b \in A$.

Пусть задано некоторое действие группы A на непустом множестве X . Каждый элемент a группы A порождает отображение $T_a: X \rightarrow X$ по формуле $xT_a = xa$ для любого $x \in X$. Естественным образом возникает отображение $T: A \rightarrow S(X), aT = T_a$ для всех $a \in A$, являющееся гомоморфизмом групп. Доказывается обобщение теоремы Кэли об изоморфном представлении любой группы A в группе преобразований множества A . Вводятся понятия орбиты, неподвижной точки и стационарной подгруппы при действии группы на множестве, доказывается их свойства; изложение сопровождается разбором примеров. Затем доказываются формула классов и лемма Бернсайда, которые применяются далее в теории групп, а также к решению комбинаторных задач. См. [18].

4.5. Группы малых порядков. С точностью до изоморфизма существуют в точности следующие n -элементные группы ($n \leq 10$):

- при $n = 1, 2, 3, 5, 7$ только циклические группы;
- при $n = 4$ две группы – циклическая и четвертая группа Клейна;
- при $n = 6$ две группы – циклическая и некоммутативная группа S_3 ;
- при $n = 8$ три коммутативные группы $Z_8, Z_4 \times Z_2, Z_2 \times Z_2 \times Z_2$ и две некоммутативные – группа кватернионных единиц и группа диэдра D_4 (группа симметрии квадрата);
- при $n = 9$ две группы – циклическая и $Z_3 \times Z_3$;
- при $n = 10$ две группы – циклическая и группа диэдра D_5 (группа симметрии правильного пятиугольника).

Примечания

1. Архангельский А. В. Канторовская теория множеств. М.: МГУ, 1989.
2. Бурбаки Н. Очерки по истории математики. М.: ИЛ, 1963, С. 245–259.
3. Вечтомов Е. М. Метафизика математики. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 508 с.; *Он же*. Основные структуры классической математики. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 252

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматриваются возможности и роль современных информационных технологий в процессе эстетического воспитания учащихся на уроках математики.

In the article are considered the possibilities and the role of modern information technology during the aesthetic education of students at mathematics lessons.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, математическое образование, информационные технологии, программа Adobe Flash.

Keywords: aesthetic education, mathematics education, information technology, program Adobe Flash.

В последние годы возросло внимание к проблемам эстетического воспитания учащихся как важнейшему средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Роль математики как учебного предмета трудно переоценить в эстетическом воспитании учащихся, потенциал математики в этом плане огромен.

В разное время проблеме эстетического воспитания учащихся при обучении математике уделяли внимание многие ученые-методисты и педагоги-практики, которые утверждали, что необходимо учить учащихся видеть прекрасное в математике, используя для этого различные средства эстетического воздействия: некоторые разделы математики, предполагающие встречу с прекрасным (симметрия, золотое сечение, узоры и орнаменты, правильные многоугольники и многогранники и др.); решение некоторых типов математических задач; использование элементов художественно-образного воздействия; эстетическое оформление окружающей среды; знакомство с фрактальной геометрией и многое другое [1].

В большинстве исследований при решении данной проблемы не уделяется должного внимания широким возможностям современных информационных технологий. Только в последние годы в связи с бурным развитием компьютерной техники и информационных технологий появляются исследования, посвященные данному вопросу. Однако практически все эти исследования связаны только с изучением элементов фрактальной геометрии [2]. Но помимо фрактальной геометрии существует боль-

с; Он же. О лагранжевых группах // Проблемы историко-научных исследований в математике и математическом образовании: материалы Междунар. науч. конф. Пермь: Изд-во ПГПУ, 2007. С. 23–32; Он же. Историко-методологические вопросы при изучении теории групп // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2007. Вып. 9. С. 5–22; Он же. Изучение порядковой структуры // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 2(1). С. 89–98.

4. Бахтурин Ю. А. Основные структуры современной алгебры. М.: Наука, 1990. 320 с.; Калужнин А. А. Введение в общую алгебру. М.: Наука, 1973. 448 с.; Курош А. Г. Лекции по общей алгебре. М.: Наука, 1970. Мальцев А. И. Алгебраические системы. М.: Наука, 1970. 392 с.; Общая алгебра / под общ. ред. А. А. Скорнякова. М.: Наука, 1990. Т. 1; 1991. 592 с., Т. 2. 480 с.; Скорняков А. А. Элементы алгебры. М.: Наука, 1986. 240 с.; Он же. Элементы общей алгебры. М.: Наука, 1983. 272 с.; Фрид Э. Элементарное введение в абстрактную алгебру. М.: Мир, 1979. 262 с.

5. Шафаревич И. Р. Основные понятия алгебры // Современные проблемы математики. Фундаментальные направления. Т. 11. Итоги науки и техн. ВИНТИ АН СССР. М., 1985. С. 5–288.

6. Вечтомов Е. М. Функциональные представления колец: монография. М.; Киров: Изд-во МПГУ, Киров. ГПИ, 1993. 191 с.; Чермных В. В. Функциональные представления полуколец: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010.

7. Вейль Г. Симметрия. М.: Наука, 1968.

8. Каргаполов М. И., Мерзляков Ю. И. Основы теории групп. М.: Наука, 1982.

9. Александров П. С. Введение в теорию групп. М.: Наука, 1980. 143 с.; Вечтомов Е. М., Матвеев В. П. Начала теории групп. Киров: Изд-во КГПИ, 1989. 70 с.; Гроссман И., Магнус В. Группы и их графы. М.: Мир, 1971. 248 с.; Калужнин А. А., Суцанский В. И. Преобразования и перестановки. М.: Наука, 1985. 160 с.

10. Алексеев В. Б. Теорема Абеля в задачах и решениях. М.: Наука, 1976. 208 с.; Каргаполов М. И., Мерзляков Ю. И. Основы теории групп. М.: Наука, 1982. 288 с.; Кострикин А. И. Вокруг Бернсайда. М.: Наука, 1986. 232 с.; Курош А. Г. Теория групп. М.: Наука, 1967. 648 с.; Ляпин Е. С., Аизенштат А. Я., Лесохин М. М. Упражнения по теории групп. М.: Наука, 1967. 264 с.; Ольшанский А. Ю. Геометрия определяющих соотношений в группах. М.: Наука, 1989. 448 с.

11. Каргаполов М. И., Мерзляков Ю. И. Основы теории групп. М.: Наука, 1982. 288 с.

12. Вечтомов Е. М. Основные структуры классической математики. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. П. 2.3.

13. Вечтомов Е. М. О лагранжевых группах // Проблемы историко-научных исследований в математике и математическом образовании: материалы Междунар. науч. конф. Пермь: Изд-во ПГПУ, 2007. С. 23–32; Вечтомов Е. М., Матвеев В. П. Начала теории групп. Киров: Изд-во КГПИ, 1989. 70 с.

14. Кон П. Универсальная алгебра. М.: Мир, 1968. 352 с.; Цаленко М. Ш., Шульгейфер Е. Г. Основы теории категорий. М.: Наука, 1974. 256 с.

15. Вечтомов Е. М. Основные структуры классической математики. Киров: ВятГГУ, 2007. П. 2.1.

16. Там же. П. 2.4.

17. Там же. П. 2.3.

18. Там же. П. 2.4.

шое количество других не менее интересных эстетических объектов математики, которые можно рассматривать с применением новых технологий.

Развитие современных информационных технологий не искоренило необходимости в творчестве, а, наоборот, потребовало от человека все более высокого уровня общекультурного развития, образования, творчества и активности. Современные информационные технологии открывают дополнительные дидактические возможности в реализации целей эстетического воспитания на уроках математики, которые должны использоваться для приобщения учащихся к красоте, воспитания у них эстетических вкусов и переживаний, в том числе за счет курсов интегративного характера, связанных с Web-дизайном, компьютерной графикой и анимацией, разработкой мультимедийных средств и т. д.

Применение современных программных средств (средств компьютерной графики, мультимедиа программ) на уроках математики при рассмотрении художественного, историко-математического материала, знакомство учащихся с выдающимися произведениями искусства и архитектуры, создание на компьютере художественно-математических композиций (фрактальных, симметричных), применение демонстрационных картинок, иллюстрирующих различные явления и процессы действительности, работа с цветом – все это способствует развитию образного мышления и воображения учащихся, их эстетической интуиции и повышению уровня эстетического восприятия материала. Развитие логического мышления учащихся способствует программирование и построение на компьютере узоров, орнаментов, фрактальных множеств и др. Исходя из вышеперечисленного, следует строить эстетическое обучение и эстетическое воспитание учащихся таким образом, чтобы гармонично развивались оба типа мышления: логическое и образное.

Разработанный нами элективный курс «Математика и гармония мира» способен оказать положительное воздействие на формирование эстетических качеств учащихся, возбуждение интереса к изучению предметов математики и информатики, а также на повышение уровня математических знаний и уровня развития мыслительной деятельности учащихся. Данный элективный курс рассчитан на 32–34 часа, предназначен для учащихся 9–11-х классов и проводится с использованием современных информационных технологий. В ходе обучения предполагается выполнение практических работ в среде Adobe Flash, работа в сети Интернет. Итогом всей работы будет создание общего проекта «Математика и гармония мира». На рисунке представлена модель данного курса.

Цели и задачи курса:

1) выявление взаимосвязи математики с различными областями человеческой деятельности и явлениями, происходящими в природе;

2) расширение кругозора учащихся в области применения математики;

3) формирование общей, математической и информационной культуры учащихся;

4) эстетическое развитие учащихся;

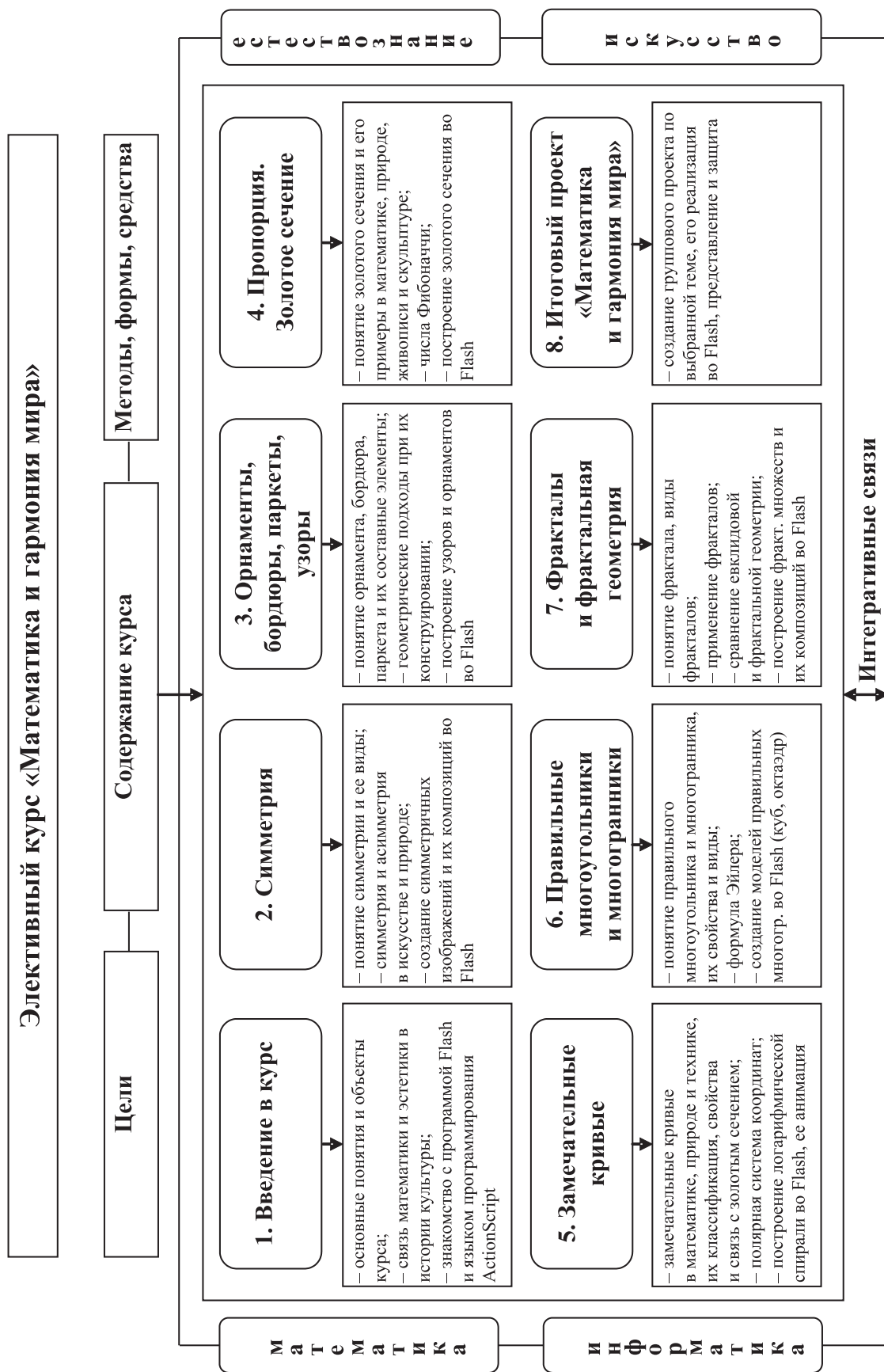
5) развитие логического и образного типов мышлений у учащихся;

6) развитие навыков работы с современными компьютерными программами.

В содержательной части курса уделяется внимание таким эстетически привлекательным математическим темам, как симметрия, пропорция, золотое сечение, правильные многоугольники и многогранники, фракталы и фрактальная геометрия. В конце изучения основных разделов элективного курса предполагается выполнение группового творческого проекта «Математика и гармония мира». На наш взгляд, проектная форма деятельности в завершающей части курса особенно актуальна. Творческая атмосфера, возникающая при работе над проектом, затрагивает и развивает основные компоненты личности учащегося – интеллектуальные, эмоционально-волевые, поведенческие, способствует активизации использования каждым учащимся своего личностного потенциала. Учащиеся, включаясь в работу по выполнению проекта, выступают в разных ролях: математика, программиста, компьютерного художника, пользователя ПК. Таким образом, при таком подходе гармонично развиваются оба типа мышления: словесно-логическое и наглядно-образное.

Практическая часть курса строится в ходе выполнения практических работ в программе Adobe Flash и основывается на параллельном изучении основ композиционного построения изображений, теории цвета, цветовой гармонии и инструментальных средств программы. Данная программа объединяет в себе сразу все современные медиатехнологии (графика, звук, текст, видео). С помощью данной среды можно рисовать и анимировать различные объекты, создавать их композиции. Она предоставляет ученикам возможность экспериментировать с различными вариантами изображений, синтезировать разнообразные виды визуальной информации. Процесс компьютерного моделирования, основанный на современных графических инструментах, повышает мотивацию учащихся, создаёт атмосферу творчества и позволяет взглянуть на мир глазами создателя. При этом компьютер является не только мощным познавательным средством для изучения мировой культуры, но и инструментом освоения теоретических основ живописи, формирования художественного вкуса, развития фантазии и творческих способностей.

Благодаря встроенному языку программирования ActionScript можно интерактивно управлять созданными объектами, изменяя любые их параметры. Целая подборка специальных функций слу-



Модель процесса эстетического воспитания учащихся при обучении математике средствами информационных технологий

жит для математических вычислений, необходимость в которых нередко возникает при работе с графикой. Встроенный контроль синтаксиса и удобные средства отладки помогут найти ошибки в сценарии.

Каждое практическое задание курса предваряется лекцией (с использованием презентации) по теме занятия. Например, при изучении темы «Симметрия» перед выполнением практических заданий учащимся предлагается познакомиться с понятием «симметрия», «асимметрия», различными видами симметрии («осевая симметрия», «поворотная симметрия» и др.), применением симметрии в науке, технике, различных видах искусства и природе. После этого учащимся предлагается выполнить несколько практических упражнений по теме в программе Adobe Flash: построить различные симметричные объекты и их композиции, составить из данных объектов симметричное изображение. При выполнении данных заданий учащиеся могут использовать любые возможности программы (графические, анимационные, ActionScript). Получив симметричное изображение, можно подчеркнуть его красоту различными спецэффектами, предоставляемыми возможностями программы, преобразовать его в еще более интересную форму.

Таким образом, эстетическое воспитание на уроках математики гармонизирует все духовные и творческие способности учащихся, занимает важное место в процессе формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Если при этом использовать современные информационные технологии, графические возможности которых позволяют показать красоту математических объектов, гармоничность форм геометрических тел, то можно добиться еще больших результатов как в эстетическом воспитании, так и в математическом образовании. Одним из лучших средств для построения и изучения эстетических объектов математики является программа Adobe Flash. Она позволяет раскрыть в полной мере все интеллектуальные и творческие возможности учащихся, развивает воображение, а также расширяет их кругозор в области компьютерных технологий.

Примечания

1. Волошинов А. В. О союзе эстетики и математики в истории культуры // Обсерватория культуры. 2006. № 6. С. 100–109; Сафаницев Г. И. Эстетическая мотивация в обучении математике. Саранск, 2003. 136 с; Черник О. В. Развитие эстетической воспитанности учащихся при обучении математике: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2003. 165 с.

2. Бабкин А. А. Изучение элементов фрактальной геометрии как средство интеграции знаний по математике и информатике в учебном процессе педагога: дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2007. 202 с.

УДК 51(07)

Е. М. Вечтомов

О БИНАРНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ДЛЯ МАТЕМАТИКОВ И ИНФОРМАТИКОВ

В статье излагается содержание и методика обучения бинарным отношениям студентов математических и естественнонаучных направлений подготовки в вузах. Приведены учебные упражнения и учебно-исследовательские задачи.

The paper considers the content and methods of teaching students of mathematical and natural science faculties about binary relations. There given some tasks and research problems.

Ключевые слова: множество, бинарное отношение, отображение, эквивалентность, методика изучения.

Keywords: set, binary relation, map, equivalence relation, methods of studying.

Понятие бинарного отношения

Бинарные отношения занимают важное место в современной математике и ее приложениях [1]. Наряду с бинарными операциями они входят в структурно-понятийный фундамент математики. Выделяются различные свойства бинарных отношений, по которым их можно классифицировать. Особую роль играют такие виды бинарных отношений, как *функции, эквивалентности, порядки*. Поэтому изучение бинарных отношений в вузе вполне оправданно. Однако усвоение студентами темы «Бинарные отношения» вызывает большие трудности. Прежде всего, это связано с непониманием формального определения бинарного отношения, которое первоначально не возбуждает у них знакомых и адекватных ассоциаций. Следовательно, нужно грамотно выстроить методику их преподавания.

Естественнее начать с определения 1 и простых наглядных примеров.

Определение 1. *Бинарным отношением (или соответствием) между множествами A и B (на паре множеств A, B) называется произвольная направленная связь (закон) ρ между отдельными элементами $a \in A$ и $b \in B$. Если элементы a и b связаны ρ , то пишут $a\rho b$ и говорят также, что a и b находятся в отношении ρ . Фактически, бинарное отношение ρ на паре множеств A, B – это двуместный предикат $P(x, y)$, в котором переменная x пробегает множество A , а y – множество B . При $A = B$ отношение ρ называют *бинарным отношением на множестве A* .*

Определение 2. Говоря формально, *бинарным отношением* между множествами A и B называют

ся любое подмножество ρ прямого произведения $A \times B$, то есть произвольное множество упорядоченных пар $(a; b)$, $a \in A, b \in B$, рассматриваемое вместе с парой множеств A, B . При этом само множество пар $\{(a; b): a \in A, b \in B, a \rho b\}$ называют *графиком* бинарного отношения ρ .

Замечание 1. Связь между содержательным (D есть закон) и формальным ($\rho \subseteq A \times B$) определениями бинарного отношения задается отождествлением $\rho \equiv \langle A, \{(a; b): a \rho b\}, B \rangle$. Это типичный акт математической формализации. Он не совсем адекватен подлинному положению дел, поскольку разные (по существу) законы ρ и σ могут давать одно и то же множество пар: $\rho = \sigma \subseteq A \times B$. Например, на множестве $A = \{2^n: n \in \mathbb{N}\}$ обычные отношения \leq и «делит» формально совпадают. А. Робинсон вполне допускает такую ситуацию, но не отвергает и возможность теоретико-множественной точки зрения [2, с. 27, 41–42].

Бинарные отношения можно задавать описательно, формулами, графически. Бинарные отношения ρ между конечными множествами A и B зачастую удобно представлять таблицами и/или графами. В последнем случае множества A и B изображаются на диаграмме Эйлера – Венна, и при $a \rho b$, где $a \in A$ и $b \in B$, из точки a в точку b проводится стрелка $a \rightarrow b$.

Пусть, например, $A = \{1, 2, 3, 4, 5\}$ и B есть множество всех ненулевых цифр. Зададим бинарное отношение ρ между множествами A и B условием: $a \rho b$ означает, что число a является делителем числа b . Это отношение можно представить таблицей или 0, 1 – матрицей размера 5×9 .

Операции над бинарными отношениями

Пусть даны бинарные отношения ρ между множествами A, B и σ между множествами B, C . Бинарное отношение ρ^{-1} между множествами B и A называется *обратным* к отношению ρ , если

$$\forall a \in A \forall b \in B (b \rho^{-1} a \Leftrightarrow a \rho b).$$

Композицией отношений ρ и σ называется бинарное отношение $\rho \sigma = \sigma \circ \rho$ между множествами A и C , определяемое формулой

$$\forall a \in A \forall c \in C (a (\rho \sigma) c \Leftrightarrow \exists b \in B (a \rho b \ \& \ b \sigma c))$$

(на «языке стрелок» проводим стрелку $a \rightarrow c$, если существуют стрелки $a \rightarrow b$ и $b \rightarrow c$ для некоторого элемента $b \in B$).

Рассмотрим всевозможные бинарные отношения между множествами A и B , то есть всевозможные подмножества в $A \times B$. Они образуют булеан $\mathbf{B}(A \times B)$, на котором определены отношение включения \subseteq и операции объединения \cup , пересечения и дополнения $'$. Именно, для любых $\rho, \sigma \in \mathbf{B}(A \times B)$ имеем:

$$\rho \subseteq \sigma \Leftrightarrow \forall a \in A \forall b \in B (a \rho b \Rightarrow a \sigma b),$$

$$\rho \cup \sigma = \{(a; b): a \rho b \vee a \sigma b\},$$

$$\rho \cap \sigma = \{(a; b): a \rho b \ \& \ a \sigma b\},$$

$$\rho' = \{(a; b) \mid a \in A \times B: \neg a \rho b\}.$$

Возьмем произвольное бинарное отношение ρ между множествами A и B . *Областью определения* (domain) отношения ρ называется множество

$$D(\rho) = \{a \in A: \exists b \in B \ a \rho b\},$$

а *множеством значений*, или *образом* (image) отношения D называется множество

$$\text{Im } \rho = \rho(A) = \{b \in B: \exists a \in A \ a \rho b\} = D(\rho').$$

Отношение ρ называется:

всюду определенным, если $D(\rho) = A$;

однозначным (или *частичной функцией* из A в B), если

$$\forall a \in A \forall b_1, b_2 \in B (a \rho b_1 \ \& \ a \rho b_2 \Rightarrow b_1 = b_2);$$

инъективным, когда

$$\forall a_1, a_2 \in A \forall b \in B (a_1 \rho b \ \& \ a_2 \rho b \Rightarrow a_1 = a_2);$$

сюръективным, когда $\text{Im } \rho = B$;

функциональным, если оно всюду определено и однозначное;

биективным, если оно инъективно, сюръективно и функционально.

Всюду определенность бинарного отношения ρ между множества A и B графически означает, что из каждой точки множества A в B выходит хотя бы одна стрелка. Однозначность отношения ρ означает, что из каждой точки множества A выходит не более одной стрелки. Инъективность ρ иллюстрируется тем, что из разных точек множества A не могут выходить стрелки с общим «концом» в B , а сюръективность – тем, что, каждая точка множества B служит концом некоторой стрелки. Функциональность отношения ρ говорит о том, что из каждой точки множества A выходит ровно одна стрелка.

Атомарными (исходными) свойствами бинарных отношений, которыми они могут обладать, служат: всюду определенность, однозначность, инъективность и сюръективность. Многие другие свойства бинарных отношений определяются в терминах этих четырех понятий. Всего имеется $2^4 = 16$ комбинаций данных свойств; все они реализуются на конкретных примерах (моделях).

Образования

Произвольное функциональное отношение ρ между множествами A и B называется *функцией* из A в B , или *отображением* A в B , в записи $\rho: A \rightarrow B$. Точнее говоря, отображение множества A во множество B – это упорядоченная тройка $\langle A, f, B \rangle$, где $f: A \rightarrow B$ – функциональный закон. Термины «отображение» и «функция» являются синонимами.

Функции (отображения) будем обозначать малыми латинскими буквами f, g, h (как это обычно делается).

Пусть $f: A \rightarrow B$ – некоторая функция. Поскольку для любого $a \in A$ существует единственный элемент $b \in B$, для которого $a f b$, то его обозначают $b = f(a) = af$ и называют *образом элемента a* при действии f . Для $C \subseteq A$ через $f(C)$ обозначают

множество образов всех элементов из подмножества C (при действии f). Если же $C \subseteq B$, то *образом подмножества C* (при действии f) называется множество $f^1(C) = \{a \in A: af \in C\}$; в частности, в случае $C = \{c\}$ говорят просто о *прообразе $f^1(c)$* элемента c .

Предположим, что вместе с f заданы функции $g: B \rightarrow C$ и $h: C \rightarrow D$. Композиция $fg: A \rightarrow C$ определяется правилом: $a(fg) = (af)g$ для всех $a \in A$. Композиция называется еще суперпозицией или последовательным выполнением (функций). Мы знак функции записали справа от аргумента, а не слева, как это обычно делается. Иногда вместо af или $f(a)$ пишут a^f с показателем f . Легко видеть, что композиция функций есть функция, а операция композиции ассоциативна там, где определена (имеет смысл): для любого $a \in A$

$$a((fg)h) = (a(fg))h = ((af)g)h = (af)(gh) = a(f(gh)),$$

т. е. $(fg)h = f(gh)$ как функции $A \rightarrow D$.

Пусть $f: A \rightarrow B$ – отображение и $C \subseteq A$. Отображение $f|_C: C \rightarrow B$, совпадающее с f на C , называется *ограничением (сужением) f на C* .

Отображение $f: A \rightarrow B$ называется:

инъекцией, если соответствующее бинарное отношение f инъективно, т. е. $f(a_1) \neq f(a_2)$ при любых $a_1 \neq a_2$ из A ;

сюръекцией (отображением на), если отношение f сюръективно;

биекцией (взаимно однозначным соответствием), если отношение f биективно.

Для биекции $f: A \rightarrow B$ существует *обратное отображение* (биекция) $f^1: B \rightarrow A$, определяемое через обратное отношение:

$$\forall a \in A \forall b \in B (f^1(b) = a \Leftrightarrow f(a) = b).$$

Обозначим через 1_A *тождественное отображение* $A \rightarrow A$, для которого $a1_A = a$ для всех $a \in A$. Ясно, что как бинарное отношение 1_A есть отношение равенства на множестве A . Если $f: A \rightarrow B$ – биекция, то $ff^1 = 1_A$ и $f^1f = 1_B$ (верно и обратное).

Замечание 2. Достаточно удобно изображать бинарные отношения между конечными множествами A и B «строчечно», в виде слов с пробелами в алфавите значков (букв), обозначающих элементы из $A \cup B$. В строчку выписывается ряд элементов из A и B с учетом пробелов. При этом только рядом стоящие слева направо буквы считаются находящимися в отношении ρ . Например, бинарное отношение $\{(a, c), (b, c)\}$ между множествами $A = \{a, b\}$ и $B = \{c, d\}$ запишется как слово $ac\ bc$, задающее неинъективную и несюръективную функцию $A \rightarrow B$. Мы видим, что в случае различных множеств A и B моделирующее слово является последовательностью двухбуквенных слов (первая буква из A , вторая из B), разделенных пробелами (порядок расположения двухбуквенных слов не имеет значения). Если же рассматривается бинарное отношение на множестве A , то в моделирующем данное отношение на A слове могут встре-

чаться слова без пробелов с тремя и более буквами. Так, десятибуквенное (с одним пробелом) слово $aabba\ ccdd$ задает отношение квазипорядка на множестве $A = \{a, b, c, d\}$, не являющееся ни отношением эквивалентности (оно не симметрично), ни отношением порядка (и не антисимметрично).

О категории множеств

Пусть S – класс всех множеств. Для любых множеств A и B обозначим через $M(A, B)$ множество всех отображений $A \rightarrow B$. Для любых множеств A, B и C существует отображение

$$M(A, B) \times M(B, C) \rightarrow M(A, C),$$

сопоставляющее каждой упорядоченной паре (f, g) отображений $f: A \rightarrow B$ и $g: B \rightarrow C$ их композицию $fg: A \rightarrow C$. При этом для любых трех отображений $f: A \rightarrow B, g: B \rightarrow C$ и $h: C \rightarrow D$ справедлив закон ассоциативности композиции: $(fg)h = f(gh)$. Для каждого множества A имеется тождественное отображение $1_A: A \rightarrow A$, обладающее свойством «единицы»: $1_A f = f$ и $g 1_A = g$ при любых $f: A \rightarrow B$ и $g: B \rightarrow A$ (предполагается, что $1_\emptyset = \emptyset$). Это позволяет сказать, что множества и отображения образуют категорию – *категорию множеств* Set .

Введем некоторые исходные понятия для категории Set . Множества называются *объектами* категории Set , а отображения множеств – *морфизмами*. Множество A называется *начальным объектом* (финальным объектом) категории Set , если для всякого множества B существует ровно одно отображение $A \rightarrow B$ ($B \rightarrow A$). Легко видеть, что в категории Set единственным начальным объектом является пустое множество \emptyset , а финальными объектами служат в точности одноэлементные множества.

Отображение $f: A \rightarrow B$ называется:

моморфизмом, если для любых отображений $g, h: C \rightarrow A$

$$gf = hf \Rightarrow g = h \text{ (можно сокращать на } f \text{ справа);}$$

эпиморфизмом, если для любых отображений $g, h: B \rightarrow C$

$$fg = fh \Rightarrow g = h \text{ (можно сокращать на } f \text{ слева);}$$

биморфизмом, если f – моморфизм и эпиморфизм;

изоморфизмом, если для некоторого отображения $g: B \rightarrow A$

$$fg = 1_A \text{ и } gf = 1_B;$$

эндоморфизмом, если $A = B$;

автоморфизмом, если f – изоморфизм и эндоморфизм.

Замечание 3. Сформулированные понятия являются категорными, поскольку выражаются только на языке объектов, морфизмов и композиции морфизмов категории Set . Абстрактное понятие категории ввели американские математики С. Маклейн и С. Эйленберг в 1944 году. Теория категорий стала альтернативным теории множеств языком в математике. См. [3].

Приведем ряд утверждений о категорных свойствах отображений:

Утверждение 1. Для произвольного отображения $f: A \rightarrow B$, $A \neq \emptyset$, эквивалентны следующие свойства:

- 1) f – инъекция;
- 2) f – мономорфизм;
- 3) существует такой морфизм $k: B \rightarrow A$, что $fk = 1_A$;
- 4) для любых $u: A \rightarrow C$ и $v: C \rightarrow B$ имеем: если $f = uv$, то u – мономорфизм.

Доказательство проведем по циклу 1) \Rightarrow 3) \Rightarrow 4) \Rightarrow 2) \Rightarrow 1).

1) \Rightarrow 3). Если отображение f инъективно и a – фиксированный элемент из A , то отображение $k: B \rightarrow A$ зададим формулой

$$k(b) = \begin{cases} x, & \text{если } f(x) = b \\ a, & \text{если } b \in B \setminus \text{Im } f. \end{cases}$$

3) \Rightarrow 4). Пусть выполнено условие 3) и $f = uv$ для некоторых $u: A \rightarrow C$ и $v: C \rightarrow B$. Рассмотрим произвольные морфизмы $g, b: D \rightarrow A$, для которых $gu = bu$. Тогда

$$g = g1_A = gfk = guvk = buvk = bfk = b1_A = b.$$

4) \Rightarrow 2). Достаточно заметить, что $f = f1_B$.

2) \Rightarrow 1). Предположим от противного, что мономорфизм f не является инъекцией. В A существуют такие элементы $a_1 \neq a_2$, что $f(a_1) = f(a_2)$. Возьмем любое непустое множество C и рассмотрим отображения $g, b: C \rightarrow A$, для которых $g(C) = \{a_1\}$ и $b(C) = \{a_2\}$. Тогда $g \neq b$, но $gf = bf$. Получили противоречие.

Следствие 1. Если fg – инъекция, то f – инъекция.

Следствие 2. Композиция нескольких (подходящих) инъекций есть инъекция.

Утверждение 2. Для произвольного отображения $f: A \rightarrow B$ эквивалентны следующие свойства:

- 1) f – сюръекция;
- 2) f – эпиморфизм;
- 3) существует такой морфизм $k: B \rightarrow A$, что $kf = 1_B$;
- 4) для любых $u: A \rightarrow C$ и $v: C \rightarrow B$ имеем: если $f = uv$, то v – эпиморфизм.

Доказательство проведем по циклу 1) \Rightarrow 3) \Rightarrow 4) \Rightarrow 2) \Rightarrow 1).

1) \Rightarrow 3). Отношение равнообразности сюръекции f определяет разбиение $\{f^{-1}(b): b \in B\}$ множества A . По аксиоме выбора возьмем в каждом классе $f^{-1}(b)$ по элементу b' . Отображение $k: B \rightarrow A$, $k(b) = b'$ для всех $b \in B$ удовлетворяет равенству $kf = 1_B$.

3) \Rightarrow 4). Пусть выполнено условие 3) и $f = uv$ для некоторых $u: A \rightarrow C$ и $v: C \rightarrow B$. Рассмотрим такие морфизмы $g, b: B \rightarrow D$, что $vg = vb$. Тогда $g = 1_B g = kfg = kuvg = kuvb = kfb = 1_B b = b$.

Для доказательства импликации 4) \Rightarrow 2) заметим, что $f = 1_A f$.

2) \Rightarrow 1). Предположим, что f не сюръекция. Тогда $B \setminus \text{Im } f \neq \emptyset$. Возьмем множество C , содержащее различные элементы c и d . Рассмотрим отображения $g, b: B \rightarrow C$, совпадающие на $\text{Im } f$ и такие, что $g(B \setminus \text{Im } f) = \{c\}$ и $b(B \setminus \text{Im } f) = \{d\}$. Для них $fg = fb$, но $g \neq b$. Значит, f не эпиморфизм. И теорема доказана.

Следствие 3. Если fg – сюръекция, то g – сюръекция.

Следствие 4. Композиция нескольких (подходящих) сюръекций есть сюръекция.

Утверждение 3. Для произвольного отображения $f: A \rightarrow B$ равносильны следующие утверждения:

- 1) f – биекция;
- 2) f – биморфизм;
- 3) f – изоморфизм;
- 4) если $f = uv$, то u – мономорфизм, v – эпиморфизм.

В силу теорем 1 и 2 достаточно проверить, что равенства $fg = 1_A$ и $bf = 1_B$ влекут $g = b$ для произвольных $g, b: B \rightarrow A$. Если $fg = 1_A$ и $bf = 1_B$, то $g = 1_B g = (bf)g = b(fg) = b1_A = b$.

Утверждение 4. Для любого множества A и любого натурального числа n эквивалентны условия:

- 1) $|A| = n$;
- 2) для каждого (для некоторого) финального объекта X существует ровно n морфизмов $X \rightarrow A$;
- 3) объект A имеет ровно n^n эндоморфизмов;
- 4) объект A имеет ровно $n!$ автоморфизмов.

Замечание 4. Понятия мономорфизма и эпиморфизма двойственны между собой, поскольку формулировка одного из них получается из формулировки другого перестановкой морфизмов в композиции и сменой направления соответствующих морфизмов (стрелок). Двойственными являются понятия начального и финального объектов, а также свойства 3), 4) из теорем 1 и 2 соответственно. Если некоторое категорное утверждение является теоремой, то теоремой будет и двойственное ему утверждение. В этом заключается принцип двойственности в теории категорий. См. доказательство импликаций 3) \Rightarrow 4) в утверждениях 1 и 2.

Бинарные отношения на множестве

Произвольное бинарное отношение ρ на непустом множестве A может обладать некоторыми из следующих пяти часто встречающихся свойств ($\forall a, b, c \in A$):

- 1) рефлексивность: $a\rho a$ (т. е. $1_A \subseteq \rho$);
- 2) симметричность: $a\rho b \Rightarrow b\rho a$ ($\rho^{-1} \subseteq \rho$);
- 3) транзитивность: $a\rho b \& b\rho c \Rightarrow a\rho c$ ($\rho \circ \rho \subseteq \rho$);
- 4) антирефлексивность: $\neg a\rho a$ (неверно, что $a\rho a$);
- 5) антисимметричность: $a\rho b \& b\rho a \Rightarrow a = b$ ($\rho \cap \rho^{-1} \subseteq 1_A$).

Теоретически возможны $2^5 = 32$ комбинации этих свойств. Но $2^3 = 8$ таких комбинаций содержат взаимно противоречивые свойства рефлексив-

ности и антирефлексивности. Поэтому реально остаются $32 - 8 = 24$ комбинации. Если отношение ρ одновременно симметрично и антисимметрично, то оно не может связывать никакие два различных элемента, то есть является подмножеством (в качестве множества пар) отношения равенства 1_A ; такие отношения транзитивны. Поэтому не осуществимы «нетранзитивные» комбинации, содержащие свойства симметричности и антисимметричности, – новых подобных комбинаций три. Приходим к 21 возможной комбинации. Заметим, что на (непустых) множествах нет отношений, обладающих всеми пятью выделенными свойствами. Пустое отношение удовлетворяет четырем из указанных свойств – всем, кроме рефлексивности. (На пустом множестве имеется лишь пустое отношение, обладающее всеми пятью перечисленными свойствами.) Отношение равенства обладает всеми свойствами, кроме антирефлексивности. Если симметричное антисимметричное ρ рефлексивно (антирефлексивно), то $\rho = 1_A$ ($\rho = \emptyset$). Далее, поскольку антирефлексивные транзитивные отношения антисимметричны, то нужно выбросить еще антирефлексивные транзитивные отношения, не являющиеся антисимметричными, – новых таких комбинаций две. В результате получаем 19 комбинаций, каждая из которых реализуема, то есть имеет модель.

Наиболее важными типами бинарных отношений являются следующие виды отношений. Бинарное отношение на множестве называется:

отношением *эквивалентности* (или *эквивалентностью*, *однаковостью*), если оно рефлексивно, симметрично и транзитивно;

отношением *порядка* (*порядком*), если оно рефлексивно, транзитивно и антисимметрично;

отношением *строгого порядка* (*строгим порядком*), если оно антирефлексивно и транзитивно;

отношением *квазипорядка* (*квазипорядком*, *предпорядком*), если оно рефлексивно и транзитивно;

отношением *сходства* (*сходством*, *толерантностью*), если оно рефлексивно и симметрично;

турниром, если оно рефлексивно и антисимметрично.

Весьма полезно сразу же привести модельные примеры отношений эквивалентности, порядка, строгого порядка, квазипорядка, сходства, турнира. И предложить студентам найти свои примеры данных отношений.

Рассмотрим подробнее отношение эквивалентности. Заметим, что методика изучения другого важнейшего вида бинарных отношений – отношения порядка – изложена нами в статье [4].

Отношение эквивалентности

Отношение эквивалентности математически выражает идею классификации того или иного множества вещей по определенному признаку. Отно-

шение «быть родственником» на любом непустом множестве людей является эквивалентностью, но отношение «быть близким родственником» на достаточно большом множестве людей есть сходство, не являющееся эквивалентностью. Отношением эквивалентности служит бинарное отношение совместной принадлежности растений или животных к одному виду (роду, семейству, типу). Математические примеры приведем чуть позднее. Поскольку понятие эквивалентности теснейшим образом связано с понятием разбиения множества, то определим последнее.

Разбиением множества A называется любое множество непустых попарно непересекающихся подмножеств множества A , объединение которого совпадает с A . Иными словами, разбиение данного множества A – это семейство множеств $S = (A_i)_{i \in I}$, такое, что: 1) $A_i \neq \emptyset$ для всех $i \in I$; 2) $A_i \cap A_j = \emptyset$

при любых $i \neq j$ из I ; 3) $\bigcup_{i \in I} A_i = A$. Множества A_i называются *классами* разбиения.

Возьмем произвольное непустое множество A и покажем, что между разбиениями множества A и эквивалентностями на A имеется взаимно однозначное соответствие. Пусть дано разбиение $(A_i)_{i \in I}$ множества A . Для произвольных элементов $x, y \in A$ положим:

$x \sim y \Leftrightarrow x$ и y лежат в одном классе разбиения $(\exists i \in I x, y \in A_i)$.

Очевидно, что отношение \sim рефлексивно, симметрично и транзитивно, т. е. является эквивалентностью на множестве A .

Обратно, рассмотрим некоторое отношение эквивалентности ρ на множестве A . Построим разбиение S множества A , объявив его классами множества $[a]_\rho = \{x \in A : x \rho a\}$, $a \in A$. Докажем, что попарно различные классы $[a]_\rho$ образуют разбиение $S = A/\rho = \{[a]_\rho : a \in A\} \subseteq \mathbf{B}(A)$

множества A . В силу рефлексивности отношения ρ имеем $a \in [a]_\rho$ для всех $a \in A$. Следовательно, выполняются условия 1) и 3), предъявляемые к разбиению. Для проверки условия 2) возьмем пересекающиеся классы $[a]_\rho$ и $[b]_\rho$ из S и покажем, что $[a]_\rho = [b]_\rho$. Предположим, что $c \in [a]_\rho \cap [b]_\rho$. Для любого $x \in [a]_\rho$ имеем $x \rho a$, $x \rho b$ и $x \rho c$, откуда в силу симметричности (ρ) и транзитивности отношения ρ получаем последовательно $x \rho c$ и $x \rho b$. Значит, $[a]_\rho \subseteq [b]_\rho$. Поэтому и $[b]_\rho \subseteq [a]_\rho$. Стало быть, $[a]_\rho = [b]_\rho$.

Теорема. *Переходы $(A_i)_{i \in I} \rightarrow \sim$ и $\rho \rightarrow A/\rho$ осуществляют взаимно однозначное соответствие между множеством всех разбиений произвольного множества A и множеством всевозможных эквивалентностей на A .*

Завершим доказательство теоремы. Для эквивалентности \sim на A и элемента $a \in A$ обозначим $\tilde{a} = [a]$. Тогда для любых $a, b \in A$ очевидно имеем

$$\tilde{a} = \tilde{b} \Leftrightarrow a \sim b.$$

Поэтому отображения $(A_i)_{i \in I} \rightarrow \sim$ и $\rho \rightarrow A/\rho$ обратны друг другу.

Для любого отношения эквивалентности ρ на множестве A разбиение A/ρ называется *фактормножеством* множества A по эквивалентности ρ . Приведем соответствующие примеры.

Примеры. 1. Отношение равенства $=$ на любом непустом множестве A , при этом $A/\equiv = A$.

2. Отношение сравнимости по модулю n , $n \in \mathbf{N}$, на множестве \mathbf{Z} всех целых чисел: $a \equiv b \pmod{n}$ означает, что $a-b$ делится на n нацело. Фактормножество $\mathbf{Z}/\equiv_n = \mathbf{Z}_n = \{\bar{0}, \bar{1}, \dots, \overline{n-1}\}$ – это множество классов вычетов по модулю n , соответствующих остаткам от деления на n .

3. Отношение параллельности на множестве всех прямых обычного пространства. Ему отвечает фактормножество всевозможных неориентированных направлений в пространстве.

4. Отношение подобия на множестве всех многогранников. Соответствующее фактормножество представляет собой множество «форм» многогранников.

5. Бинарное отношение равноудаленности от фиксированной точки O плоскости на множестве всех точек данной плоскости. Фактормножеством плоскости по отношению равноудаленности служит множество всех концентрических окружностей плоскости с центром в точке O , включая вырожденную окружность $\{O\}$. Это фактормножество можно мыслить так же, как множество неотрицательных действительных чисел (радиусов окружностей).

6. Отношение *равномощности* \sim множеств из наименьшего универсального множества U . Фактормножество U/\sim есть множество достижимых мощностей (достижимых кардинальных чисел). Напомним, что два множества называются *равномощными*, если между ними существует взаимно однозначное соответствие.

7. Отношение *равнообразности* \sim_f на множестве A для любого отображения $f: A \rightarrow B: x \sim_f y \Leftrightarrow f(x) = f(y)$ для любых $x, y \in A$. Фактормножество $A/\sim_f = \{f^{-1}(b): b \in \text{Im } f\}$ можно отождествить с $\text{Im } f$.

Упражнения

1. Покажите, что бинарное отношение является всюду определенным тогда и только тогда, когда обратное к нему отношение сюръективно.

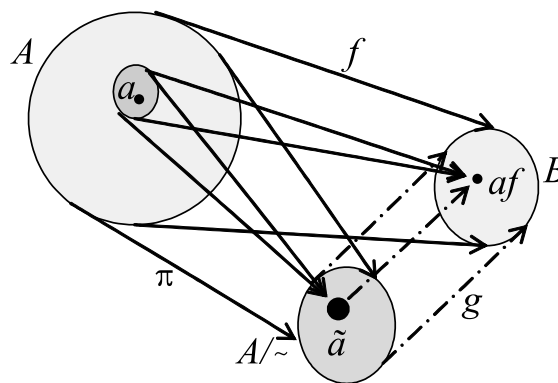
2. Докажите, что однозначность бинарного отношения ρ равносильна инъективности обратного отношения ρ^{-1} .

3. Проверьте, что любое отображение f является композицией сюръекции g и инъекции h . Что при этом означает биективность f , инъективность g , а сюръективность h ?

4. Докажите, что биективность бинарного отношения ρ на паре множеств A и B равносильна выполнению равенств $\rho\rho^{-1} = 1_A$ и $\rho^{-1}\rho = 1_B$.

5. А что означает выполнение каждого из равенств $\rho\rho^{-1} = 1_A$ и $\rho^{-1}\rho = 1_B$ по отдельности?

6. **Теорема о гомоморфизмах для множеств:** Для всякой сюръекции $f: A \rightarrow B$ существует единственная биекция $g: A/\sim \rightarrow B$, такая, что $f = \pi g$, где $\pi: A \rightarrow A/\sim$ – каноническое отображение множества A на свое фактормножество по отношению равнообразности: $a \sim b \Leftrightarrow af = bf$.



7. **Дифункциональные соответствия.** Бинарное отношение ρ между множествами A и B называется дифункциональным, если для любых $a, c \in A, b, d \in B$ из $a\rho b, a\rho d, c\rho b$ следует $c\rho d$ (равносильно, $\rho\rho^{-1}\rho \subseteq \rho$). Опишите дифункциональные отношения между данными множествами (см. [5, с. 34]).

8. Пусть даны произвольные бинарные отношения ρ, σ между множествами A и B и δ, γ между множествами B и C . Докажите следующие соотношения:

$$\rho \subseteq \sigma \Leftrightarrow \rho^{-1} \subseteq \sigma^{-1} \Leftrightarrow \sigma' \subseteq \rho'; \quad 1_A \rho = \rho = \rho 1_B;$$

$$(\rho^{-1})^{-1} = \rho; \quad (\rho\delta)^{-1} = \delta^{-1}\rho^{-1};$$

$$\rho \subseteq \rho\rho^{-1}\rho, \text{ причем } \rho = \rho\rho^{-1} \Leftrightarrow \rho \text{ инъективно};$$

$$(\rho\sigma)\delta = \delta\sigma\delta; \quad (\rho\sigma)\delta \subseteq \rho\delta\sigma\delta;$$

$$\rho(\delta\cup\gamma) = \rho\delta\cup\rho\gamma; \quad \rho(\delta\cap\gamma) \subseteq \rho\delta\cap\rho\gamma.$$

9. Какие еще связи имеют место для отношений $\rho, \sigma, \delta, \gamma$ из предыдущего упражнения?

10. Исследовать булеву алгебру $\mathbf{B}(A \times A)$ бинарных отношений на непустом множестве A с дополнительными операциями композиции отношений и взятия обратного отношения. Такая алгебра называется *реляционной алгеброй* на A .

11. Пусть ρ – бинарное отношение между множествами X, Y и $A, B \subseteq X$. Докажите следующие соотношения:

$$\text{а) } \rho(A \cup B) = \rho(A) \cup \rho(B);$$

$$\text{б) } \rho(A \cap B) \subseteq \rho(A) \cap \rho(B);$$

$$\text{в) } (\forall C, D \subseteq X \rho(C \cap D) = \rho(C) \cap \rho(D)) \Leftrightarrow \rho \text{ инъективно.}$$

12. Верны ли утверждения предыдущего упражнения для семейств подмножеств в X ?

13. Докажите равенство $f^{-1}(\bigcap_{i \in I} A_i) = \bigcap_{i \in I} f^{-1}(A_i)$ для любого отображения $f: X \rightarrow Y$ и произвольного семейства $(A_i)_{i \in I}$ подмножеств множества Y .

14. *Задача Рамсея.* Докажите, что среди любых шести человек найдутся трое попарно знакомых или трое попарно незнакомых между собой людей.

15. Если на множестве A задано отношение порядка \leq , то бинарное отношение $<$, определяемое как пересечение отношений \leq и \neq , есть строгий порядок на множестве A . Обратно, если $<$ – произвольный строгий порядок на множестве A , то бинарное отношение \leq , определяемое как объединение отношений $<$ и $=$, является отношением порядка на множестве A . Тем самым между порядками и строгими порядками на любом множестве A устанавливается естественное взаимно однозначное соответствие. Докажите эти утверждения.

16. В терминах разбиений опишите все симметричные транзитивные отношения на произвольном множестве.

17. Пусть ρ – отношение квазипорядка на множестве A . Для произвольных элементов $a, b \in A$ положим $a \sim b$, если $a \rho b$ и $b \rho a$. Покажите, что отношение \sim является эквивалентностью на A . На фактор-множестве A/\sim задается отношение порядка J по формуле

$$\tilde{a} \leq \tilde{b} \Leftrightarrow a \rho b \text{ для любых } a, b \in A.$$

Проверьте корректность этого утверждения.

18. Покажите, что отношение равночисленности $(A \sim B \Leftrightarrow |A| = |B|)$ на множестве всех конечных множеств универсального множества является эквивалентностью. Что представляет собой соответствующее фактор-множество?

19. На множестве ρ действительных чисел зададим бинарное отношение ρ формулой: $a \rho b$ означает, что $a - b \in \mathbf{Z}$ ($a, b \in \mathbf{R}$). Докажите, что ρ есть эквивалентность на \mathbf{R} . Дайте геометрическую интерпретацию фактор-множества \mathbf{R}/ρ .

20. Рассмотрим множество $S = \mathbf{B}(X) \setminus \{\emptyset\}$ всех непустых подмножеств непустого множества X . Для любых $A, B \in S$ положим: $A \rho B \Leftrightarrow A \cap B \neq \emptyset$. Покажите, что отношение является отношением сходства на S . Заметим, что любое отношение сходства определенным образом сводится к описанному сходству D [6].

21. Привести примеры бинарных отношений для всех 16 комбинаций следующих четырех свойств отношений: всюду определенность, однозначность, инъективность и сюръективность.

22. Построить модели бинарных отношений для всех 19 возможных комбинаций следующих пяти базовых свойств отношений на множестве: рефлексивность, симметричность, транзитивность, антирефлексивность, антисимметричность.

Замечание 5. Рекомендуется иллюстрировать все основные понятия и утверждения о бинарных отношениях рисунками, таблицами, диаграммами (как это сделано на рисунке в упражнении 6).

Порядок изучения бинарных отношений

1. Начинать изучение темы следует с простых наглядных примеров и содержательного определения понятия бинарного отношения. В качестве пропедевтических примеров полезно рассмотреть как житейские ситуации (отношения родства, сходства, сравнимость по некоторому параметру – росту людей, населенности стран, успеваемости студентов и т. п.), так и элементарные математические соответствия (сравнение чисел и фигур по величине, по взаимному положению, по структурному сходству и т. д.).

2. Дается и обсуждается содержательное определение 1.

3. Изображение бинарных отношений. Здесь особенно важны удобство обозначений и наглядность, четкость модельных представлений.

4. Далее изучаются важнейшие виды бинарных отношений. Содержательно рассматриваются отношения эквивалентности и порядка. Все вводимые понятия желательно иллюстрировать разнообразными примерами.

5. Нужно уже на первых занятиях четко определить с базовой терминологией. При нашем подходе термины «отображение» и «функция» являются синонимами. Но в различных математических дисциплинах, скажем в курсах алгебры и математического анализа, под «функцией» часто понимаются несколько разные вещи. Поэтому необходимо согласование определений и знание других подходов.

6. Рассмотрение операций над бинарными отношениями.

7. Приводится и комментируется формальное определение 2.

8. Только после этого рекомендуется переформулировка понятий теории бинарных отношений на абстрактном теоретико-множественном языке.

9. Для закрепления материала необходимо продумать и дать систему упражнений как на понимание вводимых понятий, так и на их применение. См. упражнения из книг [7].

10. Наконец, можно более углубленно изучать бинарные отношения на студенческих научных кружках и в рамках курсовых и дипломных работ. Для этого привлекаются учебно-исследовательские задачи (см. указанные выше упражнения 6, 7, 10, 14, 15, 17, 20–22).

Примечания

1. Мальцев А. И. Алгебраические системы. М.: Наука, 1970. 392 с.; Кук Д., Бейз Г. Компьютерная математика. М.: Наука, 1990. 384 с.

2. Робинсон А. Введение в теорию моделей и метаматематику алгебры. М.: Наука, 1967. 376 с.
3. Цаленко М. Ш., Шульгейфер Е. Г. Основы теории категорий. М.: Наука, 1974. 256 с.
4. Вечтомов Е. М. Изучение порядковой структуры // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 2(1). С. 111–120.
5. Мальцев А. И. Алгебраические системы. М.: Наука, 1970. 392 с.
6. Шрейдер Ю. А. Равенство. Сходство. Порядок. М.: Наука, 1971. 256 с.
7. Столл Р. Множества. Логика. Аксиоматическая теория. М.: Просвещение, 1968. 232 с.; Вечтомов Е. М. Основные структуры классической математики. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 252 с.

УДК 371.311.1:519

Е. А. Васенина

ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

В статье рассматривается интеллектуально-ориентированный процесс обучения информатике, в основу которого положены идеи индивидуализации обучения, проблемно-деятельностного подхода и приоритетного внимания к интеллектуальному развитию личности.

The intellectually-oriented process of teaching Computer science based on the ideas of individualization, activity theory and the attention to the mentality is discussed in the article.

Ключевые слова: интеллектуально-ориентированный процесс обучения информатике, проблема, деятельностный подход, индивидуализация.

Key words: the intellectually-oriented process of teaching Computer science, problem, activity theory, individualization.

Одной из важнейших задач изучения информатики является развитие интеллектуальных возможностей учащихся, развитие их способностей к интеллектуальной работе, к работе с информацией, что является одним из основных условий для их успешной социализации, труда и жизни в обществе, где интеллектуальная деятельность становится основным, определяющим видом деятельности. Обучение информатике дает ученикам такую возможность, ибо использование средств ИКТ способствует индивидуализации обучения, реализации деятельностного подхода, обучению через проблему, через эксперимент. В процессе изучения информатики ученикам требуется овладеть инстру-

ментарием интеллектуального труда, причем не только и не столько на уровне взаимодействия с конкретными программными средствами, сколько на уровне методов работы с информацией и информационных технологий, освоенных на уровне осознанного применения для решения разнообразных интеллектуальных задач.

Процесс обучения информатике должен быть интеллектуально-ориентированным, т. е. интеллектуальное развитие личности следует признать приоритетным направлением образовательной деятельности в области информатики.

Приоритеты в обучении определяются на этапе целеполагания, ибо *чему учить* и *как* это делать для учителя определено тем, *зачем* это делается и какой ожидается *результат*. Если для учителя самым важным является, к примеру, знание определения (пусть будет определение понятия «файл»), выраженное в способности ученика его безошибочно воспроизвести, или умение четко и быстро выполнить последовательность действий (пусть будет «Построение круговой диаграммы без легенды на отдельном листе» – задание взято из учебника [1]), он выберет для этого методiku, которая непременно и с наименьшими затратами приведет к этому результату. Однако если, по меньшей мере, в равной степени (не говоря уже о приоритете) для него важно формирование у школьника разностороннего взгляда на изучаемый объект (в нашем примере – файл), способности к оценке и соотнесению разных подходов к его определению, а также способности к самостоятельному планированию деятельности и привычки нести ответственность за ее результаты, выбранная методика будет совершенно иной. В этом случае учитель уж точно не будет конкретизировать инструкцию до уровня названия кнопки, пункта меню или точной ссылки на диапазон, как это сделано в указанном источнике.

То же самое можно сказать об отборе содержания и определения уровня глубины его изучения.

Рассмотрим следующий пример. Возьмем тему «Массивы» и определим следующие цели ее изучения:

1. Сформировать понятия массива, элемента массива и его номера (индекса).
2. Научить формировать массив и выводить его.
3. Показать методы и алгоритмы работы с элементами массива и научить использовать их в решении задач.

В этом случае вполне закономерны возражения и вопросы: зачем школьникам учиться программировать на уровне обработки массивов? да еще и всем, даже тем, кому это никогда не понадобится? зачем много плохих программистов?

Но сформулированные обучающие (дидактические) цели по формированию соответствующих знаний, умений и навыков можно назвать внешними.

Есть и более глубокие цели, которые стоят за перечисленными и вполне соответствуют образовательной области «информатика», в рамках которой изучаются закономерности протекания информационных процессов:

1. Научить структурировать данные, организовывать их так, чтобы обеспечить максимально удобное хранение и доступ к ним.

2. Сформировать представление о принципах хранения информации, в частности в памяти компьютера (поскольку хранение и доступ к информации в ячейках памяти организовано по тому же принципу, что и в массиве).

3. Изучить методы и алгоритмы хранения и поиска информации в структурах данных, подобных массиву, сформировать соответствующие способы действий.

4. Формировать умение структурирования действий: учить сводить нерешенную задачу к решенным, выделять отдельные части задачи, решать их и синтезировать общее решение задачи в целом (поскольку для решения задач с использованием массивов, как нигде до этого, мотивировано использование вспомогательных алгоритмов).

Данная система целей показывает, что изучение массивов в школьном курсе информатики более чем оправданно, особенно с позиций интеллектуального воспитания.

Традиционно определяя формирование знаний и умений как главную цель обучения, следует задуматься о качестве формируемого знания. Востребовано не знание вообще, а знание, которое способствует:

– объяснению явлений окружающей действительности;

– эффективному действию в различных ситуациях.

Фактически речь идет об интеллектуальной компетентности, которая предполагает *особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений* [2].

Таким образом, необходимым условием успеха в решении задач интеллектуального воспитания при изучении информатики является постановка соответствующих целей. Для этого определим, какой результат следует ожидать на выходе, какие интеллектуальные умения, способности, качества можно и нужно формировать в процессе обучения информатике. Причем данные качества следует отнести к общеинтеллектуальным, так как они применяются в работе с информацией и требуются каждому члену информационного общества.

Выделим достаточно общие способности и перечислим интеллектуальные умения, необходимые для их реализации. Надо отметить, что одно и то же интеллектуальное умение может характеризовать не единственную из представленных способ-

ностей. Это отражает нелинейный характер интеллектуальной деятельности. Чтобы отобразить подобные внутренние связи, введем аббревиатуры и будем указывать их в скобках.

Способность к анализу разноплановой информации – АИ:

- сбор информации;
- выделение свойств изучаемого объекта;
- извлечение неочевидной информации (Креат).

В качестве примера возьмем задачу об определении вида треугольника по значениям длины его сторон. Неочевидна здесь информация о существовании треугольника, и программа, к вящему изумлению ученика, сообщает, что треугольник со сторонами 1, 1, 100 является равнобедренным. Остается лишь попросить его построить сей «равнобедренный треугольник»;

• оценка значимости собранной информации с точки зрения решаемой проблемы (КрМ).

Способность к структурированию информации – СИ:

- сравнение (АИ);
- выделение общего;
- классификация;
- выделение главного, построение иерархии значимости (КрМ);
- систематизация;
- представление информации, построение визуального образа (Син).

Способность к решению проблемы – РПр:

• анализ связей и зависимостей внутри информации, относящейся к проблеме (суждение и рассуждение) (АИ);

• установление причинно-следственных связей между входной информацией и предполагаемым результатом (построение умозаключения);

• актуализация прошлого опыта, анализ и оценка его применимости в данной ситуации;

• структуризация проблемы (СИ);

• генерирование идей, выдвижение гипотез в сопряжении с их критической оценкой (Креат);

• качественный переход («скачок») в понимании сути проблемы;

• построение целостного образа ситуации, оформление ее модели (Син);

• планирование структуры действий по разрешению проблемы в соответствии с принятой гипотезой (СИ);

• фиксация плана действий посредством формальных средств записи (язык программирования, средства, предоставляемые ИТ общего назначения);

• прогнозирование результата разработанной последовательности действий;

• прогнозирование вариантов развития ситуации в зависимости от различных факторов, как внут-

ренных (промежуточных результатов), так и внешних (входной информации, текущих воздействий), а также планирование реакции на каждый из вариантов (КрМ);

- экспериментальная проверка правильности решения проблемы, анализ причин несоответствия планируемого и полученного результатов (КрМ).

Способность к формированию целостного образа ситуации (синтез) – Син:

- обобщение результатов экспериментальной работы, извлечение новой информации, абстрагирование, формулирование вывода, нового теоретического знания;

- формирование целостного образа нового знания, его представление в форме, удобной для восприятия и хранения в памяти (с применением словесно-речевых, образно-графических и эмоциональных средств).

Креативность, способность к созданию нового информационного продукта – Креат:

- генерирование идеи;
- создание собственного «виртуального мира», порождаемого разработанной учеником компьютерной программой или прикладными средствами, реализующими ту или иную информационную технологию (например, «густонаселенный» рисунок, созданный в графическом редакторе).

Практика показывает, что подобного рода деятельность чрезвычайно привлекательна для учеников. Даже старшие и даже не умеющие рисовать с удовольствием строят изображения, являющиеся плодом собственной фантазии. Не менее заманчива деятельность по разработке графических и диалоговых программ (особенно если для этого не требуется серьезного умственного усилия). Главное – получить нечто новое, тобою прямо сейчас содеянное. Эмоционально ребенок чувствует себя чуточку демиургом, волшебником («Из миража, из ничего, из сумасбродства моего вдруг возникает чей-то лик и обретает цвет, и звук, и плоть, и страсть...» Ю. Ким).

Критичность мышления – КрМ:

- всесторонняя проверка, взвешенное оценивание достоинств и недостатков;

- допущение существования и способность к видению различных подходов, различных точек зрения и различных способов действия;

- формулирование ограничений и условий применимости найденного решения.

Приведенный перечень, безусловно, не претендует на полноту, но вполне может быть полезен с точки зрения постановки целей изучения конкретных тем и разделов курса информатики, а значит, и для определения их содержания, и, в особенно-

сти, для выработки подходов и выбора методов изучения.

Формирование интеллектуально развитой личности возможно лишь посредством включения ее в активную познавательную деятельность, что особенно органично на уроке информатики, где ребенок может быть включен в прямое взаимодействие с компьютером как материальным объектом, а также посредством компьютера взаимодействовать с виртуальными объектами (моделями).

Использование компьютера дает возможность практического действия, манипулирования объектом, что сближает информатику с дисциплинами практической направленности, и в то же время преобразование информационных объектов требует выполнения сложных мыслительных операций, не менее глубоких, нежели при освоении математики или языка. Таким образом, обучение информатике позволяет соединить внутреннюю умственную деятельность с деятельностью внешней, практико-преобразовательской, выполняемой в отношении информационных объектов.

Деятельность ученика в процессе изучения информатики должна быть адекватной поставленным целям, способствовать формированию фундаментального знания и развитию перечисленных выше интеллектуальных умений и способностей. С этой точки зрения целесообразно отдавать предпочтение следующим видам деятельности:

- деятельность эвристического характера, умственные действия, направленные на разрешение некоторой проблемы;

- преобразовательскую деятельность, объектом которой выступает достаточно сложный информационный объект (компьютерная модель некоторого объекта, процесса или явления);

- деятельность критического характера, предполагающую сравнение, оценку по определенным критериям, поиск и исправление ошибок;

- общение как самоценный вид деятельности (как непосредственное взаимодействие учителя и учеников, так и опосредованное через средства ИКТ);

- эмоциональное переживание, которое можно рассматривать как весьма своеобразный, но вполне реальный вид деятельности, в который учитель включает ученика с целью формирования познавательных предпочтений, обогащения его интенционального опыта.

Основой обучения информатике должна стать проблема, которая мотивирует деятельность ученика и на разрешение которой эта деятельность направлена. Именно такая деятельность предполагает реализацию не только исполнительской, но также ориентировочной и контрольной составляющих осваиваемых способов действия, ибо только в этом случае, по мысли П. Я. Гальперина, можно рассчитывать на формирование новых общих схем ве-

щей, обуславливающих их новое видение и новое мышление о них. Такая деятельность становится основой формирования знания, являющегося не просто «информацией, хранящейся в памяти», которую ученик воспроизводит в ситуации контроля, а знания, отвечающего требованиям интеллектуальной компетентности.

Важно также и то, что деятельность, выполняемая ребенком в процессе учения, носит креативный характер, поскольку предполагает в качестве результата создание нового информационного продукта, что в большой степени способствует достижению высоких личных образовательных результатов. Одним из важнейших направлений интеллектуально-ориентированного процесса является индивидуализация обучения, причем применение средств ИКТ открывает для этого новые возможности даже в рамках классно-урочной системы. Образование, приоритетно ориентированное на развитие личности конкретного ученика, предполагает «оказание индивидуализированной педагогической помощи» и нацеленность на рост уникальности склада его ума. Исходя из этого, требуется:

1. Максимально увеличить долю непосредственного взаимодействия, общения ученика и учителя, в ходе которого учитель

а) может получить информацию об изменениях, происходящих в когнитивной сфере ученика, о появлении (или отсутствии) даже небольших умственных приращений: какие новые языковые средства использует, как организует пространство решения задачи, какие формы представления информации предпочитает и т. д.;

б) осуществить воздействия, слабые, но необходимые именно этому ученику именно в данный момент: привести пример или аналогию, повторить объяснение в детализированной форме, указать ситуацию, которая выявит и наглядно продемонстрирует ошибочность выбранного пути, и т. д.

2. Максимально высвободить время учителя для индивидуальной работы с детьми, для чего перераспределить временной ресурс в пользу самостоятельной работы.

3. Максимально индивидуализировать деятельность ученика за счет подбора системы заданий, которые позволят:

– освоить проблематику урока, двигаясь от незнания к знанию по индивидуальной траектории, в процессе последовательного решения учебных задач (проблем);

– освоить эту проблематику с индивидуально выбранной степенью глубины через задачу, которую можно решить на разных качественных уровнях;

– проявить себя в том виде деятельности, который лучше всего соответствует когнитивному стилю данного ребенка (задания на быстроту выполнения, на точность выявления деталей исследуе-

мого явления, на умение интегрировать слово и образ как словесно-речевую и сенсорно-перцептивную формы опыта и т. д.).

4. Использовать максимально широкий спектр – способов предъявления одной и той же информации, ориентированных на различные стили ее кодирования;

– видов деятельности, в которую включаются учащиеся;

– методов и форм организации контроля (подбор контрольных заданий, которые позволят диагностировать уровень сформированности различных аспектов ментального опыта).

При этом следует комбинировать направление учета индивидуальных особенностей когнитивной сферы ученика и углубления ее уникальности с направлением развития иных когнитивных способностей (расширения спектра используемых способов кодирования информации, овладения подходами к решению проблем, характерными для иных интеллектуальных стилей, формирование новых предпочтений в познавательном отношении к миру и т. д.). Например, требуется обобщить знания по теме «Конструкция ветвления». Можно предложить ученикам выбрать форму такого обобщения: написать короткий текст, отражающий основные сведения и детали работы с конструкцией, отразить то же самое, но в форме плаката, или подобрать систему примеров и решенных задач, которая покажет эти сведения и детали. А можно для всех определить одинаковую форму, но для разных тем форма будет разной. Более успешно справятся те, для кого форма адекватна их стилю кодирования информации, но и остальным придется освоить новые способы представления информации, развить способность «перевода» одной модальности опыта в другую, причем при работе с разными темами «на коне» окажутся разные ученики. Для подключения сенсорно-эмоциональной составляющей можно предлагать задания на подбор метафор, ассоциаций, фантастических «ирреальных» ситуаций и т. д.

Использование компьютера как средства обучения и нацеленность на самостоятельную работу высвобождают время и иные ресурсы учителя для индивидуальной работы с детьми, расширяются возможности для организации как непосредственного, так и опосредованного взаимодействия учителя и учеников, для их достаточно неформального общения. Их объединение вокруг общей цели (создание информационного продукта, решение проблемы, поиск ошибки и разрешение противоречия) порождает атмосферу сотрудничества, доверия и взаимной ответственности, что, конечно, не возникает само по себе, а является результа-

том усилий учителя, который старается реализовать представившиеся возможности. Важно, что при этих условиях работу по индивидуализации обучения можно вести в рамках классно-урочной системы.

Эта работа предполагает движение в двух направлениях:

1) ориентированность на индивидуальное своеобразие личности ребенка, в том числе в интеллектуальном отношении, учет индивидуальных особенностей, уникальности его интеллекта, поддержка и совершенствование его сильных сторон, преодоление слабостей, умелое их использование;

2) обогащение интеллекта в целом: развитие тех качеств ума, способностей, даже стилевых особенностей, которые не являются характерными для данного ребенка, но овладение которыми расширяет его познавательные возможности, возможности его адаптации и социализации.

Пути индивидуализации обучения на уроке информатики:

1. Использование задачного подхода к обучению в целях индивидуализации деятельности ученика, индивидуальный подбор системы задач.

2. Индивидуальный подбор форм представления изучаемого материала, предъявления задач и заданий, предоставления инструкций и справочных материалов.

3. Учет предпочтений, склонностей, стилевых особенностей при выборе вида учебной деятельности и формы контроля результатов обучения.

4. Ориентация на самостоятельную работу ученика, движение от самостоятельного подбора средств для выполнения деятельности, через самостоятельный поиск путей решения проблем к самостоятельному и ответственному выбору приоритетов в познании.

5. Оказание дозированной помощи, консультирование, подбор индивидуальных точечных воздействий.

6. Общение как особый вид деятельности учителя и учеников на уроке.

7. Организация деятельности учащихся на уроке как системы нескольких процессов, протекающих параллельно друг другу и руководимых учителем.

8. Выделение групп учащихся по критерию общего уровня сформированности тех или иных интеллектуальных качеств, значимых для данного вида деятельности на уроке, с целью эффективного управления их работой.

Примечания

1. Угринович Н. Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: учебник для 9 класса. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006. С. 195–196.

2. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 207.

УДК 512.55

В. В. Чермных

ПОЛУКОЛЬЦО НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ КАК БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛУКОЛЕЦ

Работа посвящена возможному подходу к изучению основных полукольцевых понятий. Рассматриваются идеалы и конгруэнции полукольца натуральных чисел.

This paper is devoted to possible way of study of basic semiring notions. The ideals and congruencies of nonnegative integer semiring are investigated.

Ключевые слова: кольцо, полукольцо, идеал, конгруэнция, методика изучения.

Keywords: ring, semiring, ideal, congruence, methods of studying.

На кафедре алгебры и дискретной математики ВятГГУ в последние годы регулярно читаются такие курсы для магистрантов и аспирантов, как «Современная алгебра», «Полукольца», «Функциональная алгебра». Одной из причин включения в программы обучения этих дисциплин является возможность подготовить слушателей к самостоятельной исследовательской работе, связанной с теорией полуколец. Напомним, что полукольцо служит основным объектом исследований в рамках научной школы «Функциональная алгебра и теория полуколец» под руководством профессора Е. М. Вечтомова. Фундаментом для изучения полуколец является курс «Общей алгебры», читаемый в обязательном порядке как на бакалавриате, так и на специалитете для студентов математических специальностей и направлений подготовки на факультете информатики, математики и физики ВятГГУ. В рамках этого курса изучаются кольца, начальные понятия и методы теории колец.

Одним из первых примеров в теории колец является кольцо \mathbf{Z} целых чисел, на котором, как на наиболее доступном для понимания студентами объекте, демонстрируются многие первоначальные понятия. Естественным полукольцевым аналогом кольца \mathbf{Z} является полукольцо \mathbf{N} целых неотрицательных чисел (по сложившейся традиции называем его *полукольцом натуральных чисел*). По этой причине привлекательной выглядит идея знакомства с полукольцевыми понятиями на примере этого полукольца. В этом подходе видятся также очевидные системность и преемственность в обучении, благодаря чему достигается как глубина усвоения нового материала, так и лучшее понимание ранее изученного материала теории колец. В ста-

ть излагается возможный подход к изучению свойств полукольца \mathbf{N} в контексте сравнения с кольцом целых чисел. С основными понятиями теории полуколец можно познакомиться в [1, 2].

Дадим исходное определение.

Определение 1. Полукольцом называется непустое множество S с двумя бинарными операциями сложения и умножения, если выполняются аксиомы:

- 1) $(S, +, 0)$ – коммутативная полугруппа с нулем 0 ;
- 2) $(S, \cdot, 1)$ – полугруппа с единицей 1 ;
- 3) умножение дистрибутивно относительно сложения с обеих сторон;
- 4) мультипликативность нуля, то есть $(\forall s \in S)(s0 = 0s = 0)$.

Таким образом, следуя Голану [3], под полукольцом мы понимаем систему, отличающуюся от ассоциативного кольца с 1 только возможной необратимостью аддитивной операции. Помимо колец класс полуколец содержит такие важные системы, как ограниченные дистрибутивные решетки, минимаксные полукольца; особо отметим полутела, изучение которых в последнее время ведет к оформлению развитой теории со своим специфическим языком и методами. Исторически развитие теории полуколец началось с попыток применения кольцевых методов, таких, как изучение идеалов, радикалов полуколец, построение полуколец частных. Актуальным является такой подход и в настоящее время, но все большую роль начинают играть чисто полукольцевые конструкции.

Идеалы полукольца определяются так же, как и в кольцевом варианте.

Определение 2. Идеалом полукольца S называется непустое его подмножество A , такое, что

- 1) $(\forall a, b \in A)(a+b \in A)$;
- 2) $(\forall a \in A, s \in S)(as \in A, sa \in A)$.

В курсе общей алгебры стандартным является рассмотрение следующих свойств кольца целых чисел.

1. Все идеалы в \mathbf{Z} имеют вид $t\mathbf{Z}$, где t – произвольное целое число; следовательно, \mathbf{Z} является кольцом главных идеалов.

2. Каждый ненулевой простой идеал в \mathbf{Z} является максимальным идеалом и порождается простым числом.

3. \mathbf{Z} является целостным кольцом, поэтому нулевой идеал прост (но не максимален).

Рассмотрим сейчас строение идеалов полукольца натуральных чисел. Напомним, что идеал A коммутативного полукольца S называется *конечно порожденным*, если существует такая конечная совокупность элементов $a_1, \dots, a_k \in S$, что $a_1S + \dots + a_kS = A$. Если при этом система $a_1, \dots, a_k \in S$ такова, что ни один элемент a_i невыразим через остальные, то ее будем называть *системой образующих* идеала A , а сам идеал *k -порожденным*.

Предложение 1. Для полукольца \mathbf{N} справедливы следующие утверждения:

1. Произвольный идеал полукольца \mathbf{N} является конечно порожденным.

2. Для любого натурального числа k существует k -порожденный идеал полукольца \mathbf{N} .

Доказательство. 1. Пусть A – произвольный ненулевой идеал полукольца \mathbf{N} , число a_1 – его наименьший ненулевой элемент. Если элементами, кратными a_1 , исчерпывается весь идеал, то он будет главным. В противном случае найдем число a_2 – наименьший элемент из A , не делящийся на a_1 . Идеал A содержит элементы вида $ka_1 + a_2$, которые представимы в виде $ka_1 + r_1$, где r_1 – остаток от деления a_2 на a_1 . Снова выберем, если возможно, наименьший элемент a_3 , не кратный a_1 и непредставимый в виде $ka_1 + r_1$. Получим, что элементы вида $ka_1 + r_2$ лежат в A , где r_2 – остаток от деления a_3 на a_1 и $r_1 \neq r_2$. Такая процедура конечна, поскольку конечно число остатков от деления на a_1 . Выбираемые при этом элементы a_1, \dots, a_m порождают идеал A .

2. Очевидно.

Замечание 1. В [4] дано другое доказательство этого утверждения, в котором указан алгоритм нахождения системы образующих идеала. В нашем же случае порождающие идеал элементы не всегда будут образовывать систему образующих. Отметим, что система образующих любого идеала A полукольца \mathbf{N} определяется однозначно и является наименьшим множеством, порождающим идеал A .

Таким образом, идеалы в \mathbf{N} имеют более интересную структуру, нежели идеалы в \mathbf{Z} . Рассмотрим подробнее строение идеалов полукольца натуральных чисел.

Предложение 2. Все элементы произвольного идеала полукольца \mathbf{N} , начиная с некоторого, образуют арифметическую прогрессию, разность которой равна НОД образующих идеала.

Доказательство. Пусть $d = (a_1, \dots, a_n)$ – НОД всех представителей системы образующих идеала A . По теореме о линейном представлении НОД $d = a_1x_1 + \dots + a_nx_n$ для некоторых целых x_1, \dots, x_n . Положим k – максимум из абсолютных значений чисел x_1, \dots, x_n . Тогда элементы $a = k(a_1 + \dots + a_n)$ и $a + d = a_1(x_1 + k) + \dots + a_n(x_n + k)$ лежат в идеале A . Очевидно, что d – наименьшее натуральное число, на которое могут отличаться два элемента идеала A , и $(a, a + d) = d$. Обозначим $b = a + b$. Пусть $d + ax + by$, для некоторых целых x, y , и одно из них, допустим x , не положительн. В таком случае рассмотрим число $c = aX + bY$ с такими достаточно большими натуральными коэффициентами X, Y , чтобы для любого целого $k, 0 \leq k \leq a$, выполнялось $X + kx \geq 0$. Тогда для любого такого k элемент $aX + bY + kd = aX + bY + kax + kby = a(X + kx) + b(Y + ky)$

лежит в A . Таким образом, начиная с элемента c , мы имеем арифметическую прогрессию в точности из $a + 1$ элементов, лежащих в идеале A , причем первый и последний элементы отличаются на ad . Прибавляя к каждому из этих элементов, начиная с $aX + bY + d$, число ad , мы получим следующие a элементов этой же прогрессии. Такую процедуру можно повторять сколько угодно долго, получая элементы прогрессии, очевидно, лежащие в идеале A . Показали, что, по крайней мере, начиная с числа c все элементы идеала A образуют арифметическую прогрессию.

Легко понять, что описание идеалов \mathbb{N} полукольца сводится к описанию идеалов с взаимно простой в совокупности системой образующих. Пусть A – произвольный такой идеал; начиная с элемента $c(A)$ все натуральные числа будут принадлежать идеалу A . Задача представления $c(A)$ в виде функции образующих в общем случае не решается. Для студентов посильной задачей является нахождение $c(A)$, если идеал A порождается парой взаимно простых чисел или тройкой образующих вида $a, a + d, a + 2d$, в некоторых других частных случаях. Отметим, что в литературе известна задача, равносильная нахождению $c(A)$, сформулированная в терминах линейных форм с натуральными коэффициентами. При этом ищется элемент $f(A) = c(A) - 1$, так называемая константа Фробениуса [5]. Заметим также, что академик В. И. Арнольд посвятил несколько своих работ проблеме распределения констант Фробениуса.

Предложение 3. Полукольцо \mathbb{N} обладает следующими свойствами:

1. Нулевой идеал, главные идеалы, порожденные простым числом, идеал $M = \mathbb{N} \setminus \{1\}$ исчерпывают множество простых идеалов полукольца натуральных чисел \mathbb{N} .

2. $M = \mathbb{N} \setminus \{1\}$ является единственным максимальным идеалом полукольца \mathbb{N} .

Доказательство. 1. Нулевой идеал, идеалы вида $r\mathbb{N}$ для простого числа r , очевидно, являются простыми идеалами. Также понятно, что не будет простым главный идеал, порожденный составным числом. Более того, если составное число входит в систему образующих какого-либо идеала, то его собственные делители не будут лежать в идеале, поэтому и он не прост. Получили важное свойство, что система образующих ненулевого простого идеала может состоять лишь из простых чисел. Пусть P – простой идеал полукольца натуральных чисел, не являющийся главным, и p, q – простые числа из системы образующих идеала P . Поскольку p и q взаимно просты, то, начиная с некоторого, все числа будут лежать в P . Отсюда вытекает, что в идеале будут лежать некоторые степени чисел 2 и 3. В силу простоты идеала P в нем будут лежать 2 и 3. Остается заметить, что идеал, порожденный числами 2 и 3, будет содержать все

натуральные числа, кроме единицы. Это наибольший собственный идеал полукольца \mathbb{N} , поэтому доказана и вторая часть предложения.

Замечание 2. Как правило, студенты при нахождении простых идеалов полукольца \mathbb{N} замечают максимальный идеал, но не могут обосновать полноту списка, указанного в предложении 3. Сложным для них оказывается факт о взаимной простоте представителей системы образующих простого идеала и принадлежность идеалу степеней двойки и тройки.

Идеалы в кольцах и полукольцах имеют существенное различие. Идеалы произвольного кольца R находятся во взаимно однозначном соответствии с конгруэнциями на этом кольце, следовательно, с факторкольцами и естественными гомоморфизмами кольца R . Студентам, в частности, известна связь идеалов кольца с ядрами гомоморфизмов. В полукольцах даже не каждый идеал является ядром какого-либо гомоморфизма.

Определение 3. Идеал A полукольца S называется полустрогим (строгим), если $a + b, a \in A$ ($a + b \in A$) влечет $b \in A$.

Ясно, что каждый идеал кольца является полустрогим, каждый идеал ограниченной дистрибутивной решетки строгий, и каждый строгий идеал является полустрогим.

Предложение 4. Равносильны следующие утверждения:

1. Идеал A полукольца S полустрогий.

2. Идеал A является ядром некоторого гомоморфизма полукольца S .

3. Идеал A является классом нуля некоторой конгруэнции на полукольце S .

Оставим это несложное утверждение без доказательства (в качестве упражнения).

Предложение 5. Полукольцо \mathbb{N} натуральных чисел обладает следующими свойствами:

1. Главные идеалы, и только они, являются полустрогими идеалами в \mathbb{N} .

2. Нулевой идеал и идеал, совпадающий со всем полукольцом, являются единственными строгими идеалами полукольца \mathbb{N} .

Доказательство. 1. Предположим, что собственный полустрогий идеал A имеет систему образующих a_1, \dots, a_k и d их НОД. Тогда $c(A) + d, d \in A$, откуда в силу полустрогости идеала $d \in A$. Поскольку d не превосходит каждого из образующих, то он сам входит в систему образующих, а поскольку каждый из a_i выражается через d , то A – главный идеал с образующим d . То, что главный идеал полукольца \mathbb{N} полустрогий, является простым следствием свойств делимости целых чисел.

2. Пусть A – собственный ненулевой идеал и a – наименьший ненулевой элемент этого идеала. Тогда $1 + (a - 1) \in A$ и оба слагаемых не лежат в A , поэтому идеал не является полустрогим. Очевидно, что оба тривиальных идеала полустрогие.

Укажем еще одно важное понятие теории полуколец. Заметим, что строгость нулевого идеала полукольца S равносильна тому, что S – антикольцо. Полукольцо называется *антикольцом*, если нуль является единственным аддитивно обратимым элементом.

Хорошо известно, что кольцо целых чисел является нетеровым, но не артиновым. Знаменитая теорема Гильберта о базисе утверждает, что *если R – коммутативное кольцо, каждый идеал которого конечно порожден, то любой идеал кольца многочленов от одной переменной над R является конечно порожденным* (или равносильная формулировка: *кольцо многочленов над коммутативным нетеровым кольцом нетерово*). В полукольцах ситуация не такая, что опять же можно продемонстрировать с помощью полукольца натуральных чисел.

Предложение 6. *Полукольцо многочленов $N[x]$ содержит идеал, не являющийся конечно порожденным.*

Примеров не конечно порожденных идеалов предостаточно, и отыскать их не составляет никакого труда.

Наконец, понятна роль конгруэнций на полукольцах. Опишем поэтому строение конгруэнций на N .

Пусть \approx – ненулевая конгруэнция на полукольце N . Выберем числа a и k , удовлетворяющие требованиям:

$$k = \min\{n \in N \setminus \{0\} : \exists b \in N (b \approx b + k)\}$$

$$a = \min\{b \in N : b \approx b + k\} + k$$

В силу выбора a элементы $a, a + 1, \dots, a + k - 1$ лежат в различных смежных классах по отношению \approx . Поскольку $k \approx k$, то $a \approx a + k$ следует, что $a + k \approx a + k + k$, далее по индукции $a + rk \approx a + (r + 1)k$. Это означает, что элементы $a, a + k, a + 2k, \dots$ лежат в классе элемента a . Для любого S такого, что $0 < s < k$, справедливо отношение $a + rk + s \approx a + (r + 1)k + s$, где $r \in N$. Следовательно, все элементы вида $a + rk + s$ лежат в классе элемента $a + s$. Таким образом, начиная с элемента a , отношение \approx разбивает N на классы вычетов по модулю k (для любых c, d , больших $a - 1$, $c \approx d \Leftrightarrow c - d$ делится на k). Предположим сейчас, что существуют такие c, d , что $c < d < a + 1$ и $c \approx d$. Тогда $a + c \approx a + d$, означающее, что $(a + d) - (a + c)$ делится на k . Получаем $d = c + nk$ для некоторого $n > 1$ ($n \neq 1$ в силу минимальности элемента a и числа k). Из $c \approx c + nk$ получаем, $c + (a - 1 - c) \approx c + nk + (a - 1 - c)$ или $a - 1 \approx a - 1 + nk$. Поскольку элемент в правой части последнего отношения больше a , то он сравним с элементом $a - 1 + k$. Следовательно, $a - 1 \approx a - 1 + k$, и мы получили противоречие с выбором элемента a . Значит, элементы, меньшие $a + 1$, попарно несравнимы по отношению \approx . Тем самым доказано

Предложение 7. *Пусть \approx – произвольная ненулевая конгруэнция на полукольце N . Тогда суще-*

ствуют натуральные числа a и $k, k \geq 1$, такие, что выполняются следующие соотношения:

$$x \approx y \Leftrightarrow x = y \text{ для любого } x < a;$$

$$x \approx y \Leftrightarrow x - y \text{ делится на } k \text{ для любых } x, y, \geq a.$$

Предложенный подход к изучению базовых понятий теории полуколец, как показала практика, позволяет установить нужные связи нового материала с ранее изученным, что ведет также к лучшему пониманию теории колец.

В заключение сформулируем некоторые вопросы, рассмотрение которых поможет глубже понять природу полукольца натуральных чисел.

Задачи и упражнения

1. Покажите, что процедура, описанная в предложении 1, не обязательно дает семейство образующих идеала.

2. Найдите $c(A)$ для идеала с системой образующих T , взаимно простых в совокупности:

a) $T = \{a, b\}$;

b) $T = \{a, a + 1, a + 2\}$;

c) $T = \{a, a + 2, a + 4\}$;

d) $T = \{a, a + d, a + 2d\}$;

e) $T = \{ab, ac, bc\}$, где a, b, c – попарно взаимно простые числа; обобщите результат на любое конечное множество попарно взаимно простых чисел.

3. Докажите предложение 4.

4. Найдите идеал, не являющийся конечно порожденным в полукольце $N[x]$.

5. Как выглядят идеалы и конгруэнции полукольца $N \times N$?

6. Опишите идеалы, в том числе простые, максимальные, строгие, полустрогие, в полукольце $N[x]$; каждый ли главный идеал этого полукольца является полустрогим?

7. Пусть $S = N \cup \{+\infty\}$ и $(S, \max, +)$ – минимаксное полукольцо. Исследуйте идеалы и конгруэнции полуколец S и $S[x]$.

8. Опишите максимальные (отличные от единичной) конгруэнции полукольца N .

Примечания

1. Вечтомов Е. М. Введение в полукольца. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2000.

2. Чермных В. В. Полукольца. Киров: Изд-во ВятГГУ, 1997.

3. Golan J. S. Semirings and their applications. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 1999. 380 p.

4. Чермных В. В., Николаева О. В. Об идеалах полукольца натуральных чисел // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2009. Вып. 11. С. 118–121.

5. Коганов А. М. О функциях Мебиуса и константах Фробениуса полугрупп, порожденных линейными формами специального типа // Полугруппы и частичные группоиды. Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1987.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.011.3:343.8

А. В. Поздеева, М. П. Бандаков

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье дан анализ физической, функциональной и психологической подготовленности сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС), выявлены причины низкой эффективности действующей системы физической подготовки, конкретизированы задачи и средства ее качественного совершенствования.

The article analyzes the level of the correctional system employees' physical, functional and psychological proficiency. It shows the reasons of low efficiency of the present system of physical training and determines the tasks and means of its improvement.

Ключевые слова: физическая, функциональная и психологическая подготовленность, физическая подготовка, сотрудники уголовно-исполнительной системы.

Key words: physical, functional and psychological proficiency, physical training, correctional system employees.

Предназначение физической культуры как части общей культуры состоит в том, чтобы содействовать жизнедеятельности человека в конкретных проявлениях и ситуациях. Поскольку одним из ведущих компонентов трудовой деятельности является двигательный или физический, то вполне естественно, что выявление закономерностей его развития и функционирования и их практическая реализация исторически определились как прикладная функция физической культуры. Часть физической культуры, в ведении которой находится исследуемая функция, в последнее время все чаще получает название «профессионально-прикладная физическая культура». Она соединила две сферы общей культуры человеческого общества – физическую и труда [1].

Каждая профессия имеет свою специфику, предъявляет свои, вполне определенные и, зачастую, довольно жесткие требования к специалисту, в том числе к его физическим и психическим качествам и способностям и к так называемым психофизическим функциям.

Многочисленные исследования убедительно доказывают, что в системе профессионального образования сотрудников УИС физическая подготовка занимает одно из ведущих мест. Установлено, что чем выше физическая подготовленность сотрудников, тем выше уровень их готовности к служебной деятельности. В то же время только на занятиях по физической подготовке, которая в основном проводится в течение служебного времени, не удастся сформировать такой уровень психофизической подготовленности, который обеспечил бы высокопроизводительную профессиональную деятельность сотрудников УИС. Во многих случаях необходимы специальные целенаправленные занятия физическими упражнениями, которые, как показали результаты многочисленных научных исследований, позволяют весьма существенно повысить качество профессиональной деятельности, оптимизировать ее на более поздних этапах трудовой деятельности [2].

Однако результаты научных исследований свидетельствуют о недостаточном уровне профессиональной, в том числе физической подготовленности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Используемые на различных этапах профессионального становления средства и методы физической подготовки по своей направленности и времени применения не способствуют развитию профессионально важных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы, а значит, не в полной мере обеспечивают их физическую и профессиональную готовность к действиям в обычных и экстремальных условиях [3].

По мнению Ф. М. Зезюлина [4], выход из сложившейся ситуации видится в разработке такой модели физической подготовки, средства, методы и формы занятий которой подбирались бы с учетом разновидностей труда сотрудников (физический, умственный, смешанный); условий и характера службы (продолжительность рабочего времени, работа в помещении, на открытом воздухе, основные и вспомогательные профессиональные движения и действия, характер нагрузки, климатические, метеорологические и санитарно-гигиенические условия, профессиональные заболевания, ключевые профессионально значимые физические и психологические качества, двигательные умения и навыки).

С целью изучения уровня физической, функциональной и психологической подготовленности

сотрудников УИС Кировской области как условия для конкретизации задач и средств физической подготовки было проведено специальное педагогическое исследование. В констатирующем педагогическом эксперименте приняли участие 40 сотрудников УИС из числа младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности исправительных учреждений (ИУ).

Для определения уровня физической подготовленности сотрудников уголовно-исполнительной системы использовались следующие показатели: быстрота движений оценивалась по результатам в беге на 60 метров (с), общая выносливость – показателями бега на 1000 метров (мин/с), скоростно-силовые способности определялись по результатам прыжка в длину с места (м/см) и подтягивании на высокой перекладине (количество раз), ловкость определялась по показателям челночного бега 10х10 метров (с). Кроме того, для определения уровня развития силовых способностей применяли кистевую динамометрию (кг) и силовое комплексное упражнение (мин/с) из Наставления по физической подготовке сотрудников УИС.

Анализ полученных результатов показал, что в начале констатирующего педагогического эксперимента между показателями физической подготовленности сотрудников отдела охраны и отдела безопасности ИУ контрольных и экспериментальных групп достоверных различий нет ($p > 0,05$). Так, среднегрупповые показатели в беге на 1000 метров у сотрудников отдела охраны в контрольной группе равнялись $3,54 \pm 0,13$ мин/с, а в экспериментальной группе – $3,56 \pm 0,19$ мин/с. У сотрудников отдела безопасности в экспериментальной группе эти показатели составили $3,44 \pm 0,26$ мин/с, а в экспериментальной – $3,52 \pm 0,17$ мин/с. Полученные результаты соответствуют низкому уровню развития общей выносливости исследуемой возрастной категории испытуемых по нормативам, установленным Наставлением по физической подготовке (НФП-2001) для сотрудников УИС [9]. Низкие показатели общей выносливости сотрудников уголовно-исполнительной системы также зафиксированы в ранее проведенных исследованиях [5].

Среднегрупповые показатели в беге на 60 метров в контрольной группе у сотрудников отдела охраны равны $8,57 \pm 0,17$ с, а в экспериментальной группе – $8,77 \pm 0,21$ с. У сотрудников отдела безопасности в контрольной и экспериментальной группах эти показатели составили $8,45 \pm 0,10$ с и $8,46 \pm 0,11$ с, что также соответствует низкому уровню развития такого физического качества, как быстрота движений [6].

Результаты прыжка в длину с места в контрольной группе у сотрудников отдела охраны равнялись $2,21 \pm 0,06$ м, а в экспериментальной группе – $2,22 \pm 0,04$ м. В контрольной группе показатели прыжка в длину с места у сотрудников отде-

ла охраны составили $2,22 \pm 0,03$ м, а в экспериментальной группе – $2,24 \pm 0,04$ м, что соответствует возрастному развитию скоростно-силовых качеств на уровне ниже среднего [7].

Показатели кистевой динамометрии в контрольной группе у сотрудников отдела охраны были равны $40,5 \pm 0,82$ кг, а в экспериментальной группе – $40,2 \pm 0,81$ кг. В то же время у сотрудников отдела безопасности в контрольной группе данные показатели составили $41,4 \pm 0,77$ кг, а в экспериментальной группе – $39,4 \pm 0,85$ кг, что соответствует возрастному развитию силовых качеств на среднем уровне [8].

Показатели в подтягивании на высокой перекладине в контрольной группе у сотрудников отдела охраны составили $7,1 \pm 1,43$ раза, а в экспериментальной группе – $6,9 \pm 1,35$ раз. В контрольной группе сотрудников отдела безопасности эти показатели равнялись $11,6 \pm 1,6$ раз, а в экспериментальной группе – $10,2 \pm 1,38$ раз. Такой уровень показателей соответствует возрастному развитию силовой выносливости на низком уровне [9].

Показатели ловкости у сотрудников УИС в челночном беге 10х10 м в сравнении с нормативными требованиями Наставления по физической подготовке соответствуют их возрастному развитию на низком уровне [10]. Так, в контрольной группе сотрудники отдела охраны показали результат $27,96 \pm 0,57$ с, а в экспериментальной группе – $28,05 \pm 0,26$ с. Такой же низкий уровень развития ловкости был выявлен у сотрудников отдела безопасности в контрольной группе ($28,8 \pm 0,47$ с) и в экспериментальной группе ($28,0 \pm 0,31$ с).

Результаты ранее проведенных исследований также выявили наличие низкого уровня развития ловкости и силовой выносливости у сотрудников уголовно-исполнительной системы [11].

Анализ показателей функциональной подготовленности сотрудников отдела охраны и отдела безопасности в контрольных и экспериментальных группах свидетельствуют о том, что в начале педагогического эксперимента между ними достоверных различий нет ($p > 0,05$).

Особенности приспособления организма сотрудников к недостатку кислорода изучали по показателям пробы Штанге и пробы Генчи. Результаты, показанные испытуемыми в начале педагогического эксперимента в пробах Штанге и Генчи оказались ниже нормы здоровых нетренированных людей, которая при проведении пробы Штанге составляет 45–55 с, а пробы Генчи – 25–30 с [12]. В то же время в контрольных группах сотрудников отдела охраны и отдела безопасности показатели пробы Штанге составили $41,8 \pm 0,84$ с и $41,2 \pm 0,47$ с, а в экспериментальных группах – $41,1 \pm 0,38$ с и $41,4 \pm 0,29$ с соответственно. Полученные показатели пробы Генчи в контрольных группах у этих же сотрудников равнялись $22,8 \pm 0,26$ с и

22,8±0,44 с, а в экспериментальных группах – 22,4±0,39 с и 23,0±0,32 с. Показатели частоты дыхания в покое у испытуемых контрольных и экспериментальных групп соответствовали норме для взрослых нетренированных людей и находились в границах от 14,9±0,55 раз/мин до 15,6±0,45 раз/мин у сотрудников отдела охраны и от 15,30±0,32 раз/мин до 14,70±0,31 раз/мин у сотрудников отдела безопасности [13].

Состояние сердечно-сосудистой системы контролировалось по динамике частоты сердечных сокращений (ЧСС), являющейся информативным и интегральным показателем функционального состояния организма. Средние показатели ЧСС в покое у испытуемых контрольных и экспериментальных групп в начале эксперимента находились в границах от 74,20±1,36 уд/мин до 75,0±0,69 уд/мин у сотрудников отдела охраны и от 74,0±0,89 уд/мин до 73,30±0,70 уд/мин у сотрудников отдела безопасности. Данные показатели ЧСС соответствуют норме у взрослых нетренированных людей [14].

Функциональное состояние двигательной сферы и силы нервно-мышечной системы определяли с помощью теппинг-теста, результат по которому, равный 70 точкам в квадрате, соответствует хорошему состоянию работоспособности двигательных центров центральной нервной системы [15]. Полученные результаты у испытуемых в контрольных и экспериментальных группах находились в границах от 62,50±3,17 до 62,10±1,52 точек в квадрате у сотрудников отдела охраны и от 62,50±1,36 до 59,6±1,41 точек в квадрате у сотрудников отдела безопасности. Это говорит о работоспособности двигательных центров центральной нервной системы у испытуемых на уровне ниже среднего. Кроме того, почти у всех испытуемых отмечено снижение количества точек от квадрата к квадрату, что свидетельствует о недостаточной функциональной устойчивости нервно-мышечного аппарата и быстром наступлении утомления.

По показателям RWC_{170} определяли физическую работоспособность испытуемых при выполнении физических упражнений, а по показателям МПК – предельную для данного человека «пропускную» способность системы транспорта кислорода. Уровень физической работоспособности как один из показателей здоровья напрямую зависит от двигательной активности индивида и отражает состояние кардиореспираторной системы [16]. Чем эффективнее работа аппарата кровообращения и чем выше функциональные возможности вегетативных систем организма, тем больше величина RWC_{170} , которая определяет уровень физической работоспособности [17]. На начало педагогического эксперимента среднерусовые показатели уровня физической работоспособности в контрольных группах сотрудников отдела охраны и отдела безопасности по RWC_{170} находились в границах от

927,61±45,32 кгм/мин до 959,53±41,93 кгм/мин соответственно, а по показателю МПК они достигли значений от 3045,2±76,43 мл/мин до 3078,04±81,95 мл/мин. В экспериментальных группах эти показатели были в границах от 901,12±30,97 кгм/мин до 925,46±29,41 кгм/мин и от 3001,6±52,68 мл/мин до 3041,99±59,59 мл/мин соответственно. Данные показатели были в пределах возрастной нормы [18].

При определении у испытуемых времени скрытого периода простой двигательной реакции (ПДР) на световой и звуковой раздражители в начале педагогического эксперимента были получены следующие значения: у сотрудников отдела охраны и отдела безопасности в контрольных группах показатели скрытого периода ПДР на звуковой раздражитель составили 0,03±0,01 с и 0,03±0,02 с соответственно, а в экспериментальных группах эти показатели были равны 0,05±0,02 с и 0,04±0,02 с. Показатели скрытого периода ПДР на световой раздражитель в контрольных и экспериментальных группах сотрудников отдела охраны и отдела безопасности равнялись 0,03±0,01 с.

Полученные результаты подтверждают данные ранее проведенных исследований о том, что показатели функциональной подготовленности как начинающих сотрудников УИС, так и имеющих большой стаж службы находятся на низком уровне [19].

Тестирование психологической подготовленности предусматривало оценку психологических функций, таких, как внимание, память, интеллектуальная лабильность, воля, настойчивость, самообладание, умственная работоспособность, мотивация к достижению успеха в деятельности. Объективная оценка уровня психологических показателей производилась на основании анализа результатов выполнения определенных заданий и функциональных проб, направленных на изучение состояния различных психологических качеств человека.

Было установлено, что на начало педагогического эксперимента показатели памяти на образы, интеллектуальной лабильности, мотивации к успеху, волевой саморегуляции, умственной работоспособности у сотрудников отдела охраны контрольных и экспериментальных групп достоверно не различались ($p > 0,05$). По показателям устойчивости внимания контрольная группа сотрудников отдела охраны превосходила экспериментальную группу ($p < 0,05$).

У сотрудников отдела безопасности контрольных и экспериментальных групп показатели памяти на образы, волевой саморегуляции, коэффициента точности выполнения заданий на начало педагогического эксперимента также не имели достоверных различий ($p > 0,05$). Однако по таким показателям, как устойчивость внимания, интеллектуальная лабильность, мотивация к успеху,

объем зрительной информации, коэффициент умственной продуктивности, скорость переработки информации, сотрудники отдела безопасности контрольной группы превосходили своих коллег из экспериментальной группы ($p < 0,05$).

Для определения устойчивости внимания при простой, но монотонной работе использовался «Тест Торндайка» [20]. Устойчивость внимания характеризуется неподверженностью центральной нервной системы колебаниям от воздействия со стороны внешних или внутренних раздражителей, то есть заданный темп деятельности должен оставаться равномерным в течение всего периода работы. Результаты тестирования показали, что сотрудники отделов охраны и отделов безопасности в контрольных группах обладают средним уровнем сформированности устойчивости внимания при простой, но монотонной работе, а в экспериментальных группах показатели устойчивости внимания у сотрудников находятся на уровне ниже среднего.

При исследовании образной памяти использовалась методика «Память на образы» [21]. Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне сформированности данного качества у сотрудников в контрольных и экспериментальных группах.

С целью прогноза успешности в профессиональном обучении и освоении нового вида деятельности использовалась методика «Интеллектуальная лабиринтность» [22]. Выявлен средний уровень сформированности данного качества у сотрудников в контрольных и экспериментальных группах.

С помощью теста Т. Элерса «Мотивация к успеху» [23] исследовалась сила мотивационной установки к достижению успеха в деятельности. Анализ полученных данных выявил у сотрудников в контрольных и экспериментальных группах низкий уровень мотивации к достижению успеха в деятельности.

Исследование волевой саморегуляции проводилось на основе анализа таких качеств, как воля, настойчивость и самообладание [24]. Эти качества отражают способности управлять собственным поведением в различных ситуациях, причем управлять сознательно своими действиями, состояниями и побуждениями. По данным показателям у испытуемых контрольных и экспериментальных групп зафиксирован средний уровень сформированности личностной волевой саморегуляции.

Умственная работоспособность испытуемых оценивалась по показателям, отражающим точность выполнения работы, коэффициенту умственной продуктивности, объему зрительной информации и скорости ее переработки (А, Р, Q, СПИ). Выявленные значения исследуемых показателей в начале педагогического эксперимента соответствовали среднему уровню их сформированности у сотруд-

ников отдела охраны и отдела безопасности в контрольных и экспериментальных группах [25].

Анализ результатов констатирующего педагогического эксперимента и ранее проведенных исследований [26] свидетельствует о том, что физическая, функциональная и психологическая подготовленность сотрудников УИС по наибольшему количеству исследуемых показателей находится на низком уровне. Такой низкий уровень сформированности и развития основных компонентов профессиональной деятельности сотрудников УИС объясняется, на наш взгляд, рядом причин:

1) недооценкой места и роли физической подготовки в системе профессиональной деятельности различных категорий сотрудников учреждений и органов УИС и отсутствием административно-правового обеспечения в указанной сфере [27];

2) отсутствием мероприятий по привитию сотрудникам чувства ответственности за личный уровень физической подготовленности по формированию потребности в систематических занятиях физическими упражнениями с целью быть постоянно готовым к выполнению служебных обязанностей [28];

3) низкой мотивацией к систематическим самостоятельным занятиям физическими упражнениями, обусловленной отсутствием алгоритма формирования знаний и умений самостоятельной физической тренировкой и наличием завышенных нормативных требований Наставления по физической подготовке (НФП-2001) для всех возрастных групп сотрудников УИС [29];

4) недостаточным количеством времени, отведенного в учебных программах по физической подготовке на теоретические, организационно-методические и практические занятия [30];

5) отсутствием научно обоснованных методик обучения и физической подготовки сотрудников УИС различных специальностей [31];

6) низким уровнем теоретической подготовленности ответственных за физическую подготовку и, как правило, отсутствием у них специального физкультурного образования [32];

7) слабой материально-технической базой учреждений УИС для занятий физической подготовкой и спортом и отсутствием централизованной системы обеспечения образовательных учреждений и территориальных органов Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) Российской Федерации спортивным оборудованием и инвентарем [33].

Такое количество причин низкой эффективности действующей системы физической подготовки сотрудников УИС обусловлено наличием *противоречия между современными требованиями нормативных документов к физической, функциональной и психологической подготовленности сотрудников УИС и недостаточной в методоло-*

гическим плане разработанностью действующей системы физической подготовки сотрудников учреждений ФСИН Российской Федерации.

Устранение данного противоречия возможно путем разработки экспериментальной Программы непрерывной физической подготовки и экспериментальной методики дифференцированного использования физических упражнений на различных формах занятий с сотрудниками учреждений ФСИН Российской Федерации при условии решения следующих педагогических задач:

1) путем изучения, анализа и описания профессиональной деятельности определить содержание профессиограммы с целевой физкультурной направленностью для сотрудников учреждений УИС;

2) разработать модель экспериментальной системы непрерывной физической подготовки сотрудников УИС;

3) теоретически обосновать содержание экспериментальной методики дифференцированного использования средств физической подготовки на различных формах занятий с целью совершенствования и развития ключевых профессионально значимых двигательных умений и навыков, психофизических функций и физических качеств;

4) с целью повышения мотивации сотрудников УИС к самостоятельным занятиям физическими упражнениями включить в содержание экспериментальной Программы непрерывной физической подготовки теоретический и методико-практический разделы о значении средств и методов физической культуры в профилактике профессиональных заболеваний, улучшении самочувствия, снижении утомляемости и устойчивости организма к неблагоприятным воздействиям профессиональных факторов, а также о методических особенностях организации и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Обобщая результаты ранее проведенных исследований и материалы собственного констатирующего педагогического эксперимента, можно предположить, что решение поставленных выше задач позволит устранить причины низкого уровня физической, функциональной и психологической подготовленности сотрудников УИС, конкретизировать задачи и средства профессионально-прикладной физической подготовки и на этой основе повысить эффективность их профессиональной деятельности.

Примечания

1. Гулько Я. Н. Физическая культура: учебное пособие / под ред. В. А. Коваленко. М.: Изд-во АСВ, 2000. С. 270–271, 273, 280–281.

2. Гулько Я. Н. Указ. соч.; Зезюлин Ф. М. Физическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы: монография / Владим. юрид. ин-т. Владимир, 2006. С. 4–6, 9, 11, 13, 15–25; Желтов Р. А. Физическая подготовка и совершенствование профес-

сиональных компетенций сотрудников региональных учреждений уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. С. 3–5, 10–12, 16–17; Ранцев Г. Требования к физической подготовленности сотрудников УИС // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2008. № 12. С. 24–26; Сурков Д. А. Формирование профессионально значимых физических качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы // Теория и практика физической культуры. 2010. № 10. С. 27–29.

3. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Желтов Р. А. Указ. соч.; Сурков Д. А. Указ. соч.; Логвинов А. В. Интенсификация физической подготовки курсантов и слушателей вузов уголовно-исполнительной системы Минюста России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Логвинов. Рязань, 2004. С. 4–6, 32–33, 74, 78; Садков А. В. Самостоятельная физическая тренировка курсантов с недостаточным уровнем физического состояния в вузах Федеральной службы исполнения наказаний России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. СПб., 2007. С. 3–4, 9–10, 17–18.

4. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.

5. Желтов Р. А. Указ. соч.; Пузыревский Р. В. Формирование профессиональной готовности курсантов (слушателей) образовательных учреждений уголовно-исполнительной системы Минюста России к действиям в экстремальных ситуациях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. В. Пузыревский. Рязань, 1998. С. 65, 67, 69; Логвинов А. В. Указ. соч.; Садков А. В. Указ. соч.

6. Вавилов Ю. Н. Проверь себя сам // Теория и практика физической культуры. 1997. № 9. С. 58.

7. Там же.

8. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учебное пособие. М.: Сов. спорт, 2004. С. 24–37.

9. Москвичев М. А., Маргацкий Н. Н., Зезюлин Ф. М. и др. Наставление по физической подготовке (НФП-2001) сотрудников уголовно-исполнительной системы: М.: Фонд С. Столярова, 2002. С. 177.

10. Там же.

11. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Пузыревский Р. В. Указ. соч.; Логвинов А. В. Указ. соч.; Садков А. В. Указ. соч.

12. Ланда Б. Х. Указ. соч.; Фукин А. И., Фукина Л. И. Диагностика психического и физического развития юных спортсменов: Набережные Челны: КамПИ, 2000. С. 114–129.

13. Ланда Б. Х. Указ. соч.

14. Там же.

15. Там же.

16. Виру А. А., Юримья Т. А., Смирнова Т. А. Аэробные упражнения. М.: Физкультура и спорт, 1988. С. 66.

17. Ланда Б. Х. Указ. соч.

18. Виру А. А., Юримья Т. А., Смирнова Т. А. Указ. соч.

19. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Вавилов Ю. Н. Указ. соч.

20. Столяренко А. Д. Основы психологии. Ростов н/Д: «Феникс», 1999. С. 15, 31–34.

21. Там же.

22. Там же.

23. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. С. 626–629.

24. Николаев В. В. Формирование готовности курсантов к занятиям по физической подготовке // Вестник Московского университета МВД России. 2008. № 1. С. 112–113.

25. Воронина Г. А., Джергения С. А. Физиология и психология труда: учебно-методическое пособие для студ. пед. вузов. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. С. 40–43.

26. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Желтов Д. А. Указ. соч.; Пузыревский Р. В. Указ. соч.; Логвинов А. В. Указ. соч.; Садков А. В. Указ. соч.; Вавилов Ю. Н. Указ. соч.; Николаев В. В. Указ. соч.

27. Батурич А. Е., Коваленко В. Н. Актуальные вопросы организации и обеспечения физической подготовки в образовательных учреждениях ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2010. № 8. С. 31–32; Черпаков А. И. Организационно-правовое обеспечение физической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.11. Рязань, 2006. С. 3–4.

28. Там же.

29. Сурков Д. А. Указ. соч.; Логвинов А. В. Указ. соч.; Садков А. В. Указ. соч.; Желтов Р. А. Физическая подготовка как фактор повышения эффективности служебной деятельности: Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2008. № 8. С. 13–15.

30. Логвинов А. В. Указ. соч.; Садков А. В. Указ. соч.; Желтов Р. А. Физическая подготовка как фактор повышения эффективности служебной деятельности: Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2008. № 8. С. 13–15.

31. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Сурков Д. А. Указ. соч.; Желтов Р. А. Физическая подготовка как фактор повышения эффективности служебной деятельности; Зайцева Г. В. Педагогическое проектирование образовательной среды профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2003. С. 3–4.

32. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Батурич А. Е. Указ. соч.; Коваленко В. Н. Указ. соч.; Желтов Р. А. Физическая подготовка как фактор повышения эффективности служебной деятельности.

33. Зезюлин Ф. М. Указ. соч.; Батурич А. Е. Указ. соч.; Черпаков А. И. Указ. соч.; Желтов Р. А. Физическая подготовка как фактор повышения эффективности служебной деятельности.

УДК 796.035-055.2-053.85

О. Н. Федорова, Е. М. Чепраков

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПИЛАТЕСОМ И АКВААЭРОБИКОЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования влияния занятий аквааэробикой и пилатесом на функциональное состояние женщин зрелого возраста. Анализ полученных результатов позволил наметить пути совершенствования методики проведения занятий с данным контингентом.

Research results of aqua aerobics and Pilates gymnastics influence on functional condition of mature-age women have been presented in the article. An analysis of the results allows marking ways of improvement the methods to conduct such activities.

Ключевые слова: аквааэробика, пилатес, женщины зрелого возраста, функциональное состояние, методика.

Keywords: aqua aerobics, Pilates gymnastics, mature-age women, functional status, methods.

Проблемы формирования здорового образа жизни населения являются одними из актуальных государственных задач. Негативные тенденции дальнейшего ухудшения состояния здоровья человека в связи с ограничением двигательной активности, нерациональным питанием, вредными привычками, стрессами, загрязнением окружающей среды ставят специалистов перед необходимостью поиска наиболее эффективных способов для их решения [1]. Важной составляющей здорового образа жизни является оптимальный режим двигательной активности, поддерживающий высокий уровень функционального состояния и повышающий адаптивные возможности организма человека.

Женщины зрелого возраста в современном обществе занимают особое место, выполняя многообразные социально значимые функции: производственные, общественные, политические, семейные, репродуктивные и воспитательные. Наличие общей высокой работоспособности, базирующейся на крепком соматическом и психическом здоровье, нормальном физическом развитии женщин является решающим условием качественного выполнения ими перечисленных функций [2].

Проблеме укрепления здоровья и физического совершенствования женщин зрелого возраста уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание, а научных исследований по этому направлению крайне мало [3]. Коммерциализация сферы физкультурно-оздоровительных услуг способствовала появлению самых разнообразных фитнес-программ, большей частью заимствованных у зарубежных

авторов. Определить отношение к таким программам зачастую сложно, ввиду отсутствия информации об их научном обосновании и влиянии на организм занимающихся [4].

С целью изучения влияния занятий аквааэробикой и пилатесом на функциональное состояние женщин зрелого возраста проводились научные исследования. В эксперименте участвовали две группы женщин: одна группа занималась аквааэробикой, вторая – пилатесом. Каждая группа занималась по стандартным программам фитнес-клубов г. Санкт-Петербурга «Красота и сила», «Шестой квартал», «Телосложение», «Виктория». В течение года было проведено 80 занятий в каждой группе. Участницы эксперимента были разделены по возрастному принципу: группа А1 – женщины первого периода зрелого возраста ($n = 11$ чел.) и группа А2 – второго периода зрелого возраста ($n = 14$ чел.), занимавшиеся аквааэробикой, группа П1 – женщины первого периода зрелого возраста ($n = 10$ чел.) и группа П2 – второго периода зрелого возраста ($n = 14$ чел.), занимавшиеся пилатесом.

Функциональное состояние женщин оценивалось по следующим показателям: частота сердечных сокращений в покое (ЧСС), артериальное давление (АД), жизненная емкость легких (ЖЕЛ), пробы Штанге, ортостатическая проба, аэробная выносливость (АВ, модифицированный Гарвардский степ-тест), мышечная выносливость (МВ), функциональное состояние позвоночного столба [5].

Функциональное состояние позвоночного столба женщин зрелого возраста определяли как степень подвижности позвоночника при наклонах вперед и назад, наличие и величину асимметрии показателей (при наклонах в сторону), выносливость мышц спины и брюшного пресса в динамических тестах [6].

Кардиомониторинг частоты сердечных сокращений занимающихся позволил определить показатели физической нагрузки на занятиях аквааэробикой и пилатесом.

Было установлено, что занятия пилатесом и аквааэробикой проходили в зоне низкой интенсивности физической нагрузки при ЧСС 90–120 уд/мин, что не обеспечивало оптимальность тренировочного эффекта. Исследователи отмечают, что показатели пульса при проведении оздоровительной тренировки с женщинами зрелого возраста должны находиться в границах 120–150 уд/мин (зона «средней» интенсивности) [7].

Анализ изменений показателей функционального состояния женщин, занимавшихся аквааэробикой и пилатесом, за период педагогических наблюдений выявил следующие особенности:

– занятия аквааэробикой и пилатесом способствовали улучшению показателей функционального состояния дыхательной системы женщин ис-

следуемых групп. Так, показатели ЖЕЛ увеличились в группе А1 на 3,3%, в группе А2 – на 5,2%, в группе П1 – на 4,5%, а в группе П2 – на 5,7%. Показатели проб Штанге в группе А1 увеличились на 22,5%, а в группе А2 – на 25,4%; в группе П1 увеличение составило 23%, а в группе П2 – 26,5% ($p < 0,05$);

– произошло достоверное улучшение функционального состояния позвоночника по всем показателям ($p < 0,05$). Степень подвижности позвоночника при наклонах вперед в группе А1 увеличилась на 16%, а в группе А2 – на 26%. В группе П1 изменения этих показателей составили 14%, а в группе П2 – 28%. При наклонах назад результаты улучшились в группе А1 на 17%, в группе А2 – на 25%. В группах П1 и П2 показатели подвижности позвоночника возросли на 21 и 26% соответственно. Изменения в показателях асимметрии при наклонах в сторону достигли в группе А1 60%, в группе А2 – 67%, в группе П1 – 61%, в группе П2 – 78%;

– существенно изменились показатели выносливости мышц спины и живота, достигнув среднего уровня в группах женщин, занимавшихся пилатесом ($p < 0,05$). У женщин, занимавшихся аквааэробикой, изменения показателей мышечной выносливости были незначительными ($p > 0,05$);

– показатели функционального состояния сердечно-сосудистой системы женщин, занимавшихся аквааэробикой, существенно улучшились и достигли среднего уровня ($p < 0,05$). В то же время занятия пилатесом оказали незначительное влияние на изменение показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы у женщин зрелого возраста ($p > 0,05$).

Результаты тестирования функционального состояния женщин зрелого возраста и их интерпретация позволяют сделать следующие выводы:

1) занятия аквааэробикой оказывают более прогрессивное влияние на изменения показателей функциональных систем женщин зрелого возраста, чем занятия пилатесом;

2) физическая нагрузка на занятиях аквааэробикой и пилатесом оказывает однонаправленное и почти равнозначное влияние на женщин зрелого возраста с незначительно лучшими изменениями показателей в группах женщин второго периода зрелого возраста;

3) установлено, что в обследованных фитнес-клубах г. Санкт-Петербурга физическая нагрузка на занятиях аквааэробикой и пилатесом с женщинами зрелого возраста находилась в зоне «низкой» интенсивности. Это не обеспечивало оптимального прироста функциональных резервов организма, не способствовало повышению уровня физической работоспособности, экономизации резервных возможностей в деятельности функциональных систем занимающихся.

Таким образом, несмотря на то что занятия аквааэробикой и пилатесом оказывают некоторое положительное влияние на изменения показателей функционального состояния женщин зрелого возраста, величина такого влияния далека от оптимальной.

Исходя из вышеизложенного можно предположить, что влияние занятий аквааэробикой и пилатесом могут оказывать более прогрессивное влияние на функциональные системы организма женщин зрелого возраста, если наметить и реализовать ряд методических подходов к содержанию и проведению таких занятий:

1) годовой цикл занятий должен предусматривать поэтапную подготовку женщин к увеличению тренировочной нагрузки до «средней» и «выше средней», что соответствует диапазону между системными аэробным (47–59% от МПК) и анаэробным (65–75% от МПК) порогами;

2) целесообразно комплексно использовать средства аквааэробики и пилатеса в единой тренировочной программе, что позволит решать оздоровительные задачи женщин зрелого возраста более эффективно;

3) необходимо организовать систематический педагогический контроль функционального состояния занимающихся с целью оптимизации тренировочного процесса;

4) для повышения интенсивности физической нагрузки на занятиях пилатесом и аквааэробикой целесообразно использовать специальное оборудование.

Примечания

1. Таймазов В. А. Здоровье как приоритет государственной политики и вектор развития в сфере физической культуры и спорта // *Материалы III Междунар. конгресса «Человек, спорт, здоровье»*. СПб., 2007. С. 27–29.

2. Попадвина А. В. Методика оздоровления лиц среднего возраста, занимающихся умственным трудом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Попадвина. М.: МГАФК, 1999. 24 с.

3. Люйк А. В., Сахарнова Т. К. Коррекция нарушений осанки у женщин методом Пилатеса. СПб.: НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2010. С. 117–125.

4. Попадвина А. В. Указ. соч.; Солодьянников О. В. Методика оздоровительных занятий степ-аэробикой на основе биомеханических исследований базовых шагов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Солодьянников. СПб., 2003. 24 с.

5. Шунайлова Н. Ю. Оценка эффективности комплексной программы оздоровительной степ-аэробики / Н. Ю. Шунайлова, Е. А. Мадера, Н. А. Хаттапова // *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 1. С. 40–42; Шансков М. А. Дифференциация содержания и методики оздоровительной гимнастики женщин на основе морфофункциональных особенностей их организма // *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 9. С. 60–62.

6. Кашуба В. А. Биомеханика осанки. Киев: Олимпийская литература, 2003. 274 с.

7. Меньшиков М. К. Гимнастика с методикой преподавания: учеб. пособие / Н. К. Меньшиков, М. А. Журавин, Н. Д. Скрябин и др.; под ред. Н. К. Меньшикова. М.: Просвещение, 1990. С. 23–34; Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2001. 480 с.

УДК 812

А. В. Макаров

ВЛИЯНИЕ КИТАЙСКОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ УШУ НА ЗДОРОВЬЕ И ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается содержание педагогических технологий оздоровительной направленности с использованием средств китайской оздоровительной гимнастики ушу, которая способствует росту уровня здоровья и физической подготовленности студентов.

In article takes summary of pedagogical technologies improving orientation with using reveal of chinese improving gymnastics wushu, which promotes growth of health level and physical capacity of students.

Ключевые слова: здоровье, физическая подготовленность, китайская оздоровительная гимнастика ушу, студенты.

Key words: health, physical preparing, chinese improving gymnastic wushu, students.

В последнее десятилетие интенсификация процесса обучения в современном вузе, внедрение компьютерных технологий в учебный процесс создают повышенные нагрузки на организм студентов, что отрицательно сказывается на состоянии их здоровья и физической подготовленности [1].

Выраженное ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности студентов требует поиска новых, действенных средств и методов физического воспитания.

За последние годы в России наблюдается рост общественного интереса к занятиям восточными оздоровительными гимнастками. В полной мере это относится к китайской оздоровительной гимнастике ушу, которая используется не только для профилактики, но и с целью коррекции уже наступивших отклонений в состоянии здоровья [2]. Однако, несмотря на положительное влияние средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на организм человека, использование их в качестве эффективных средств физического, психического и нравственного совершенствования все еще

© Макаров А. В., 2012

не нашло своего должного применения в системе физического воспитания студенческой молодежи.

В то же время преодоление нарушений в состоянии здоровья и деятельности функциональных систем, повышение уровня физической подготовленности студентов вполне возможно при организации систематических, непрерывных и разнообразных форм занятий с использованием на них средств китайской оздоровительной гимнастики ушу.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена наличием **противоречия** между объективно существующей необходимостью улучшения состояния здоровья учащейся молодежи и отсутствием научно обоснованных путей педагогических воздействий с целью коррекции выявленных отклонений в состоянии здоровья, физической подготовленности в рамках непрерывного физического воспитания студентов средствами китайской оздоровительной гимнастики ушу.

Выявленное противоречие позволяет сформулировать **научную проблему исследования**: определение педагогических условий использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывного физического воспитания студентов, которые окажут положительное влияние на состояние здоровья и физическую подготовленность.

Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы позволили определить цель исследования и рабочую гипотезу.

Цель исследования заключалась в повышении уровня здоровья и улучшении показателей физической подготовленности студентов на основе методики комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на различных формах занятий в рамках непрерывного физического воспитания.

На начальном этапе исследования было высказано предположение о том, что процесс физического воспитания в вузе будет оказывать более существенное влияние на увеличение уровня здоровья, повышение показателей физической подготовленности студентов, если будут проведены следующие мероприятия:

1) выявлены наиболее типичные отклонения в состоянии здоровья и физической подготовленности у юношей первого курса;

2) раскрыты особенности содержания занятий китайской оздоровительной гимнастикой ушу и ее влияния на организм человека;

3) определены педагогические условия комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на различных формах занятий в рамках непрерывного физического воспитания с юношами первого курса, и в педагогическом эксперименте проверена их эффективность.

Для достижения поставленной цели исследования предполагалось решение следующих задач:

1) определить уровень здоровья и уровень физической подготовленности юношей первого курса;

2) выявить особенности содержания занятий китайской оздоровительной гимнастикой ушу и ее влияния на организм человека;

3) теоретически обосновать и разработать экспериментальную программу по предмету «Физическая культура» и экспериментальную методику комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на различных формах занятий по физическому воспитанию со студентами-юношами первого курса и в педагогическом эксперименте проверить ее эффективность в плане повышения уровня здоровья, улучшения показателей физической подготовленности студентов.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по исследуемой проблеме; анкетирование; педагогическое тестирование показателей уровня здоровья и физической подготовленности студентов; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Педагогический эксперимент проводился на базе Вятского государственного гуманитарного университета в такой последовательности:

1. Комплектование контрольных и экспериментальных групп.

2. Измерение уровневых показателей здоровья и физической подготовленности до начала педагогического эксперимента.

3. Проведение педагогического эксперимента.

4. Измерение уровневых показателей здоровья и физической подготовленности после педагогического эксперимента.

5. Математическая обработка результатов педагогического эксперимента и их интерпретация.

6. Формулировка выводов и практических рекомендаций.

В эксперименте принимали участие 36 студентов-юношей первого курса физического факультета. Комплектование контрольной и экспериментальной групп проводилось методом случайной выборки [3].

Студенты, принявшие участие в педагогическом эксперименте, по состоянию здоровья отнесены к основной медицинской группе и были идентичны по возрасту (17–18 лет). Студенты контрольной группы (КГ) занимались по примерной программе дисциплины «Физическая культура» [4].

Экспериментальная группа (ЭГ) занималась по экспериментальной программе, модифицированной в соответствии с целевой установкой настоящего исследования. Занятия в экспериментальных и контрольных группах проводились два раза в неделю по два академических часа. В начале эксперимента показатели уровня здоровья и физической подго-

товленности студентов контрольной и экспериментальной групп статистически не различались ($P > 0,05$).

Всего было проведено 44 практических занятия длительностью по 80 минут. В экспериментальной группе из 44 практических занятий проведено 32 занятия в соответствии с базовой частью программы, по дисциплине «Физическая культура», в содержание которой включались комплексы китайской оздоровительной гимнастики ушу и 12 дифференцированных специализированных занятий ушу, содержание которых полностью составлялось на основе комплексов китайской оздоровительной гимнастики ушу.

В основу теоретического обоснования методологии экспериментальной модели непрерывного физического воспитания были положены **общие цель, задачи и основные (общие) и специальные принципы** физического воспитания.

Экспериментальная модель непрерывного физического воспитания нацелена на реализацию **общей цели** непрерывного физического воспитания – повышение уровня здоровья и улучшение показателей физической подготовленности студентов.

Достижение общей цели непрерывного физического воспитания обеспечивалось решением поставленных общих и частных задач на различных формах занятий при соблюдении и использовании разработанных ранее, но содержательно дополненных и конкретизированных нами применительно к общим задачам исследования **основных (общих) и специальных методических принципов**.

Основные методические принципы (общие):

1. Принцип непрерывного и комплексного воздействия на личность занимающихся на различных формах занятий.

2. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.

3. Принцип систематичности и последовательности педагогических воздействий.

Специальные методические принципы.

1. Принцип «Регулирование тела».

2. Принцип «Регулирование дыхания».

3. Принцип «Регулирование сознания (психики)».

Исходя из вышеизложенного, непрерывное физическое воспитание студентов выстраивается как *целостная система педагогических воздействий, решающая как общие, так и частные задачи физического воспитания на различных формах занятий с использованием средств китайской оздоровительной гимнастики ушу*.

Содержание экспериментальной учебной программы отличалось от содержания примерной учебной программы по дисциплине «Физическая культура» для высших учебных заведений [5] тем, что в содержание уроков физической культуры, дифференцированных специализированных уроков ушу и индивидуальных домашних занятий были вклю-

чены комплексы упражнений из китайской оздоровительной гимнастики ушу. Причем на разных формах занятий эти комплексы упражнений решали разные задачи, направленные на достижение общей цели непрерывного физического воспитания и настоящего исследования.

Таким образом, реализация экспериментальной программы по учебной дисциплине «Физическая культура» для студентов первого курса осуществлялась экспериментальной методикой комплексного, дифференцированного и индивидуального использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на уроках физической культуры, дифференцированных специализированных уроков ушу и индивидуальных домашних занятий.

В содержание **уроков физической культуры** включались теоретические сведения и методико-практическая подготовка по выполнению комплексов упражнений китайской оздоровительной гимнастики ушу и дыхательных упражнений цигун в подготовительной и заключительной частях урока. *Лечебно-оздоровительный комплекс суставной гимнастики* использовался в подготовительной части занятия с целью подготовки организма к предстоящей физической нагрузке, а *комплекс индивидуального самомассажа* применялся в заключительной части занятия для устранения общей напряженности после нагрузки и для снятия нежелательных побочных эффектов.

На **дифференцированных специализированных уроках ушу** приобретались теоретические знания основ истории, философии ушу и применялись комплексы китайской оздоровительной гимнастики ушу как самостоятельного элемента вариативной части программы.

Специализированные уроки ушу проводились в оздоровительной, кондиционной и спортивной группах, в которые студенты зачислялись с учетом уровня их физической подготовленности. Такой подход к организации учебного процесса на основе занятий тхэквондо по предмету «Физическая культура» предлагает использовать В. В. Тверских [6]. В спортивной группе студенты имели высокую физическую подготовленность. Занятия в этой группе студентов были направлены на углубленное изучение техники ушу, а также на развитие психофизических качеств (внимательность, концентрация сознания, осмысленность и осознанность движений и связанных с ними ощущений, визуализация).

На занятиях в **кондиционной группе** дополнительно применялся комплекс интервальной «круговой тренировки» с тем, чтобы показатели физической подготовленности студентов поднять на более высокий уровень, приблизиться к уровню показателей в спортивной группе.

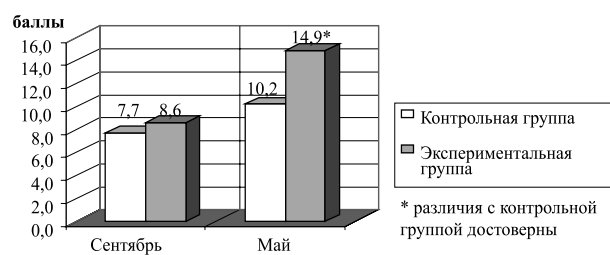
На занятиях в **оздоровительной группе** использовался комплекс непрерывной «круговой тренировки» и дополнительно комплексы базовых

упражнений ушу для рук, ног и бедер. Данная группа студентов имела невысокую техническую подготовленность, а также низкий уровень физической подготовленности.

Индивидуальные домашние занятия по выполнению комплексов гимнастики ушу предусматривали индивидуальный подход к студентам с целью коррекции выявленных у них индивидуальных отклонений от нормы в состоянии здоровья и физической подготовленности.

Эффективность экспериментальной методики комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывных занятий по физическому воспитанию со студентами подтверждается результатами педагогического эксперимента.

При комплексной оценке **состояния здоровья** студентов использовали тест определения уровня здоровья по Г. Л. Апанасенко [7]. На рисунке изображена диаграмма изменения показателей уровня здоровья у студентов контрольных и экспериментальных групп от начала к концу педагогического эксперимента.



Изменения показателей уровня здоровья у студентов контрольной и экспериментальной групп от начала к концу педагогического эксперимента

Анализ изменений показателей уровня здоровья за период эксперимента в контрольной и экспериментальной группах представлен в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что на начало педагогического эксперимента показатели состояния уровня здоровья юношей контрольной и экспериментальной групп достоверно не различались ($P > 0,05$) и составляли в контрольной группе 7,7 баллов, а в

экспериментальной группе – 8,6 баллов. Эти показатели соответствуют низкому уровню состояния здоровья студентов.

В контрольной группе изменение показателя уровня здоровья за период педагогического эксперимента носит достоверный характер ($P < 0,01$). Достигнутый уровень здоровья соответствует среднему показателю.

В то же время в экспериментальной группе за период педагогического эксперимента показатель уровня здоровья юношей изменился более существенно, чем в контрольной группе ($P < 0,001$), а достигнутый показатель здоровья соответствует уровню выше среднего.

Сравнение конечных среднегрупповых показателей, характеризующих уровень здоровья студентов в контрольной и экспериментальной группах, выявило их значительное преимущество в экспериментальной группе, причем эти различия носят существенный и достоверный характер ($P < 0,001$).

В табл. 2 представлены показатели физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп и их изменение за период педагогического эксперимента.

Из табл. 2 видно, что в начале эксперимента между показателями **физической подготовленности** студентов контрольной и экспериментальной групп достоверных различий нет ($P > 0,05$). Так, среднегрупповые показатели в беге на 3000 метров в контрольной группе равнялись $14,13 \pm 0,29$ мин/с, а в экспериментальной группе $14,26 \pm 0,31$ мин/с. Такие показатели соответствуют низкому уровню развития общей выносливости.

Среднегрупповые показатели в беге на 100 метров в контрольной группе равны $14,7 \pm 0,3$ с, а в экспериментальной группе – $14,6 \pm 0,1$ с, что также соответствует низкому уровню развития физического качества быстрота движений.

Результаты в прыжках в длину с места в контрольной группе составили $214,9 \pm 4,9$ см, а в экспериментальной группе – $217,4 \pm 3,8$ см, что соответствует возрастному развитию скоростно-силовых качеств на уровне ниже среднего. Показатели кистевой динамометрии в контрольной группе были

Таблица 1

Изменения среднегрупповых показателей комплексной оценки уровня здоровья у студентов юношей первого курса в контрольной и в экспериментальной группах от начала к концу педагогического эксперимента ($M \pm m$)

Показатель	КГ (n = 18)		ЭГ (n = 18)		Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	1–3	2–4
	1	2	3	4		
Уровень здоровья (баллы)	$7,7 \pm 0,48$	$10,2 \pm 0,49$	$8,6 \pm 0,73$	$14,9 \pm 0,39$	t = 0,95 P > 0,05	t = 7,45 P < 0,001
	t = 3,66; P < 0,01		t = 7,61; P < 0,001			

равны $39,3 \pm 1,4$ кг, а в экспериментальной группе $39,0 \pm 1,6$ кг, что соответствует возрастному развитию силовых качеств на уровне ниже среднего.

Показатели в подтягивании на высокой перекладине в контрольной группе составили $9,1 \pm 0,9$ раз, а в экспериментальной группе – $9,3 \pm 0,7$ раз. Такие показатели соответствуют возрастному развитию силовой выносливости на уровне от ниже среднего до среднего. Показатели гибкости в контрольной группе составляли $5,9 \pm 1,6$ см, а в экспериментальной – $7,7 \pm 1,8$ см. Такие показатели говорят о возрастном развитии гибкости на уровне ниже среднего. Показатели координационных способностей, определяемые по челночному бегу 3×10 м, соответствовали возрастному развитию их на уровне ниже среднего и составили в контрольной группе $8,9 \pm 0,5$ с, а в экспериментальной группе $9,1 \pm 0,7$ с.

Таким образом, низкий уровень физической подготовленности студентов был зафиксирован в показателях общей выносливости, силовых и скоростных способностей, гибкости, скоростно-силовых качеств, координационных способностей. Исключением стали показатели силовой выносливости мышц рук, возрастной уровень развития которых находился в границах от ниже среднего до

среднего. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне физической подготовленности студентов первого курса.

Анализ изменений показателей физической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах от начала к концу педагогического эксперимента показал следующее.

В контрольной группе за период педагогического эксперимента по всем восьми показателям, характеризующим физическую подготовленность студентов, достоверных различий не обнаружено ($P > 0,05$). В то же время уровень всех среднegrupповых показателей физической подготовленности улучшился.

В экспериментальной группе за период педагогического эксперимента произошли значительные и достоверные изменения по всем восьми показателям физической подготовленности ($P < 0,01$). Так, среднegrupповой показатель в беге на 3000 м в экспериментальной группе вырос с $14,26 \pm 0,31$ мин/с до $12,20 \pm 0,38$ мин/с ($P < 0,001$), что соответствует развитию общей выносливости на уровне выше среднего.

В беге на 100 м результат улучшился с $14,6 \pm 0,1$ с до $13,6 \pm 0,1$ с ($P < 0,001$), что соответствует возрастному развитию физического каче-

Таблица 2

Изменения среднegrupповых показателей физической подготовленности у юношей первого курса в контрольной и экспериментальной группах от начала к концу педагогического эксперимента ($M \pm m$)

Показатели	КГ (n = 18)		ЭГ (n = 18)		Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май		
	1	2	3	4	1–3	2–4
Бег 3000 м (мин, с)	$14,13 \pm 0,29$	$13,39 \pm 0,36$	$14,26 \pm 0,31$	$12,20 \pm 0,38$	t = 0,53	t = 2,14
	t = 1,22; P > 0,05		t = 4,06; P < 0,001		P > 0,05	P < 0,05
Бег 100 метров (с)	$14,7 \pm 0,3$	$14,3 \pm 0,3$	$14,6 \pm 0,1$	$13,6 \pm 0,1$	t = 0,57	t = 3,08
	t = 1,29; P > 0,05		t = 6,00; P < 0,001		P > 0,05	P < 0,01
Прыжок в длину с места (см)	$214,9 \pm 4,9$	$219,4 \pm 5,6$	$217,4 \pm 3,8$	$238,2 \pm 2,7$	t = 0,41	t = 3,01
	t = 0,61; P > 0,05		t = 4,47; P < 0,001		P > 0,05	P < 0,01
Кистевая динамометрия ведущей рукой (кг)	$39,3 \pm 1,4$	$40,6 \pm 2,1$	$39,0 \pm 1,6$	$45,4 \pm 2,0$	t = 0,16	t = 2,52
	t = 0,48; P > 0,05		t = 3,06; P < 0,01		P > 0,05	P < 0,05
Наклон вперед из положения стоя (см)	$5,9 \pm 1,6$	$10,5 \pm 2,5$	$7,7 \pm 1,8$	$16,6 \pm 1,6$	t = 0,74	t = 2,06
	t = 1,54; P > 0,05		t = 3,73; P < 0,001		P > 0,05	P < 0,05
Челночный бег 3×10 м (с)	$8,9 \pm 0,5$	$8,7 \pm 0,5$	$9,1 \pm 0,7$	$7,2 \pm 0,4$	t = 0,85	t = 2,13
	t = 0,30; P > 0,05		t = 2,48; P < 0,001		P > 0,05	P < 0,05
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	$9,1 \pm 0,9$	$10,1 \pm 1,4$	$9,3 \pm 0,7$	$14,2 \pm 1,4$	0,20	2,14
	t = 0,57; P > 0,05		t = 3,19; P < 0,01		P > 0,05	P < 0,05

ства быстрота до уровня выше среднего [8]. Результат в прыжках в длину с места улучшился с $217,4 \pm 3,8$ см до $238,2 \pm 2,7$ см ($P < 0,01$). Такой показатель соответствует среднему уровню развития скоростно-силовых качеств [9]. Показатели кистевой динамометрии увеличились с $39,0 \pm 1,6$ кг до $45,4 \pm 2,0$ кг ($P < 0,05$), что соответствует возрастному развитию данного качества на уровне выше среднего [10].

Показатели гибкости улучшились до $16,6 \pm 1,6$ см ($P < 0,001$), и возрастной уровень развития данного качества стал выше среднего [11]. Показатели координационных способностей увеличились до $7,2 \pm 0,4$ с ($P < 0,05$), а возрастной уровень развития координационных способностей стал высоким [12]. Силовые показатели мышц рук в подтягивании на высокой перекладине увеличились до $14,2 \pm 1,4$ раз ($P < 0,05$), что соответствует возрастному развитию данного качества на уровне выше среднего [13].

Сравнив конечные среднегрупповые показатели тестирования физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод о том, что более значимые изменения показателей физической подготовленности произошли у студентов, занимавшихся по экспериментальной методике. Изменения всех показателей физической подготовленности носят достоверный характер ($P < 0,05$). Такой же достоверный характер имеют уровневые показатели физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп в конце педагогического эксперимента. Результаты говорят о преимуществе экспериментальной методики комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу.

Выводы:

1. Результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили эффективность использования экспериментальной методики комплексного, дифференцированного и индивидуального использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на различных формах занятий в рамках непрерывного физического воспитания с целью улучшения показателей уровня здоровья и показателей физической подготовленности студентов.

2. Показатели *физической подготовленности* студентов за исследуемый период улучшились. Наиболее значительные и достоверные изменения в показателях физической подготовленности выявлены в экспериментальной группе ($P < 0,05$). В контрольной группе физическая подготовленность ни по одному показателю достоверного улучшения не имеет ($P > 0,05$).

3. Показатели *комплексной оценки уровня здоровья* студентов за период эксперимента увеличились в контрольной и экспериментальной группах. Наиболее значительное улучшение этого показателя произошло в экспериментальной группе. Оно составляет от $8,6 \pm 0,73$ баллов до $14,9 \pm 0,39$ баллов ($P < 0,001$). В контрольной группе после эксперимента этот показатель улучшился от $7,7 \pm 0,48$ до $10,2 \pm 0,49$ баллов ($P < 0,01$).

Примечания

1. Пономарева В. В. Физическая культура и здоровье. М.: ФГОУ «ВУНМЦ РОСЗДРАВА», 2006. 320 с.
2. Ма Цзижень, Богачихин М. М. Цигун: история, теория, практика. М.: София, 2003. 479 с.
3. Афанасьев В. В. Спортивная метрология: учебное пособие / В. В. Афанасьев, А. В. Муравьев, И. А. Осетров, П. В. Михайлов. Ярославль, 2009. 242 с.
4. Ильинич В. И., Евсеев Ю. И. Примерная учебная программа. М.: Физическая культура, 2000. 42 с.
5. Там же.
6. Тверских В. В. Тхэквондо как средство укрепления здоровья студентов // Здоровье, физическое развитие и образование: состояние, проблемы и перспективы: тез. докл. 1-й регион. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. С. 224–226.
7. Апанасенко Г. А. О возможности количественной оценки здоровья человека // Гигиена и санитария. 1985. № 6. С. 55–58.
8. Вавилов Ю. Н. Проверь себя сам // Теория и практика физической культуры. 1997. № 9. С. 58.
9. Тверских В. В. Указ. соч.
10. Алексанянс Г. Д. Спортивная морфология / Г. Д. Алексанянс, В. В. Абушкевич, Д. Б. Тлехас, А. М. Филенко, И. Н. Ананьев, Т. Г. Гричанова. М.: Сов. спорт, 2005. 92 с.
11. Тверских В. В. Указ. соч.; Вавилов Ю. Н. Указ. соч.
12. Вавилов Ю. Н. Указ. соч.
13. Там же.

УДК 615.825:616.831-005

М. П. Бандаков, Г. В. Ковязина

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОСТИНСУЛЬТНЫХ ПАЦИЕНТОВ НА ПОЗДНЕМ ПЕРИОДЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ

В статье раскрываются концептуальные основы системы адаптивной физической реабилитации: цели, задачи и принципы. Понимание их содержания позволяет авторам наметить подходы к совершенствованию методики использования средств физической реабилитации на различных формах занятий с постинсультными пациентами.

The article is devoted to the conceptual basis in the system of adaptive physical rehabilitation: objectives, problems and concepts. Their contents help the authors to identify the approaches to the development of physical rehabilitation during different forms of activities with post-stroke patients.

Ключевые слова: инсульт, адаптивная физическая реабилитация, принципы, концептуальные основы.

Key words: insult, adaptive physical rehabilitation, concepts, conceptual basis.

Одним из современных видов деятельности, основанной на выполнении физических упражнений с целью восстановления качества движений и повышения уровня физической работоспособности постинсультных пациентов, является адаптивная физическая реабилитация [1].

Теоретический анализ и обобщение литературных источников показали, что организация и содержание занятий адаптивной физической реабилитации постинсультных пациентов зависят от многих факторов: этиологии инсульта, локализации очага поражения, степени двигательного дефекта, прогностических критериев восстановления двигательных функций, функционального состояния сердечно-сосудистой системы, особенностей психоэмоционального состояния [2].

Анализ результатов анкетного опроса, данных об уровне сформированности мотивационной направленности личности к деятельности, уровне развития координационных и кондиционных способностей, функциональной работоспособности у постинсультных пациентов и обобщение результатов ранее проводимых исследований выявили причины низкой эффективности действующей системы адаптивной физической реабилитации на позднем периоде восстановления, что позволяет сделать заключение о необходимости более детального на-

учного исследования и изучения методических подходов к совершенствованию процесса организации и проведения занятий адаптивной физической реабилитацией.

Целью таких исследований должны быть восстановление и коррекция качества движений, повышение уровня функциональной работоспособности и стабилизация психоэмоционального состояния постинсультных пациентов за счет разработки новой экспериментальной программы непрерывной адаптивной физической реабилитации и методики дифференцированного использования средств адаптивной физической реабилитации в реабилитационных центрах, поликлиниках по месту жительства и в домашних условиях на различных формах занятий.

Теоретико-методологической основой исследования явились теоретические положения о восстановлении нарушенных функций вследствие острого нарушения мозгового кровообращения [3], общие положения о целях, задачах, принципах и методах физической реабилитации [4], теоретические основы физической реабилитации постинсультных пациентов [5], концепции развития адаптивной физической культуры [6], концепция о развитии личности и ее личностно-деятельностной направленности как одного из ведущих условий успешности реабилитационного процесса [7], концепция о психологическом содержании таких понятий, как «переживание болезни», «реакция личности на болезнь», «сознание болезни», в рамках которых в настоящее время и происходит обсуждение проблемы «личность – болезнь» [8].

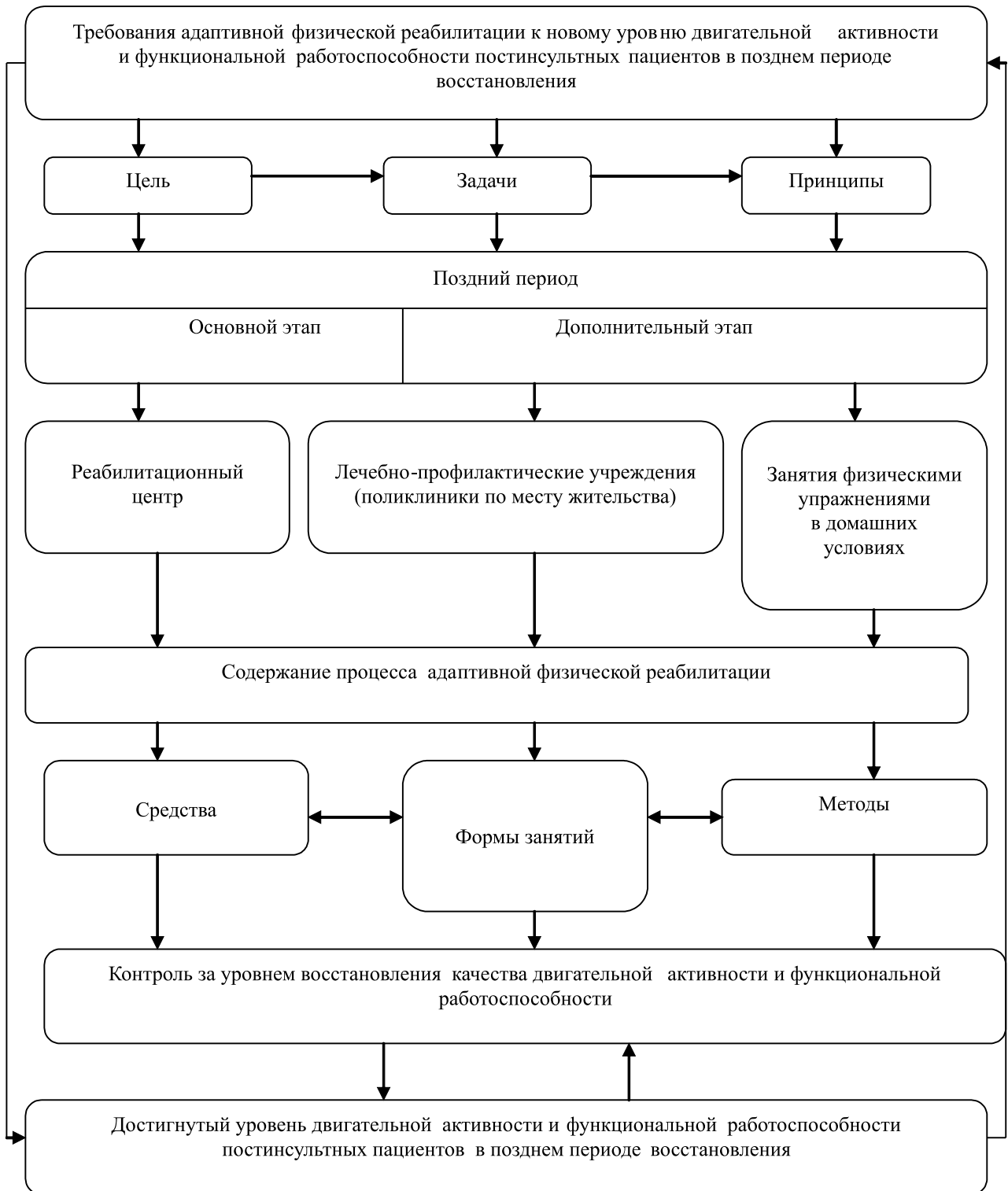
С целью теоретического обоснования и разработки экспериментальной модели непрерывной адаптивной физической реабилитации постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления разработаны и содержательно сформулированы ее концептуальные основы (цель, задачи и принципы), представленные на рисунке.

Были определены этапы реабилитационного процесса, средства, методы и формы занятий по физической реабилитации в различных лечебно-профилактических учреждениях и в домашних условиях.

Цель непрерывной адаптивной физической реабилитации – восстановление качества двигательной активности, функциональной работоспособности и стабилизация психоэмоционального состояния постинсультных пациентов в позднем периоде заболевания как условий для их социализации в общество.

Для реализации поставленной цели предполагалось решить следующие задачи:

1) разработать экспериментальную Программу непрерывной адаптивной физической реабилитации в различных лечебно-профилактических учреждениях и на самостоятельных занятиях физическими упражнениями в домашних условиях;



Экспериментальная модель непрерывной адаптивной физической реабилитации постинсультных пациентов в позднем периоде восстановления

2) в рамках экспериментальной Программы непрерывной адаптивной физической реабилитации предусмотреть и разработать содержание теоретических и организационно-методических занятий с целью:

- повышения мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями;
- повышения уровня знаний по применению средств и методов адаптивной физической реабилитации на самостоятельных занятиях в лечебно-профилактических учреждениях по месту жительства и в домашних условиях;
- формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями;

3) уточнить и дополнить в содержательном плане методические принципы физической культуры и специальные принципы адаптивной физической реабилитации;

4) разработать методику дифференцированного использования средств адаптивной физической реабилитации на различных формах занятий с учетом типа отношения постинсультных пациентов к болезни;

5) обеспечить методическое сопровождение организации и проведения занятий по физической реабилитации с целью восстановления двигательных функций и функциональной работоспособности, коррекции вторичных нарушений и сопутствующей патологии у постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления в условиях реабилитационного центра, поликлиник по месту жительства и в домашних условиях.

Поздний период восстановления постинсультных пациентов был разделен на два этапа: основной, который осуществлялся в реабилитационном центре, и дополнительный, который реализовывался в поликлиниках по месту жительства и в домашних условиях.

Достижение общей цели непрерывной адаптивной физической реабилитации осуществлялось путем решения общих задач на выделенных реабилитационных этапах и частных задач на различных формах занятий.

Организация деятельности проводилась с соблюдением методических принципов физической культуры и специальных принципов адаптивной физической реабилитации, в том числе и ряда психологических принципов.

При выполнении физических упражнений соблюдались следующие **методические принципы** физической культуры:

1. Принцип непрерывного и комплексного воздействия на личность занимающихся на различных формах занятий.

Суть принципа заключается в организации и проведении непрерывных и разнообразных форм занятий физическими упражнениями с постинсультными пациентами при нахождении их в реабили-

тационном центре, посещении поликлиник по месту жительства и в домашних условиях при проведении различных форм занятий.

2. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.

Суть принципа дифференцированного подхода заключается в объединении пациентов в относительно однородные подгруппы, в зависимости от заболевания, возраста, уровня физической подготовленности, функциональных возможностей организма пациента.

Индивидуальный подход означает учет особенностей, присущих одному человеку. Опираясь на конкретные особенности пациента, создаются необходимые условия для его восстановления после перенесенного инсульта. Индивидуальные занятия позволяют учитывать пол, возраст, двигательный опыт, состояния сохранных функций: двигательных, сенсорных, психических, интеллектуальных способностей – и на этой основе устранять и проводить коррекцию индивидуальных и вторичных отклонений в состоянии здоровья, создавать максимальные условия для восстановления временно утраченных функций у постинсультных пациентов.

3. Принцип систематичности и последовательности педагогических воздействий.

Суть принципа заключается в организации и проведении различных форм занятий в течение недели, месяца, года: обязательные занятия по программе реабилитационного центра (уроки лечебной гимнастики, занятия на тренажерах), урочные формы в виде теоретических и организационно-методических занятий, дифференцированные занятия физическими упражнениями с учетом типа отношения к болезни, индивидуальные занятия физическими упражнениями, самостоятельные занятия физическими упражнениями в домашних условиях.

Кроме методических принципов физической культуры при проведении занятий по физической реабилитации соблюдали **специальные принципы**:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.

Данный принцип позволяет выявить потенциальные возможности пациента, определить оптимальный путь коррекции имеющихся нарушений.

2. Принципы, ориентированные на особенности психоэмоционального состояния пациента:

1) принцип неманипулятивного подхода к пациенту.

Принцип предполагает активное участие пациента в процессе адаптивной физической реабилитации, осознание пациентом своей роли в процессе восстановления после инсульта, подведение пациента к пониманию основ восстановления нарушенных двигательных функций и функциональных систем организма, получение необходимых знаний о своем заболевании и процессе восстановления и необходимости социальной адаптации в обществе;

2) принцип безоценочного отношения к пациенту и уважение его личности.

Принцип учитывает особенности личности пациента при организации процесса физической реабилитации и направлен на оказание всесторонней и постоянной психологической поддержки пациенту;

3) принцип ориентации на нормы и ценности пациента.

Принцип рекомендует ориентироваться на личность пациента, его систему ценностей, решаемые им задачи, учет его социального статуса в обществе.

Для достижения цели и решения поставленных задач непрерывной адаптивной физической реабилитации были разработаны специальные комплексы физических упражнений: комплексы специальных корригирующих упражнений для нормализации тонуса нервной системы, комплексы специальных корригирующих упражнений для восстановления двигательной и функциональной активности, индивидуальные комплексы физических упражнений для коррекции сопутствующей патологии и профилактики вторичных отклонений в состоянии здоровья с учетом типа отношения постинсультных пациентов к болезни.

Организация деятельности по выполнению этих комплексов физических упражнений на различных формах занятий осуществлялась с соблюдением требований по реализации вышеперечисленных принципов, что обеспечило решение задач и достижение поставленной цели.

Примечания

1. Соколова Ф. М. Адаптивная физическая реабилитация больных нейрохирургического профиля / Ф. М. Соколова, С. П. Евсеев, Н. Е. Иванова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2008. № 9(43). С. 85–120.

2. Новикова Т. В. Физическая реабилитация инвалидов в позднем периоде инсульта: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. С. 23–39; Таховиева Ф. В. Нарушение двигательных функций при мозговом инсульте: оценка, реабилитация, прогноз: дис. ... д-ра мед. наук. М., 2004. С. 5–23; Файзуллин Е. Р. Реабилитация больных церебральным ишемическим инсультом в позднем восстановительном периоде на амбулаторно-поликлиническом этапе: дис. ... канд. мед. наук. Иркутск, 2009. С. 65–87.

3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.; Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 306 с.; Исанова В. А. Система реабилитации при неврологических двигательных нарушениях: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Иванова, 1996. 19 с.

4. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура: справочник / под ред. В. А. Епифанова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 2001. С. 123–154.

5. Белова А. Н. Нейрореабилитация. М.: Антидор, 2002. С. 212–234.

6. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура (цель, содержание, место в системе знаний о человеке) // Теория и практика физической культуры. 1998. №1. С. 2–7.

7. Ильин В. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев: Вища школа, 1998. С. 107–263; Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. 4-е изд. М.: «МЕДпресс-информ», 2002. С. 221–285.

8. Вассерман А. И., Иовлев Б. В. Усовершенствованный вариант опросника для психологической диагностики типов отношения к болезни (ТОБА): методические рекомендации. СПб., 2001. С. 4–30.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

УДК 372.881.111.1

А. Н. Хомицкая

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается методика профессионально ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов. Предлагается комплекс упражнений, направленных на формирование коммуникативно-методической компетенции в области обучения фонетике иностранного языка.

The article considers professional improvement methodology of the future foreign language teachers' pronunciation habits and skills. The author proposes groups and types of exercises aimed at communicative-methodological competence formation in the field of teaching foreign pronunciation.

Ключевые слова: иноязычные фонетические навыки, профессиональные умения, профессионально ориентированное совершенствование.

Keywords: foreign pronunciation habits, professional skills, professional improvement.

Сопоставительный анализ деятельности обучаемого и обучающего, проведенный на основе деятельностного подхода, позволил сделать заключение о том, что при организации процесса обучения фонетической стороне иноязычной речи в специальном языковом педагогическом вузе необходимо учитывать оба вида деятельности путем целенаправленной методической ориентации фонетических знаний, навыков и умений на процесс обучения.

Имеющиеся исследования и проведенные нами методические эксперименты свидетельствуют о том, что при переходе от младших курсов к старшим у студентов утрачиваются многие существенные характеристики коммуникативных фонетических навыков. Кроме того, их фонетические знания и навыки оказываются недостаточно ориентированными на процесс их применения в будущей педагогической деятельности, в то время как структура владения учителем фонетической стороной иноязычной речи должна быть адекватна структуре и содержанию его деятельности по обучению уча-

щихся данной стороне речи. В связи с этим возникает проблема восстановления утраченных произносительных качеств речи и профессионально ориентированного совершенствования фонетической стороны речи студентов старших курсов.

Под профессионально ориентированным совершенствованием фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов мы понимаем процесс диагностики и корректирования коммуникативных фонетических навыков как компонентов устной иноязычной речи и профессиональной ориентации фонетических знаний одновременно с формированием коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных лингвометодических умений, обеспечивающих обучение слухопроизносительным навыкам иноязычной речи учащихся средней школы.

Для формирования выделенных лингвометодических умений в процессе совершенствования коммуникативных фонетических навыков, т. е. для осуществления реализации этих целей обучения, был создан специальный комплекс упражнений, в котором нашли отражение действия обеих групп и был учтен характер связи между ними. Разработка комплекса упражнений осуществлялась нами с опорой на имеющиеся данные в методической науке и практике преподавания иностранных языков [1], а также на результаты проведенного нами теоретического исследования. При этом под упражнением понимается «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [2].

Исходя из задач созданного нами профессионально ориентирующего фонетического курса (ПОФК) и отобранного содержания, нами были выдвинуты следующие методические принципы построения комплекса упражнений для профессионально ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи:

1. Принцип учета адекватности исходного состояния фонетической подготовки студентов старших курсов, т. е. объема и характера фонетических знаний и навыков, профессиональным требованиям педагогической деятельности по обучению устной речи.

2. Принцип учета специфики взаимосвязи и преемственности между этапами обучения студентов в языковом педагогическом вузе.

3. Принцип дифференцированного подхода к реализации основных целей и задач ПОФК.

4. Принцип учета взаимосвязи и взаимообусловленности работы по корректированию и профессионально ориентированному совершенствованию фонетической подготовки студентов и формированию у них лингвометодических умений.

5. Принцип сознательности процесса профессионально ориентированного совершенствования фонетических навыков и развития лингвометодических умений.

6. Принцип градации трудностей.

Первые два принципа предполагают обязательный учет уровня нормативности коммуникативных фонетических навыков и наличия достаточного объема профессионально значимых фонетических знаний, приобретенных студентами IV курса на начальном этапе обучения в вузе. Они важны для реализации преемственных связей между этапами. Практика показывает, что без целенаправленной и планомерной работы от этапа к этапу над всеми сторонами и видами речевой деятельности невозможно добиться достаточно развитых профессионально значимых навыков и умений. Поэтому особенно важным представляется установление преемственности и прогрессивного развития этих навыков и умений по этапам и по курсам.

В соответствии с первым принципом комплекс упражнений для профессионально направленного совершенствования фонетических знаний и навыков предусматривает наличие специальной группы диагностических упражнений для проверки и оценки уровня фонетических знаний и коммуникативных фонетических навыков студентов с позиции профессиональных требований к иноязычной речи учителя (см. рисунок).

В первую группу (I) входят диагностические и корректировочные фонетически направленные упражнения, целью которых является установление соответствия уровня владения фонетической стороной речи профессиональным требованиям, выявление типичных и индивидуальных фонетических ошибок, степени осознанности их причин и возможных путей их устранения, работа по исправлению ошибок.

Следующим принципом является принцип дифференцированного подхода к реализации основных целей и задач ПОФК. Он предусматривает, в соответствии с двумя основными группами целей, выделение еще одной группы упражнений (II), наряду с вышеуказанной первой группой (I), поскольку упражнения должны быть адекватны формируемым видам деятельности.

Во вторую группу (II) вошли упражнения с комплексной функциональной ориентацией, состоящие из трех подгрупп упражнений для формирования: 1) коммуникативно-обучающих; 2) гностических и 3) конструктивных лингвометодических умений в области обучения фонетике. Упражнения данной группы нацеливают на овладение наи-

более важными лингвометодическими умениями на основе интеграции фонетических и методических знаний и осознания способов и приемов педагогической деятельности, в силу чего они непосредственно ориентируют на школьные условия.

Таким образом, каждая из двух названных групп упражнений решает свои специфические задачи, и в то же время они функционально тесно взаимосвязаны, образуя единый комплекс профессионально ориентированных фонетических упражнений.

Принцип взаимосвязи и взаимообусловленности корректирования фонетических навыков и формирования лингвометодических умений предусматривает совмещение коммуникативно-практических и лингвометодических целей, т. е. взаимодействие речевых фонетических навыков и коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных умений. Оно выражается в том, что:

а) с помощью фонетико-корректирующих упражнений закладываются основы для формирования лингвометодических умений;

б) профессионально направленные фонетические упражнения для развития лингвометодических умений, в свою очередь, способствуют глубокому осознанию и совершенствованию фонетических навыков, так как их выполнение предполагает переход студентов с позиции обучаемого в позицию обучающего.

Принцип сознательности процесса корректирования фонетических навыков и развития лингвометодических умений предполагает, что операции и действия с фонетическим материалом при профессионально ориентированном совершенствовании фонетической подготовки должны опираться на определенную интегрированную систему лингвистических и методических знаний, необходимых и достаточных для сознательного исправления своих ошибок и формирования профессионально-методических умений.

В соответствии с этим принципом в содержание обучения были включены: специально отобранный минимум теоретических сведений о фонетическом строе изучаемого языка, предусмотренных на младших курсах, языковой и речевой материал (речевые образцы, микродиалоги, стихи, рифмовки, скороговорки и т. д.), действия и операции, составляющие навыки и умения фонетически правильного оформления речи.

Принцип градации трудностей означает, что в каждой группе упражнений соблюдается своя последовательность упражнений. Связь между группами определяется программой работы по корректированию и профессионально ориентированному совершенствованию фонетических навыков.

Кроме того, на четвертом году обучения студентам приходится повторять уже усвоенные фонетические знания и восстанавливать отдельные характеристики сформированных на начальном эта-

пе обучения фонетических навыков, утраченные под влиянием различных факторов к началу комплексной педагогической практики на IV курсе. Это требует выполнения хорошо знакомых действий. В то время как целенаправленное формирование лингвометодических фонетических умений происходит впервые и, будучи новым видом деятельности, требует особого внимания и контроля. При этом совершенствование коммуникативных фонетических навыков происходит косвенно в процессе включения известного материала и хорошо отработанных действий в новые методически направленные виды деятельности. Опосредованное влияние процесса формирования коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных лингвометодических фонетических умений на совершенствование фонетической стороны иноязычной речи было учтено при разработке упражнений.

Принимая в качестве исходной известную классификацию уровней освоения и выполнения деятельности [3], можно прийти к заключению о том, что овладение лингвометодическими умениями должно осуществляться на четырех взаимосвязанных этапах: рецептивном, репродуктивном, продуктивном и творческом. Соответственно, упражнения для формирования лингвометодических умений подразделяются на рецептивные, репродуктивные, продуктивные и творческие.

На первом этапе – ознакомительном (рецептивном) – вводится необходимая лингвометодическая информация, осуществляется целенаправленный синтез фонетических и методических знаний студентов под руководством преподавателя. Целью при этом является создание ориентировочной основы лингвометодического действия.

На втором этапе – репродуктивном – студенты овладевают умением выполнять соответствующие методические действия с фонетическим материалом, в результате чего формируются элементарные лингвометодические умения.

Третий этап – продуктивный – направлен на формирование обобщенных лингвометодических умений, обладающих способностью к переносу в новые педагогические ситуации. С целью их формирования студентам даются задания, выполнение которых требует применения интегрированных фонетических и методических знаний и комплекса элементарных лингвометодических умений.

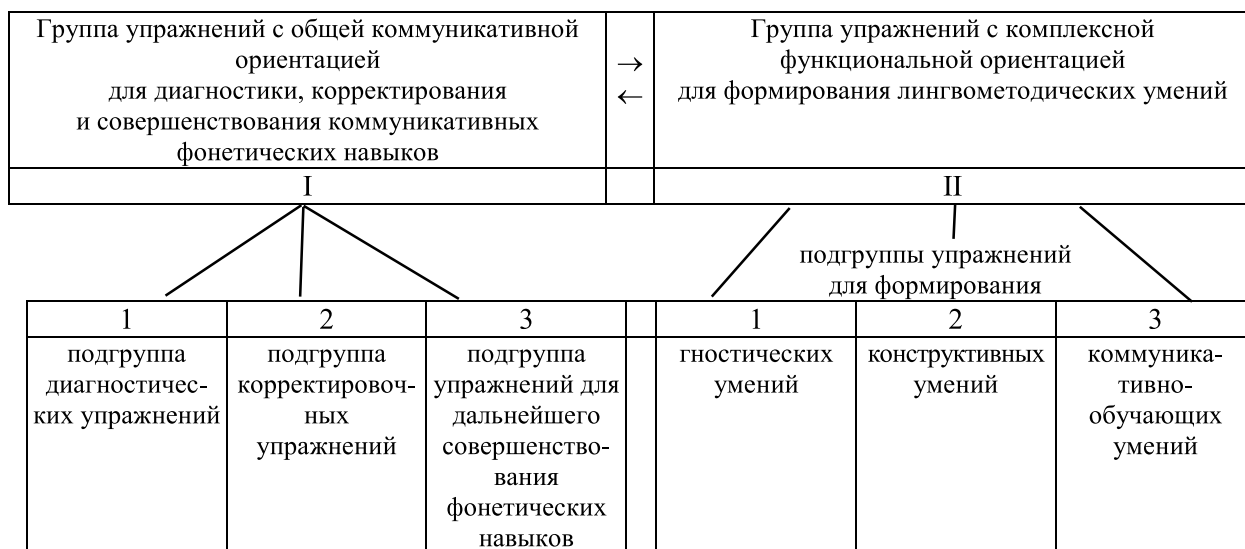
Творческий этап включает два подэтапа:

1) совершенствование лингвометодических умений в период профессионально ориентированного обучения в вузе;

2) адаптация и совершенствование лингвометодических умений во время педагогической практики в школе.

В рамках экспериментального обучения осуществляются три первых этапа и творческий подэтап формирования лингвометодических умений на занятиях по специальности в вузе. На этапе «профессионализации» студенты работают под руководством методиста вуза и школьного учителя. Перенос лингвометодических фонетических умений осуществляется на новый грамматический и лексический материал. Этот этап используется в исследовании для проверки уровня сформированности лингвометодических умений, от которого зависит успешность обучения фонетическим навыкам учащихся.

Усвоение знаний, их интеграция идут при этом по схеме: синтез – анализ – синтез. На ознакоми-



Комплекс упражнений для профессионально ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи

тельном этапе материал представлен в синтезированном виде, создавая ориентировочную основу деятельности, затем происходит поэтапное овладение частными действиями, их последовательностью, и на творческом этапе происходит синтезирование усвоенных способов действий и знаний, что является конечной целью экспериментального обучения.

На занятиях по фонетике и практике языка группа методически направленных упражнений сочетается с группой специальных упражнений, направленных на совершенствование навыков фонетического оформления высказывания. Группа фонетически направленных упражнений строится в соответствии с принципом адекватности упражнений корректируемым и профессионально ориентированным навыкам.

На старших курсах целью является не введение нового фонетического материала, а его повторение, систематизация и совершенствование фонетических навыков в процессе развития сложных речевых умений. В связи с этим в процессе совершенствования фонетической стороны речи выделяются следующие этапы: 1) измерение и оценка уровня сформированности фонетических навыков и лингвометодических умений; 2) повторение, вторичное осознание ориентировочной основы фонетических действий с материалом, систематизация фонетического материала и его методическая ориентация; 3) «доистраивание» отдельных профессионально значимых компонентов в структуре фонетических знаний и навыков с учетом профессиональных требований к речи учителя и его педагогической деятельности при решении гностических, конструктивных и коммуникативно-обучающих методических задач. Каждому этапу соответствует определенный тип упражнений и составляющие его виды упражнений, которые показаны на рисунке.

Описанный комплекс упражнений для профессионально ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов IV курса применяется в седьмом семестре перед выходом студентов на педагогическую практику. Результаты его применения показали, что формирование коммуникативно-методической компетенции будет более эффективным, если оно будет организовано как система, объединяющая процессы профессионально ориентированной диагностики, корректирования и совершенствования фонетических навыков студентов, а также процесс целенаправленного формирования на этой основе лингвометодических умений. Данная система работы обеспечивает успешность решения методических задач по обучению фонетической стороне речи в школе и использования устной иноязычной речи как средства обучения другим сторонам и видам речевой деятельности.

Примечания

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.; Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов. М.: Дрофа, 2005. 253 с.; Чингаева О. Г. Пути совершенствования произносительных навыков студентов старшего этапа обучения на факультете широкого профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: 1990. 16 с.
2. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
3. Скоткин М. Н. Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

УДК 378.147:811.111

Н. А. Скурихин

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОМУ СТИЛЮ БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В настоящей статье рассматривается построение модели коммуникативного стиля в обучении и преподавании английского языка. Коммуникативный стиль представлен в качестве категории методического анализа. Такой стиль понимается как устойчивый многокомпонентный интерактивный ментальный конструкт, детерминированный культурой. Он проявляется в стереотипизированном коммуникативном поведении языковой личности. В статье предлагается модульное построение системы формирования коммуникативного стиля, рассматривается содержание модели обучения такому виду стиля студентов неязыковых специальностей.

The article deals with the building of communicative style model in English language teaching (ELT). Communicative style is a category of methodological analysis and interpreted as a steady complex interactive mental unit determined by culture and reflected in stereotyped communicative behaviour of language personality. The module building system of communicative style and also the content of this model are put forward in the article.

Ключевые слова: межкультурный подход, межкультурная коммуникативная компетенция, коммуникативный стиль, стратегия.

Keywords: intercultural approach, intercultural communicative competence, communicative style, strategy.

В подготовке специалистов к реальному общению с носителями языка актуальным становится формирование интегративного образования – межкультурной коммуникативной компетенции. Ее суть заключается в умении строить коммуникацию исключительно по правилам, принятым в изучаемой ку-

льтуре, в достижении положительного результата путем создания общего коммуникативного значения.

Формирование межкультурной коммуникативной (профессионально ориентированной) компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза предполагает включение феномена национального коммуникативного стиля в концепцию развития языковой личности. Межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой явление, охватывающее ряд факторов: ментальный, психологический, социокультурный, дискурсивный, профессионально-дискурсивный, аксиологический. Межкультурный подход обуславливает разработку специфической модели в совокупности таких системных компонентов, как цели, задачи, содержание, принципы, методы обучения коммуникативному стилю.

Междисциплинарность межкультурного подхода к иностранным языкам нацеливает на рассмотрение новых аспектов в содержании обучения. Это способствует эффективному пониманию межкультурных взаимодействий посредством сопоставления, выявления общего и специфического в лингвокультурах. К таким аспектам можно отнести коммуникативный стиль. Он представляет ключевое понятие в теории и практике межкультурной коммуникации. Его формирование – значимое условие совершенствования межкультурной и коммуникативной компетенции в целом.

Коммуникативный стиль рассматривается как категория методического анализа. В ее основе лежат лингвокультурные, психологические, стереотипные, этносоциокультурные доминанты.

Коммуникативный стиль представляет устойчивый многокомпонентный интерактивный ментальный конструкт, детерминированный культурой, проявляющийся в стереотипизированном коммуникативном поведении языковой личности и выступающий в качестве психолингвистического ориентира дискурсивной деятельности человека.

Предлагаемая модель формирования коммуникативного стиля основывается на следующих теоретических положениях межкультурного подхода:

- коммуникативный стиль (КС) рассматривается как неотъемлемый компонент межкультурного взаимодействия в ситуациях повседневного и профессионально-делового общения;
- осознанное изучение КС и овладение им осуществляется на базе родной культуры в сравнении с иноязычной;
- овладение коммуникативным стилем происходит через различные виды деятельности: языковой, речевой, мыслительной, познавательной, коммуникативно-поведенческой;
- построение и планирование сценариев собственного поведения с представителями других культур осуществляется благодаря интерпретации поведения представителей различных культур.

Данные положения являются основой модели в выборе целей и содержания, его тематики, отборе учебного материала, принципов и методов обучения.

Конечная цель обучения языку на неязыковых факультетах – формирование способности и готовности к межкультурному общению. Это обуславливает коммуникативную направленность курса иностранного языка. Цель предусматривает достижение определенного уровня компетенции, под которой понимается «умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения» [1]. Курс иностранного языка в неязыковом вузе предполагает реализацию образовательных, воспитательных и коммуникативных целей, направленных на формирование готовности специалистов к профессиональной, научной и межкультурной деятельности. В современных программах в качестве конечной цели курса выдвигается также формирование межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции, которая представлена перечнем взаимосвязанных компетенций в формате умений [2].

Понятие коммуникативного стиля определяет его компоненты и соответственно модули в содержании предлагаемой методики: а) мыслительный (интеллектуальный); б) коммуникативный; в) стереотипно-поведенческий (рефлексивный).

Мыслительный (интеллектуальный) выражается в обработке и оперировании presupпозициями лингвокультуры и знаниями о коммуникативном поведении.

Суть коммуникативного модуля заключается в раскрытии взаимодействия на уровнях: коммуникативном, интерактивном, социально-перцептивном (по аналогии с характеристикой стиля общения, предложенного И. П. Шкуратовой и Л. И. Габдулиной [3]) и лингвофрагматическом.

На первом уровне идет формирование интенций, а с помощью способов их языковой реализации происходит оказание воздействия на адресата. Второй означает организацию взаимодействия личностных и ценностных характеристик участников процесса и предполагает интеракцию в разных режимах и ситуациях межкультурного общения. Третий определяет способы восприятия, оценки и познания себя и других. Четвертый характеризуется установлением адекватных отношений между языковыми единицами и реальными условиями их употребления в коммуникативном пространстве, в котором взаимодействуют говорящий и слушающий. Итак, данный модуль включает в себя культурный контекст, темы, ситуации, социальные роли, интенции, степень воздействия на адресата, характер отношений.

Стереотипно-поведенческий (рефлексивный) объединяет ментальные, дискурсивные, лингвисти-

ческие, ситуативные действия в единство и реализует их в коммуникативном поведении в повседневных и профессионально значимых ситуациях.

В качестве детерминанты содержания обучения коммуникативному стилю иноязычной коммуникации выпускника неязыкового вуза выступает единство, основанное на знаниях, навыках, умениях, отношениях.

Компонент «знания» содержит информацию об употреблении языка и правилах коммуникативного поведения, их лингвокультурных, прагматических особенностях в повседневном и профессионально-деловом дискурсе.

Компонент «навыки» включает в себя оперирование лингвокультурным материалом, а также его распознавание, понимание.

Компонент «умения» состоит из понимания, осознания, применения речеповеденческих стратегий в процессе межкультурной коммуникации.

Компонент «отношения» представляет совокупность качеств как проявления коммуникативного стиля, необходимых для ведения межкультурного общения: открытость, эмпатия, толерантность, недоговоренность, скромность, неимпозитивность, коммуникативная аттрактивность, заинтересованность.

Знания, навыки, умения, отношения составляют сущность межкультурной коммуникативной компетенции. Они обеспечивают в полном объеме способность к межкультурному общению в различных ситуациях.

Знания, навыки, умения и отношения реализуются в тематических комплексах (блоках, модулях, юнитах), ситуациях и системе заданий, включаемых в содержание модели обучения. Тематически содержание обучения коммуникативному стилю отражается, как правило, в рубриках учебников и учебных пособий Language (Conversation, Easy Business English), Everyday English (Conversational Formulas, The Art of Small Talk), Successful Conversation Tips, Culture Corner, Business Skills (Successful Conversation, Scenario, Talking Point), в которых выделяются следующие аспекты:

- коммуникативный стиль и его место в изучении деловой культуры и английского языка;
- лингвопрагматические характеристики коммуникативного стиля и речеповеденческих стратегий;
- сравнительный анализ атрибуций российской и британской лингвокультур;
- средства выражения культурно-прагматического смысла в коммуникативном и речевом поведении;
- коммуникативные речеповеденческие стратегии;
- пути преодоления интерференций, лакун-стереотипов.

Освоение и формирование коммуникативного стиля иноязычной коммуникации – стратегичес-

кий процесс, базисом которого является выбор оптимальных языковых ресурсов в результате осознанной переработки лингвокультурологической информации.

Остановимся на значимости стратегий как составляющих коммуникативного стиля. Коммуникативный стиль рассматривается как гипероним по отношению к (лингвистическим) стратегиям, которые являются его проявлением [4]. С нашей точки зрения, интеграция стратегий позволяет выстраивать модель освоения стиля и выделять уровни в структуре содержания.

Содержание обучения включает в себя языковой и текстовый материал, способствующий активизации мыслительной, языковой, речевой и коммуникативной деятельности. На основе исследований [5] языковой материал предлагаемой модели содержит единицы, обладающие культурным компонентом значения на различных уровнях:

- **фонетическом** (просодические средства, мелодия, тон);
- **семантическом** (семантические клише, особенности обозначения объектов, событий, действий, ситуаций и отношений между участниками);
- **лексическом** (стилистические параметры слов);
- **грамматическом** (конструкции с модальными глаголами, смещение временного плана, разделительные вопросы);
- **синтаксическом** (эмоционально воздействующий синтаксис);
- **пресуппозиционном** (фоновые правила, будущий коммуникативный контекст, когнитивная информация: убеждения, мнения и/или установки);
- **прагматическом** (имплицитные способы выражения смысла в различных видах высказываний, например в прямых и косвенных просьбах или комплексе коммуникативных ходов (тактик), вежливый запрос информации, вежливые просьбы, предложения, гипотетический вопрос);
- **функциональном** (блок передачи информации, выражение отношения, описание логических связей);
- **жанровом** (типы дискурсов).

Текстовый материал представлен лингвокультурными образцами (дискурсами), которые содержат национально-культурный контекст.

Реализация компонентов содержания предлагаемой модели формирования коммуникативного стиля происходит на основе следующих принципов: а) межкультурной коммуникативной, самообразовательной и профессиональной направленности; б) речевых стратегий; в) междисциплинарности; г) культурной ориентированности; д) диалогического общения; е) гармонизации национально-культурных отношений; ж) поликультурности; з) сочетания эмического, этического и эмпатического подходов к изучению иностранного языка. Обратимся к каждому из них.

Принцип межкультурной коммуникативной и профессиональной направленности предполагает ориентацию на осуществление эффективного межкультурного общения с учетом как общей тематики коммуникации, так и профессиональной. В процессе изучения языка участники диалога культур выступают в качестве медиаторов. Данный принцип определяет тематико-ситуативную наполненность содержания и структуру обучения. Его суть состоит в том, что обучение должно строиться на вовлечении студентов в профессиональную коммуникацию на протяжении всего курса обучения. Основной единицей, формирующей культурно-языковой код иной лингвокультуры, является дискурс в различных формах. Дискурс выступает источником декларативного знания о ситуациях и условиях общения, с одной стороны. Он поставляет материал для лингвокультурного сопоставительного анализа – с другой. Отбор дискурсов осуществляется по критериям формирования таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, косвенность, неимпозитивность.

Принцип речевых стратегий подразумевает осознанное формирование речеповеденческих стратегий преимущественно на базе диалогического дискурса. Поскольку специфика дискурса лингвокультуры обусловлена межкультурной направленностью, то часть заданий и упражнений носит проблемный характер. Принцип предполагает рассмотрение речеповеденческих стратегий в качестве стереотипизированной линии коммуникативного стиля, которая базируется на знаниях о лингвокультурных ценностях и способах их отражения в коммуникативном поведении и актуализации в ситуациях общения.

Принцип междисциплинарности обуславливает интеграцию и синтез полученных знаний и их применение в сферах межкультурного общения путем рассмотрения изучаемых явлений в единстве их многосторонних связей с целью совершенствования деловой культуры общения на иностранном языке.

Принцип культурной ориентированности предусматривает осознанное включение контекста культуры в тематику и ситуации общения и анализ культурно-языковой прагматики как необходимого условия успешного осуществления коммуникации.

Принцип диалогического общения обеспечивает правильное понимание сущности диалога культур в условиях глобализации и соблюдение паритетности.

Сочетание эмического, этического и эмпатического подходов к изучению иностранного языка позволяет гибко подходить к рассмотрению культурно-обусловленных явлений, принимая во внимание анализ компонентов как с точки зрения изучаемой (изнутри) и родной лингвокультур (извне), так и вместе.

Принцип гармонизации национально-культурных отношений достигается благодаря овладению ненавязчивым, неимпозитивным, некатегоричным стилем коммуникации английского языка, что обеспечивает эффективность процесса взаимодействия с представителями британской лингвокультуры.

Актуализация обозначенных принципов, направленных на освоение содержания обучения в рамках данной модели, происходит благодаря комплексу методов.

Выделенные методы рассматриваются нами как способы, используемые преподавателем для организации межкультурного взаимодействия и включения будущих специалистов в совместную деятельность.

I. Аналитико-исследовательские методы:

- метод дискурсивного анализа;
- сопоставительного анализа;
- метод критических профессионально-деловых инцидентов.

II. Рецептивные:

- установления, элиминирования лакун.

III. Коммуникативно-эвристические:

- метод проблемных ситуаций-кейсов.

Цель первой группы методов состоит в том, чтобы выявить особенности лингвокультур: сходное, различное, специфическое. Лингвокультуры анализируются как извне, изнутри, так и вместе (сочетание эмического, этического и эмпатийного подходов). К достоинствам методов относится четкая направленность, применимость к реальной ситуации, ориентированность на процесс, гибкость. Данные методы очень полезны, когда неизвестна причина произошедшего, и представляется возможность выявить коммуникативную неудачу, когда это не удастся сделать при помощи других методов. Выделяется несколько ступеней анализа: идентификация ситуаций, выявление проблемы, интерпретация критического инцидента [6].

Сущность рецептивных методов сводится: а) к осознанию и пониманию лакунарных явлений языка и культуры; б) преодолению лингвокультурной интерференции.

Для реализации методов третьей группы (проблемных заданий-кейсов) используются различные формы работы со студентами (студент – студент, преподаватель – студент, студент – аудитория), при которых обучаемые учатся работать в группе, выслушивать мнения своих коллег, дискутировать, искать компромиссы, совместно принимать решения относительно поставленной задачи согласно нормам лингвокультуры (дискуссии, доклады в группах, презентации работы групп, интервью, круглый стол, пресс-конференция и др.).

Данные методы ориентированы на формирование умений осуществлять и гармонизировать межкультурные контакты: аналитико-исследовательские методы структурируют дискурсивные катего-

рии лингвокультуры, рецептивные устанавливают аутентичное восприятие, коммуникативно-эвристические способствуют решению задач в межкультурной повседневной и профессионально-деловой сферах.

Таким образом, реализуя методы и приемы обучения, представленная нами система упражнений включает группы упражнений. Они разработаны в соответствии с задачами этапов обучения, нацеленных на освоение коммуникативного стиля.

Упражнения на осознание ментальных механизмов мышления британской лингвокультуры:

- упражнения на выявление склонности к некатегоричному, ненавязчивому, косвенному стилю общения;

- упражнения на выявление особенностей коммуникативных характеристик стиля британской лингвокультуры в различных ситуациях общения;

- упражнения на выявление пресуппозиций.

Упражнения ориентировочной направленности:

- аналитико-рецептивные: упражнения на идентификацию и анализ стратегий британской лингвокультуры;

- упражнения на различение культурно обусловленных контекстов ситуации;

- упражнения на прогнозирование использования культурно-обусловленных стратегий.

Упражнения на вербализацию (речевое развертывание) стратегий:

- упражнения на наполнение и последующее развертывание сценарных схем соответствующим лексико-грамматическим материалом (дискурсивные формулы, релевантные для ситуации межкультурного общения);

- упражнение на усложнение коммуникативного сценария путем включения дополнительных компонентов ситуации;

- упражнения на усвоение различных видов культурных стереотипов;

- упражнения на моделирование стереотипизированного коммуникативного поведения в определенной ситуации.

Методика формирования коммуникативного стиля на основе речеведческих стратегий в ситуациях, приближенных к реальному межкультурному общению:

- *создает* необходимый запас декларативных (лингвистических, культурно-прагматических) и процедурных знаний (интеракциональные, дискурсивные);

- *формирует* специальные умения (стратегические, интерактивные, аффективные, интенциональные, умения межкультурного общения), нацеленные на осознанный выбор коммуникативной стратегии и ее использование;

- *обеспечивает* целостное формирование вторичной языковой личности, выводя единицы вербально-семантического и когнитивного уровней на завершающий – прагматический уровень их использования в межкультурном общении.

Таким образом, овладение аутентичными коммуникативными стратегиями, выстраивающими стиль и интегрирующие модели иноязычного речевого поведения, способствует формированию и дальнейшему совершенствованию межкультурной и коммуникативной компетенции обучаемых.

Примечания

1. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. М., 2044. С. 9.

2. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М., 2011. С. 8, 9.

3. *Шкуратова И. П., Габдулина А. И.* Стили общения: пособие по спецкурсу «Диагностика индивидуальных способностей общения для студентов отделения факультета психологии». Ростов н/Д, 2000. С. 6.

4. *Куликова А. В.* Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск, 2006. С. 161.

5. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008; *Куликова А. В.* Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск, 2006; *Brieger N., Sweeney S.* The language of business English: language and practice. Longman, 2007.

6. *Лебедько М. Г.* В чужой монастырь со своим уставом... Или как избежать конфликта культур // Язык. Культура. Общение. М., 2008. С. 459.

УДК 371

Ю. В. Тропкина, Е. И. Чиркова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ НЛП-ГРАФИКИ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье дается подробная характеристика комплекса упражнений, созданного на основе использования приёмов НЛП-графики в рамках коммуникативного подхода при обучении курсантов военно-технических вузов.

This article gives a detailed description of an exercise program that is based on the application of Neuro-Linguistic Programming Graphics techniques within the communicative approach of teaching cadets at military-technical institutes.

Ключевые слова: иноязычная письменная речь, техническое и графическое мышление, коммуникативный подход, приемы НЛП-графики.

Keywords: foreign language writing, technical and graphical thinking, communicative approach, techniques of Neuro-Linguistic Programming Graphics.

Большинство курсантов технических вузов положительно обладают техническим мышлением, под которым понимается своеобразный синтез логического и образного. В ходе обучения в военно-техническом вузе курсанты выполняют расчетно-графические работы, составляют схемы и графики. Будущим инженерам необходимо развитие логического и графического мышления, умение ими пользоваться, так как графические образы составляют основу мышления многих специалистов [1]. А это, в свою очередь, способствует освоению не только иностранного языка, но и специальных предметов технической направленности в целом. Данную специфику мы используем в процессе обучения иноязычной письменной речи при помощи приёмов НЛП-графики в Военно-морском инженерном институте. В ходе анкетирования было выявлено, что при обучении у курсантов появляется привычка работать по модели, составлять различные планы, схемы, графики, опорные конспекты. Вся их учебная деятельность в определённой степени подчинена клишированию и алгоритмизации. Для эффективного усвоения иноязычной письменной речи мы обратились к достаточно новому, но очень перспективному, на наш взгляд, направлению – нейролингвистическому программированию (НЛП), а именно приемам НЛП-графики [2]. Учитывая присущий НЛП особый интерес к коммуникации, информации и структуре смысла, мы приходим к выводу о том, что НЛП-графика приме-

нима в обучении иноязычной письменной речи в рамках коммуникативного подхода.

Использование простых рисунков, схем и диаграмм, применение различных цветов, а также мысленных образов для того, чтобы на письме передать какую-либо мысль, составить опорный конспект, схему технического текста и т. п., существенно облегчает процесс обучения иноязычной письменной речи, делает его продуктивным и более доступным, позволяет экономить аудиторное время [3].

В настоящее время коммуникативный подход является современным и, на наш взгляд, наиболее оптимальным направлением в методике, который широко используется в преподавании иностранных языков.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации [4]. Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, то есть формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию (просьбу, согласие, приглашение, отказ, совет, упрек и т. п.) [5].

Коммуникативная письменная речь – это продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, нацеленный на порождение речевого сообщения в письменной форме. Развитие умения выражать мысли в письменной форме происходит на базе и посредством учебной письменной речи, которая, в свою очередь, опирается на технику письма, сформированные графические и орфографические навыки. Целью обучения коммуникативной письменной речи является развитие умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений-текстов, которые могут понадобиться обучающимся в их учебной или профессиональной деятельности, а также в других целях [6].

В настоящее время существуют два основных подхода к обучению иноязычной письменной речи, которых мы придерживаемся в своей практике: модель, ориентированная на продукт, – письменное речевое сообщение, и модель, ориентированная на процесс порождения речевого произведения в письменной форме. Мы разделяем мнение отечественных и зарубежных ученых о том, что при обучении иноязычной письменной речи обязательным требованием является сбалансированное сочетание этих двух подходов, обеспечивающих учет всех компонентов и этапов речепорождения, при возможном преобладании одного из них в зависимости от уровня владения языком и потребностей обучающихся [7].

Предлагаемый авторами комплекс упражнений состоит из 3 разделов:

1) серия упражнений, направленных на создание вторичных жанров, а именно: логико-смысловой схемы текста, опорного конспекта текста, изложения текста по образцу (summary) с применением приемов НЛП-графики;

2) серия тренировочных упражнений, направленных на создание собственного речевого произведения на примере делового письма с опорой на элементы НЛП-графики;

3) серия упражнений на развитие памяти и внимания с применением приёмов НЛП-графики.

В каждом из разделов предлагаемого комплекса упражнений авторы используют следующие приемы НЛП-графики: цветовые обозначения, графические обозначения (геометрические фигуры), схемы, блок-схемы, таблицы, пиктографические обозначения, аббревиатуры (текстинг), шрифтовые выделения, пробелы, закрашивание текстовых отрывков.

Для подведения итогов каждый из разделов включает в себя контроль задания и диагностический срез с использованием вышеперечисленных приемов НЛП-графики.

В разделе 1 на начальном этапе дается серия письменных предтекстовых упражнений, которые можно отнести к формальным с коммуникативной составляющей благодаря использованию авторами элементов НЛП-графики:

– презентация нового лексико-грамматического материала в виде справки с цветовыми и графическими обозначениями;

– упражнения на словообразование с использованием простейших схем, цветовых и графических обозначений; упражнения на словообразование с шрифтовыми выделениями;

– упражнения на заполнение пробелов в предложении;

– упражнения на удаление лишнего слова.

Освоение и активное использование словообразовательных средств языка является показателем высокой степени владения им. Изучение словообразования развивает у курсантов лингвистическую догадку, расширяет у них потенциальный запас слов, помогает овладению навыками беспереодного чтения. По мнению авторов, такого рода упражнения значительно облегчают процесс чтения последующего текста. Упражнения на заполнение пропусков используются в качестве тренировочного для развития антиципации и языковой догадки при чтении, для совершенствования рецептивных лексико-грамматических навыков, для осознания и усвоения особенностей дискурса (лингвистики текста) в том случае, когда внимание обучающихся привлекается к связующим элементам. Упражнения на удаление лишнего слова способствуют усвоению лексических единиц, грамматических на-

выков, а также могут быть полезными для закрепления навыков составления словосочетания.

На втором этапе рассматриваемого раздела предусмотрено выполнение условно-коммуникативных письменных упражнений с активным использованием приемов НЛП-графики:

– упражнения на соотнесение единиц языка и невербальных элементов (изобразительных, графических, пиктографических) использовались нами как один из приёмов познавательной и речемыслительной деятельности. Этот прием тесно связан с другими умственными действиями, такими, как узнавание, выбор, сравнение и группировка;

– упражнения на ранжирование, в которых реализуется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Восприятие и переработка информации при её чтении сочетается с письменной фиксацией материала. При ранжировании информации реализуется принцип личностной направленности обучения. Как упражнение открытого типа ранжирование исключает единственно правильный ответ и является эффективным в группах, обучающихся с разным уровнем владения иноязычной речью;

– упражнения на логическую перегруппировку, в основе которых лежит прием восстановления текста. Упражнения полезны для развития навыков и умений чтения и экспрессивной письменной речи, так как выполнение требует осмысленного проникновения в содержание разрозненного материала, осознание формы дискурса и связи между элементами;

– упражнения на перекодирование информации. Примерами служат упражнения на перекодирование информации из одной вербальной формы в другую.

Например, передача содержания текста в виде рисунка, пиктографических изображений, обозначений на карте или в виде диаграммы, схемы, указывающей на отношение между предметами, объектами, действующими лицами. Следует отметить, что упражнения на перекодирование информации из невербальной формы в вербальную эффективны при профессионально направленном обучении. Данный вид упражнений используется авторами для развития всех четырех видов речевой деятельности, что позволяет реализовать принцип взаимосвязанного обучения рецептивным и продуктивным умениям.

Собственно-коммуникативные упражнения, предложенные авторами на третьем этапе обучения первого раздела, характеризуются наличием связи с речевой ситуацией и обеспечивают смысловую и коммуникативную целостность отдельных важных частей собственного письменного речевого произведения, а именно:

– составление семантической карты (интеллектуальной карты) с цветовыми обозначениями –

упражнение, в котором реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Семантический комплекс высказывания представляет в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия текста. Логико-смысловая карта способствует ассоциативному опосредованному запоминанию слов и выражений и облегчает планирование и создание письменных произведений [8];

– упражнения, направленные на создание собственных речевых произведений, таких, как план письменного высказывания, опорный конспект с использованием пиктографических/цветовых обозначений и краткое изложение текста.

Первый этап раздела 2 (информационно-организующий блок) предусматривает освоение умений формальной организации любого жанра письменного сообщения на примере делового письма. На их формирование направлены формально некоммуникативные упражнения с элементами НЛП-графики, характеризующиеся отсутствием связи с речевой ситуацией:

– презентация нового лексико-грамматического материала в виде справки, образец делового письма и оформления конверта с четко выделенными соответствующим цветом структурными частями;

– заполнение пробелов в оформлении письма, конверта; размещение речевых клише на соответствующие цветовые поля, нахождение эквивалентов с учетом цветовых обозначений.

На втором этапе (информационно-практический блок) обучения предусматривается освоение организации делового письма. На формирование данных умений направлены условно-коммуникативные упражнения с элементами НЛП-графики, характеризующиеся обучением пониманию отдельных смысловых частей и деталей текста, следующего типа:

– анализ представленных словосочетаний, клишированных фраз с точки зрения принадлежности к официально-деловому стилю;

– определение стилевой принадлежности письма;

– расположение частей делового письма в логическом порядке с использованием схемы;

– восстановление текста письма с использованием приемов НЛП-графики;

– анализ стилевой принадлежности представленных НСК (пиктографических изображений, аббревиатур/текстинга) с использованием приемов НЛП-графики;

– соотнесение информации с соответствующим цифровым обозначением;

– составление собственного образца делового письма при помощи приемов НЛП-графики (структурирование письма, цветовые обозначения).

На третьем этапе (практико-ситуативный блок) обучения выражению деловых интенций осуществляется актуализация навыков ориентирования во

внешней структуре делового письма и выбора лингвистических средств в зависимости от конкретного коммуникативного намерения воздействовать на адресата в определенной речевой ситуации. На совершенствование данных навыков направлены собственно-коммуникативные упражнения, характеризующиеся наличием связи с речевой ситуацией и обеспечивающие смысловую и коммуникативную целостность отдельных важных частей письма и всего текста в целом при написании собственных речевых произведений следующего типа: оформление конверта; составление делового письма по определенной тематике с использованием приемов НЛП-графики.

В основе серии упражнений третьего раздела лежит идея о сверхрациональном мышлении, когда при минимуме умственных и психических усилий, обучающийся концентрированно запоминает максимум информации [9]. В данной серии упражнений авторы акцентируют внимание на применении таких приемов НЛП-графики для эффективного усвоения правописания, как цветовые обозначения; графические обозначения; шрифтовые выделения; таблицы; пробелы; фрагментарное закрашивание отрывков письменного произведения. По наблюдениям авторов, при выполнении упражнений у курсантов вместе с памятью увеличивается скорость мышления, улучшаются фантазия и воображение, а также развивается способность к длительной концентрации внимания. Курсанты, обладающие хорошей фантазией, гибким мышлением и цепкой памятью, выполнив серию упражнений, начинают осознавать, что могут самостоятельно найти подходящую аналогию и использовать её как ключ для запоминания [10].

По мнению авторов, применение приёмов НЛП-графики для обучения письменной речи будет эффективным, в первую очередь, в военно-технических вузах благодаря графичности, структурности, наглядности, экономии времени и универсальности. В рамках коммуникативного подхода приёмы НЛП могут быть использованы для обучения всем видам речевой деятельности.

Примечания

1. Тропкина Ю. В. Обучение иноязычной письменной речи в условиях военных вузов технической направленности // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». Вып. 5. Петригорск, 2011.

2. Там же.

3. Алдер Г. НЛП-графика. Мышление в рисунках и образах. СПб.: Питер, 2003.

4. Чиркова Е. И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, 2009.

5. Там же.

6. Колесникова И. А., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. М.: Дрофа, 2008.

7. Там же; Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2004.

8. Колесникова И. А., Долгина О. А. Указ. соч.

9. Гафибян С. Мой новый Вавилон. Словарь ключей запоминания 1300 английских слов. Издательство «ИЛБИ», Москва, 2000.

10. Там же.

УДК 37.016:81-028.31

М. Н. Татарина

РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дается характеристика развивающей функции эмоционально-ценностного компонента современного школьного образования. Отражена специфика реализации вышеназванной функции в преподавании предмета «иностранному языку».

The article characterizes developing function of the emotional component in modern school education. The peculiarities of its realization in teaching a foreign language as a school subject are shown.

Ключевые слова: ценностные ориентации, аксиологический (ценностный) компонент содержания образования, эмоционально-ценностное развитие школьника, развивающая функция эмоционально-ценностного компонента, эмоционально-ценностный блок развития личности средствами иностранного языка.

Keywords: values, emotional component of education, student's emotional development, developing function of the emotional component, emotional component of the developing function in language education.

Конечно, развитие может протекать спонтанно.

Но наука для того и существует, чтобы дать возможность управлять процессом развития.

Е. И. Пассов

Наиболее распространённая среди методистов, занимающихся проблемами языкового образования (И. А. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов и др.), точка зрения на содержание обучения иностранным языкам (ИЯ) базируется на общепедагогической трактовке этой категории. Она предусматривает знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемый в процессе обучения (И. Я. Лернер, В. В. Краевский,

И. К. Журавлев) [1]. Это обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей, формирование их мировоззрения, морали, усвоение норм и правил поведения, подготовку учащегося как нравственного человека к диалогу культур, к общественной жизни и труду [2].

В обобщенном виде первые три составляющие можно характеризовать как рациональный компонент образования. Они связаны с интеллектуальной познавательной деятельностью и достаточно хорошо изучены отечественными и зарубежными педагогами и методистами. Спецификой четвертого компонента содержания является то, что он не подлежит педагогической адаптации. Состав и структура опыта эмоционально-ценностного отношения к миру не продиктованы всецело материалом изучаемого предмета, а обусловлены внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса (И. В. Денисова). Овладение этим опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции. В меру познания ребенком, подростком, юношей окружающего мира чувства включаются в натуральную неподдельную систему переживаний [3].

Осмысление четвертого компонента содержания образования в исследованиях ученых отразилось, прежде всего, в терминологии. Так, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, И. К. Журавлев вводят понятие «опыт эмоционально-ценностного отношения к миру» [4]; В. С. Леднёв – «опыт ценностно-ориентационной деятельности» [5]; А. В. Зеленцова, В. В. Сериков указывают на личностный опыт [6]; В. И. Данильчук – опыт смыслового самоопределения [7]; О. М. Хлыстина называет данный компонент «ценностным отношением» [8]. Однако, несмотря на различия в терминологии, большинство ученых едины в своём мнении о том, что аксиологический (ценностный) компонент содержания образования основан на социальном опыте и связан с эмоциональной сферой личности. Под эмоционально-ценностным компонентом образования понимают:

– систему норм отношений к миру, к деятельности, к людям, которая характеризуется тем, что предполагает усвоение эмоционального опыта, накопленного человечеством, и освоение системы ценностей, программируемой обществом (И. Я. Лернер);

– целенаправленное формирование у учащихся системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций и развитие их эмоционально-волевой сферы, отраженных в содержании образования и реализуемых в процессе обучения (Н. В. Маслов).

Анализ подходов различных учёных [9] позволяет нам выявить ключевые составляющие компо-

нента: «эмоциональный опыт», «эмоционально-волевая сфера» (чувства и волю принято рассматривать как неразрывные элементы личностной сферы человека, так как сила и напряжение волевого усилия определяются ценностными ориентациями и регулируются эмоциональными побуждениями. Таким образом, эти два элемента представляется возможным отнести к эмоционально-ценностному компоненту образования), «система ценностей», «ценностные ориентации». Кроме того, В. А. Разумный в качестве составного компонента содержания образования выделяет ещё и веру [10]. Более детальный анализ позволяет представить эмоции и веру как единое целое эмоционально-чувственной сферы человека, ибо вера есть эмоциональное состояние души.

Одной из важнейших функций эмоционально-ценностного компонента содержания образования является *развивающая*. Как известно, подход, предполагающий не только формирование знаний, умений и навыков, но и развитие школьников в учебно-воспитательном процессе, является общепризнанным; его право на существование и необходимость проверены временем (А. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.). В качестве сфер развития вышеупомянутые учёные называют память и мышление (назовём это «интеллектуальный блок»), а также волю и чувства («эмоционально-ценностный блок») [11]. Последний является предметом нашего рассмотрения в данной статье. Четвёртый компонент содержания образования нацелен на эмоционально-ценностное развитие школьника, что предполагает эмоциональное познание мира и творчество в области искусства [12]. Изучение психолого-педагогической литературы по этому вопросу и собственный опыт педагогической деятельности в школе и в вузе позволили нам отразить его структуру на рис. 1.

Основываясь на теории И. К. Журавлева о единстве содержательной и процессуальной сторон обучения [13], можно предположить, что процесс эмоционально-ценностного развития школьника представляет собой неразрывную взаимосвязь этих двух сторон, что и показано на схеме. В содержательной системообразующим элементом представляются ценности (то, что необходимо усвоить), в процессуальной – эмоции (средства, способствующие усвоению содержания). Процесс эмоционально-ценностного развития имеет деятельностный, ценностно-ориентационный характер и реализуется в виде переживаний, смыслотворчества, саморазвития.

Важно, что в отдельных случаях для полноценного развития эмоционально-ценностной сферы школьников эмоции должны пробуждаться не только для усвоения определенных ценностей, но и для того, чтобы учащийся мог прочувствовать всю гамму чувств. Этот процесс постепенен, раз-

витие эмоциональной сферы, становление системы ценностей происходит не сразу. Результатом является развитие чувств школьника, его творческих потенций, личностных качеств, продуктивного воображения, способностей к восприятию общественных и культурных ценностей. Компонент веры предполагает формирование у ребенка уверенности в своих силах, незыблемости убеждений [14].

Эмоционально-ценностное образование и развитие осуществляются на протяжении всего периода обучения в школе. Благоприятные условия для этого создаёт предмет «ИЯ». Не случайно языковое образование рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования. Эмоционально-ценностный компонент языкового образования создаёт условия для реализации ценностных потребностей ребенка в разноплановой деятельности (учебной, игровой, художественной, театрализованной), в новых впечатлениях, в эмоциональном обогащении переживаний, в «живом» общении, дефицит которого испытывают в век компьютеров современные дети. Основной целью обучения ИЯ в школе является *развитие личности учащегося* (О. И. Никифорова), способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [15].

Специфика иноязычного образования потребовала уточнения схемы, отражающей структуру эмоционально-ценностного развития школьника безотносительно к изучаемому предмету. Процесс развития личности средствами ИЯ представляет собой тесно взаимосвязанные интеллектуальный и эмоционально-ценностный блоки, которые включают ряд составляющих компонентов (рис. 2). Присутствие в структуре второго – эмоционально-ценностного – блока наглядно отражает то, что современное языковое образование призвано развивать у школьников не только речевые способности и психические функции, но и формировать широкий гуманистический взгляд на мир, основанный на общечеловеческих ценностях (Е. И. Пассов, А. Н. Шукин и др.).

Мы склонны считать ИЯ универсальным средством личностного развития школьника не только в интеллектуальном, но и в эмоциональном измерениях, ибо этот предмет обеспечивает становление ценностных оснований нашей жизнедеятельности. При этом само владение языком рассматривается как важное качество в характеристике личности, ибо требует любознательности, трудолюбия, настойчивости, волевых усилий, творческих способностей, потребности в самообразовании и т. д. [16]



Рис. 1. Эмоционально-ценностное развитие школьника

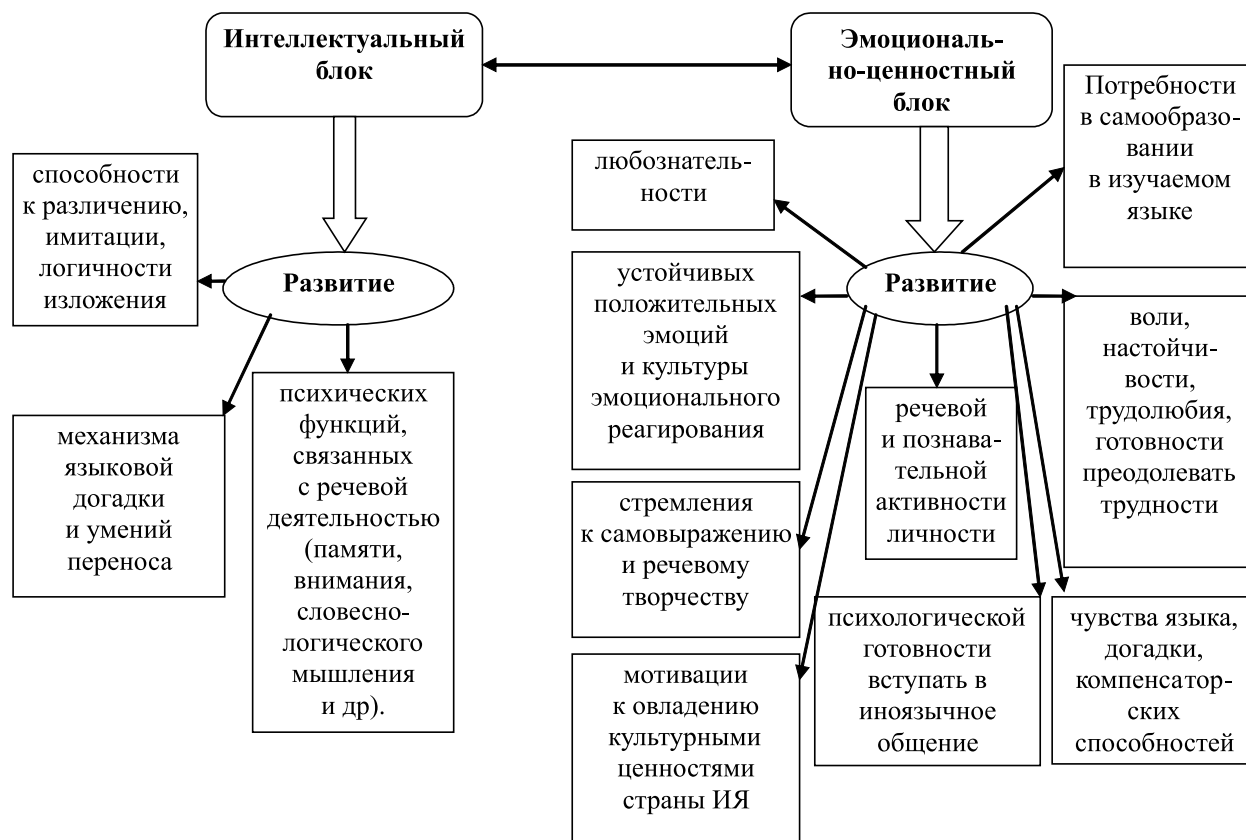


Рис. 2. Развитие личности средствами иностранного языка

Итак, развивающая функция эмоционально-ценностного компонента языкового образования направлена на становление учащегося как личности и на формирование воли, чувств, способности к восприятию культурных ценностей общества, норм речевого поведения, ценностного отношения к языку как культурному феномену, интереса к межкультурной коммуникации, общественно ценных качеств и свойств личности. В конечном итоге происходит выстраивание личностной системы ценностей учащихся, осваивающих ИЯ, развитие их эмоционально-чувственной сферы, индивидуальности.

Примечания

1. Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1989.

2. Бим И. А. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1; Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004; Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.; 1989.

3. Денисова И. В. Эмоционально-ценностный компонент в структуре начального образования [Электронный ресурс]. URL: academicicon.ru/Pedagogical/Denisova.doc

4. Лернер И. Я. Указ. соч.

5. Леднёв В. С. Содержание образования. М., 1989.

6. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996; Сефигов В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.

7. Данильчук В. И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе: дис. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1997.

8. Хлыстина О. М. Формирование ценностного отношения к прошлому на материале пропедевтического курса «Истории Отечества»: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997.

9. Лернер И. Я. Указ. соч.; Маслов Н. В. Толковый педагогический словарь. М., 2006.

10. Разумный В. А. Интегративная педагогика: обретенный смысл // Ценности и смыслы. 2009. № 1.

11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991; Занков А. В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999.

12. Развитие творческих способностей учащихся на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: revolution.allbest.ru/pedagogics/00174341_0.html

13. Журавлёв И. К. Взаимосвязь приёмов, методов и организационных форм обучения // Сов. педагогика. 1985. № 11.

14. Денисова И. В. Эмоционально-ценностный компонент в структуре начального образования [Электронный ресурс]. URL: academicicon.ru/Pedagogical/Denisova.doc; Разумный В. А. Интегративная педагогика: обретенный смысл // Ценности и смыслы. 2009. № 1.

15. Никифорова О. И. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: festival.1september.ru:8081/articles/514267/

16. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.; 1989; Развитие творческих способностей учащихся на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: revolution.allbest.ru/pedagogics/00174341_0.html; Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студ. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006.

УДК 37.013.2

Н. Э. Горохова

УЧЕБНЫЙ ФИЛЬМ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

В статье рассмотрены основные приемы работы с учебным фильмом как одним из компонентов учебно-методического комплекса при обучении иностранному языку и его роль в развитии иноязычной продуктивной речевой компетенции студентов магистратуры.

The article deals with the main methods of working with an educational film as one of the components in educational-methodical complex in teaching a foreign language, and its role in developing foreign language productive speech competence of undergraduates.

Ключевые слова: обучение, учебный фильм, иноязычная продуктивная речевая компетенция.

Key words: teaching, educational film, foreign language productive speech competence.

Одним из эффективных условий реализации основных требований к современной системе высшего языкового образования: обеспечение требуемого уровня развития иноязычных продуктивных речевых компетенций студентов магистратуры, гибкость, открытость, создание индивидуальной траектории обучения – является внедрение инновационных образовательных технологий. Обучение студентов магистратуры также связано с реализацией главной цели обучения – создание условий для их постоянной осмысленной работы над учебной информацией.

Практика работы со студентами магистратуры показывает, что современное иноязычное образование характеризуется системным изменением всего процесса обучения, затрагивающим содержание, методы и приемы. Оно ориентировано, прежде всего, на активную учебную деятельность магистрантов,

© Горохова Н. Э., 2012

освоение приемов которые способствуют быстро и качественно усвоению содержания учебной дисциплины и, по мнению многих авторов, развитию у обучаемых всех «само-» – самопланирование, самоанализ, самопроверка, самоконтроль и т. д. Несомненно, решение этой проблемы во многом зависит от усилий преподавателя и на стадии подготовительной работы, и в процессе обучения студентов магистратуры иностранному языку.

На научно-теоретическом уровне актуальность данной темы обусловлена тем, что проблема, касающаяся обучения в магистратуре, достаточно широко изучается сегодня, но при этом анализ диссертационных исследований, психолого-педагогической, научно-методической литературы позволяет говорить о том, что выполнено мало работ в области обучения магистрантов нефилологического профиля иностранному языку. На сегодняшний день нет учебно-методических комплексов по иностранному языку для разных направлений и профилей подготовки в магистратуре, соответствующих высоким требованиям современного образования, отсутствуют методические рекомендации для самих преподавателей, организующих работу с магистрантами. Таким образом, есть все основания, на наш взгляд, утверждать, что в социально-педагогической практике и методической науке можно наблюдать некоторые противоречия между:

1) возрастающими требованиями рабочих программ к уровню владения иностранным языком и развитию иноязычной продуктивной речевой компетенции у студентов магистратуры и наличием небольшого количества аудиторных часов по дисциплине «Иностранный язык»;

2) превалированием самостоятельной работы по иностранному языку в семестре по всем направлениям, профилям магистерской подготовки и отсутствием координирующего подхода преподавателя над управлением внеаудиторной деятельностью магистрантов;

3) отсутствием и необходимостью обоснования и реализации структурно-содержательной модели процесса развития иноязычной продуктивной речевой компетенции как одной из ключевых в системе уровневого образования.

Сегодня в условиях поликультурного мирового сообщества существенным показателем является интеграция профессионального и языкового образования выпускника магистратуры. Выпускник должен уметь свободно пользоваться иностранным языком как средством межличностного и делового общения: владеть навыками сбора, обработки и интерпретации данных зарубежных источников с использованием современных информационных технологий, навыками, необходимыми для формирования суждений по проблемам в области профессиональных интересов. Е. В. Еремин указывает на взаимосвязанное формирование общепрофессио-

нальной языковой компетенции (умение использовать терминологию); общепрофессиональной коммуникативной компетенции (умение принимать и передавать информацию); профессионально-исследовательской компетенции (умение применять знания для сбора и анализа информации) [1].

В настоящее время в связи с изменениями в организации учебного процесса идет поиск путей, которые позволили бы повысить уровень обучения профессионалов и владения ими в своей области иностранным языком. Практика показывает, что ведущей задачей для нас является разработка модели обучения с акцентом на самостоятельную работу, ориентированную на достижение иноязычной продуктивной речевой компетенции в профессиональной сфере, и активное использование информационных технологий. В этом случае, как отмечает А. А. Реан, недостаток способностей к иностранным языкам может компенсироваться системной самостоятельной работой [2]. Мы также согласны с И. А. Зимней, что именно в самостоятельной работе проявляется мотивация, целенаправленность, самоорганизованность, самоконтроль и другие качества личности [3].

В рамках новой образовательной парадигмы самостоятельную работу следует организовывать и реализовывать как неотъемлемую часть целого учебного процесса. Она должна проявляться в форме управления культурой интеллектуальной деятельности магистрантов, а по функциональной значимости должна быть равной аудиторной работе. Успешность результатов самостоятельной работы зависит от того, насколько магистранты снабжены необходимым арсеналом средств, обеспечивающих им творческую динамику. К одному из таких средств мы относим учебный комплекс, компонентом которого является учебный фильм и электронное методическое пособие по работе с ним. Учебный фильм, сочетающий явления языка и социальной жизни, может стать интересным и желаемым способом самостоятельного изучения иностранного языка и дать магистранту не только основные понятия в его профессиональной области, но и развивать его мышление.

Структура и содержание цикла самостоятельного занятия с текстовым материалом фильма представляют целую серию разработанных нами взаимосвязанных этапов: подготовка к восприятию содержания, просмотр с серией упражнений, контроль понимания и оценка результатов. Подобрать фильм в соответствии с интересующей магистранта профессионально ориентированной лексикой – это задача преподавателя. Используемые нами учебные фильмы разнообразны по тематике, языковому уровню и интересам обучаемых. Например, некоторые входят в комплект учебников “Market Leader”, другие являются эпизодами, взятыми из художественных фильмов “Wall Street: Money Never

Sleeps” (2010), “Margin Call” (2011) и др. Работу над эпизодом фильма следует начинать с Preview (снятия лексических и грамматических трудностей). Задания в разделе In view – это тексты фильма с упражнениями, целью которых является совершенствование навыков всех видов речевой деятельности. Третья часть Review – анализ грамматических и лексических оборотов речи героев. Каждый этап должен быть логически завершен: проведены самооценка и рефлексия.

Первый этап начинается с упражнения для «разогрева» (warming-up) – вопросы, ответы на которые требуют личного участия обучаемых. Далее следует несколько шагов-заданий с тем, чтобы магистрант подготовился к основному этапу – просмотру эпизода. Разбор нового материала или повторение уже изученного осуществляется в различных формах: например, предлагается текст фильма с выполнением заданий к нему.

Согласно общедидактическим целям обучения все задания в процессе работы с фильмом группируются в три блока. Первый блок включает репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные упражнения, целью которых является формирование и совершенствование навыков и умений в различных видах речевой деятельности. К репродуктивным и репродуктивно-продуктивным заданиям относятся упражнения, используемые на этапе первичного знакомства и закрепления нового языкового (лексического и грамматического) материала. Вторая группа заданий направлена на расширение кругозора студентов и информированности в смежных областях. К третьему блоку относятся задания, направленные на развитие творческих способностей студентов магистратуры и овладение формами проектной работы. Своевременный контроль со стороны преподавателя является одним из условий успешности обучения магистрантов. Здесь вполне оправданно использование языкового материала просмотренного эпизода учебного фильма. Для контроля языковых навыков по показателям точности понимания предлагаются различные лингводидактические тесты.

В целом, применительно к организации самостоятельной работы, использование фильма сокращает время усвоения учебного грамматического и лексического материала, способствует реализации творческого потенциала студентов магистратуры, формированию их языковой общепрофессиональной компетенции и упрощает обучение основным стратегиям (запоминания и понимания). Учебный фильм как средство самостоятельного изучения студентами языка позволяет на практике создать такую среду для работы с языковым материалом, в которой учитываются основные положения методики преподавания иностранных языков и преимущества использования компьютерных техноло-

гий. Таким образом, самостоятельная работа с учебным фильмом формирует такие составляющие иноязычной продуктивной речевой компетенции в системе подготовки магистров, как владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами, организованными в соответствии нормами английского языка, в процессе порождения речи, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка.

Проблематика, связанная с развитием иноязычной продуктивной речевой компетенции у студентов магистратуры, далеко не исчерпана. В данной работе мы рассмотрели лишь один из возможных приемов обучения иностранному языку в системе магистерской подготовки, однако за рамками исследования остались еще многие идеи.

Примечания

1. Горохова Н. Э. Методические указания к самостоятельной работе «Смотрим английский фильм» для студентов всех специальностей и форм обучения. СПб.: СПбГИЭУ, 2006. С. 17–20.

2. Преимущество содержания обучения и итоговых требований к курсам иностранного языка и философии в магистратуре и аспирантуре: материалы заседания научно-метод. совета по подготовке кадров высшей квалификации / под ред. Е. В. Еремина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 17–22.

3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку. М., 1991. С. 110.

ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 374(091)

А. С. Мисюрёв

ПОощРЕНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОЛОНИЯХ-ПОСЕЛЕНИЯХ

На основе анкетирования и анализа документов в статье показана необходимость использования в колониях-поселениях поощрения не только как правовой нормы, но и как метода конструктивного педагогического взаимодействия осуждённых и сотрудников-воспитателей.

The article proves the necessity of application of the method of motivation not only as a requirement of legal documents but also as a method of a constructive interaction of convicts and educating officers in correctional settlements. The conclusion is made on the basis of the analysis of legal documents and questionnaire.

Ключевые слова: метод поощрения, сотрудники-воспитатели, осуждённые, педагогическое взаимодействие.

Key words: motivation, educating officers, convicts, pedagogical interaction.

Процесс реформирования уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года предполагает изменение идеологии применения основных средств исправления осужденных в местах лишения свободы через усиление психолого-педагогической работы с личностью и подготовки ее к жизни в обществе. Основным направлением социальной, психологической, воспитательной работы с осуждёнными в настоящее время становится создание справедливой и эффективной системы стимулов осужденных к законопослушному поведению [1]. Через стимулирование позитивного поведения осуждённых администрация исправительного учреждения решает свою основную задачу – организует положительный опыт жизни и деятельности осужденных как главное условие их нравственного изменения, исправления.

Использование поощрений в системе стимулирования как механизмов воспитательного воздействия на осуждённых имеет широкое распространение в правоприменительной практике исправительных учреждений. В соответствии с уголовно-ис-

полнительным законодательством Российской Федерации поощрения к осуждённым применяются как поощрительные нормы, управомочивающие сотрудников администрации исправительного учреждения к предоставлению обозначенных в законе нормативных благ осуждённым за хорошее поведение, добросовестное отношение к труду, обучению, активное участие в работе самостоятельных организаций и проводимых воспитательных мероприятиях при отбывании ими наказания [2]. Определяя значение всех поощрительных мер в уголовно-исполнительном законодательстве, профессор М. П. Мелентьев отмечал, что они выполняют общую социальную задачу: повышение положительной социальной активности осуждённых в процессе отбывания ими уголовного наказания и стимулируют самые разные формы социальной активности осуждённых, направленные на выполнение установленных правил режима, производственных заданий и т. п. [3]

В пенитенциарной педагогике поощрения относятся к воспитательным методам стимулирования положительной активности осуждённых, которые по своей значимости при воздействии на психику и эмоциональную сферу личности осуждённого нередко в отдельных педагогических ситуациях выступают как главные способы влияния на личность осуждённого. Поощрение, хотя бы в форме простой похвалы сотрудника-воспитателя осуждённому, который характеризуется только отрицательным поведением и при этом подвергается разного рода взысканиям, на которые почти не реагирует, может сыграть роль «взрыва», определить тот переломный момент, с которого начнётся исправление личности осуждённого.

В то же время пенитенциарные педагоги отмечают, что сотрудники, осуществляющие воспитательное воздействие на осуждённых, не всегда учитывают педагогические основания и условия применения поощрения к осуждённым. По их мнению, поощрения, применяемые только как меры юридического воздействия, не могут охватить всё индивидуальное своеобразие и социальные особенности личности осуждённых, разновидность возникающих ситуаций, требующих постоянного изменения форм, средств и методов воспитательного взаимодействия [4]. Выдающийся советский педагог-воспитатель А. С. Макаренко одним из первых отказался от определения поощрения как правовой категории с обязательным и строго регламен-

тированным реагированием воспитателя на поступок воспитанника. Он рассматривал поощрения в общей системе методов воспитания [5].

В практической деятельности исправительных учреждений мы обнаруживаем противоречие между необходимостью использования поощрений как методов конструктивного педагогического взаимодействия сотрудников-воспитателей с осуждёнными и фактическим применением поощрений к осуждённым только как норм уголовно-исполнительного законодательства без оценки педагогических требований и последствий от применяемых поощрений.

Это несоответствие особенно ярко прослеживается в исправительных учреждениях так называемого открытого типа, в колониях-поселениях, где осуждённые отбывают наказания в условиях, имеющих значительно меньше нормативных ограничений, чем в исправительных учреждениях закрытого типа. Меры поощрения, предусмотренные уголовно-исполнительным законодательством, не могут в полной мере реализовываться в колониях-поселениях, так как в данных учреждениях содержатся преступники за незначительные преступления, в основном имеющие небольшие сроки отбывания наказания (от нескольких месяцев до пяти лет), и режимные требования позволяют осуждённым колоний-поселений иметь те льготы и свободы (неограниченное количество свиданий, посылок, бандеролей, наличные деньги, свободное перемещение за пределами колоний), которые осуждённые в учреждениях закрытого типа могут получать только в качестве поощрений.

Содержание поощрения как юридической меры, позволяющей получить льготы и условия отбывания наказания для закрепления законопослушного поведения, в колониях-поселениях себя исчерпывает, но открывает большие возможности по применению поощрения как метода педагогического взаимодействия воспитателей и осуждённых

для закрепления их исправления и отказа от дальнейших преступных умыслов. В связи с этим поощрения, применяемые к осуждённым в колониях-поселениях, должны эффективно использоваться, в первую очередь, как воспитательные методы конструктивного взаимодействия сотрудников и осуждённых, и только при оценке положительно педагогического эффекта, свидетельствующего об изменении личностных характеристик осуждённого, к нему может применяться поощрение в виде изменения условий отбывания наказания в виде досрочного освобождения. На основные позиции при этом в колониях-поселениях выходят поощрения осуждённых в виде морального и материального стимулирования.

Полученные статистические данные свидетельствуют, что в последние годы в колониях-поселениях происходит снижение количеств поощрений морального и материального стимулирования осуждённых на фоне возрастающего количества правовых поощрений, изменяющих условия отбывания наказания. Так, при фактически неизменной численности осуждённых в колониях-поселениях ГУФСИН России по Пермскому краю за последние 5 лет произошло сокращение почти наполовину количества поощрений в виде благодарности, досрочного снятия ранее наложенного взыскания, и значительно увеличилось количество поощрений в виде ходатайств о досрочном освобождении, изменяющих условия отбывания наказания и имеющих правовые последствия (табл. 1).

В целях выявления возможностей повышения эффективности применения поощрений в колониях-поселениях как педагогических методов конструктивного взаимодействия, было проведено исследование в 6 колониях-поселениях трёх субъектов Российской Федерации (Пермский край, Свердловская обл., Архангельская обл.). Исследование проводилось методом опросного анкетирования сотрудников и осуждённых и методом изучения

Таблица 1

Статистические данные по видам и количествам поощрений осуждённых в колониях-поселениях ГУФСИН России по Пермскому краю в период с 2006 по 2010 г.

Вид поощрения	2006	2007	2008	2009	2010
Благодарность	5015	4068	3941	3371	2492
Награждение подарком	98	106	59	54	59
Денежная премия	57	70	39	15	53
Досрочное снятие ранее наложенного взыскания	1009	1109	996	846	587
Разрешение на проведение за пределами КП выходных и праздничных дней	58	20	20	5	7
Представление к замене наказаний более мягким видом	0	3	7	5	3
Количество возбуждённых ходатайств о помиловании	0	0	0	107	102
ВСЕГО	6237	5376	5062	4403	3303

дневников индивидуально-воспитательной работы с осуждёнными (далее – ИВР). В анкетном опросе участвовали 360 осуждённых и 147 сотрудников колоний-поселений. Изучено 256 дневников ИВР.

Профессор А. Ф. Сизый, исследовавший проблемы стимулирования правомерного поведения осуждённых, считает, что снижение эффективности поощрений в колониях-поселениях происходит из-за того, что условия отбывания наказания в данных учреждениях приближены к условиям жизни на свободе, у осуждённых, вследствие этого, нет большого стимула к тому, чтобы их изменить [6]. Проведённый количественный анализ дневников ИВР показал, что большая часть респондентов из числа осуждённых колоний-поселений (54,8%) имели поощрения за время отбывания наказания, а 45,2% их не имели. Если сравнить данные показатели с исследованиями С. А. Бабаяна по применению поощрений в исправительных учреждениях закрытого типа [7], то можно увидеть, что количество поощрённых осуждённых в колониях-поселениях больше в среднем на 14%, чем в учреждениях общего, строгого, особого режима (табл. 2), что, на наш взгляд, свидетельствует о том, что мотивация в получении поощрений осуждёнными в колониях-поселениях выше, чем в других исправительных учреждениях.

В юридической литературе обращается внимание на тот факт, что сотрудники колоний-поселений, где условия содержания осуждённых не отличаются суровостью, считают поощрения неэффективными методами воспитательной работы, так как осуждённые в данных учреждениях и так имеют достаточно много льгот. Вопрос анкеты сотрудникам-воспитателям колоний-поселений «Как Вы считаете, являются ли поощрения эффективным методом воспитательного воздействия на личность осуждённого?» дает возможность проанализировать отношение сотрудников к эффективности поощрений, применяемых к осуждённым как методам воспитательного воздействия. На рис. 1 представлены результаты опроса, который показал, что большинство респондентов (59%) считают поощрения эффективным методом воспитательного воздействия на личность осуждённого; 12,5% отметили, что наиболее эффективна только часть поощрений: денежные премии, благодарности и краткосрочный отпуск; 2,2% сотрудников указали, что поощрения для части осуждённых эффек-

тивны, а для части нет. В то же время практически каждый четвёртый сотрудник-воспитатель колоний-поселений считает поощрения неэффективным методом воспитательного воздействия на личность осуждённого (26,2%) и, следовательно, не используют данный метод в своей деятельности.

Педагогические исследования профессора М. П. Стуровой доказывают, что эффективность применяемых поощрений к осуждённым определяется системой педагогических требований, и при применении поощрений воспитатель обязан учитывать их воздействие на эмоции и чувства осуждённых, их личностное отношение к применяемым методам. В этом, как считает профессор М. П. Стурова, принципиальное отличие общепедагогического подхода от пенитенциарного, при котором поощрения до сих пор рассматриваются как воздаяния за заслуги и как методы дисциплинирования [8]. Это подтверждают ответы сотрудников на вопрос «Как Вы считаете, поощрение в воспитательной работе с осуждёнными – это...». 32,8% сотрудников колоний-поселений ответили, что поощрение осуждённых – это педагогический метод стимулирования осуждённых, а большинство сотрудников (67,2%) считает, что поощрение – это дисциплинарная мера закрепления законопослушного поведения осуждённого.

По мнению С. А. Ветошкина, поощрение при правильном педагогическом подходе способно изменить личностные характеристики осуждённого [9]. Сотрудникам-воспитателям колоний-поселений было предложено выразить своё мнение на вопрос «Как Вы считаете, влияют ли поощрения, применяемые к осуждённым, на изменение их личностных качеств в положительную сторону» (см. рис. 2).

Полученные результаты наглядно свидетельствуют о том, что большая часть сотрудников-воспитателей (81,1%) считают, что поощрения способствуют изменению личностных качеств осуждённых в положительную сторону, а значит, у них есть мотивация для применения поощрений как педагогических методов конструктивного взаимодействия.

Проведённое исследование показало, что у сотрудников-воспитателей колоний-поселений нет единого подхода в выборе оснований для применения поощрения осуждённого, а у осуждённых колоний-поселений нет единого понимания, за что их могут поощрить. Так, на вопрос сотрудникам

Таблица 2

Сравнение количества поощренных осуждённых в исправительных учреждениях разных режимов

Общий режим		Строгий режим		Особый режим		Колония-поселение	
Имеют поощрения	Не имеют поощрения	Имеют поощрения	Не имеют поощрения	Имеют поощрения	Не имеют поощрения	Имеют поощрения	Не имеют поощрения
42,4%	57,6%	38,1%	61,8%	40,6%	59,4%	54,8%	45,2%

«Какие позиции при применении или ходатайстве о поощрении осуждённых в своей работе Вы обязательно учитываете?» были получены следующие результаты: 39,8% сотрудников считают, что основанием для применения поощрения служит только *положительное поведение осуждённого*; 38,9% полагают, что основанием являются личные индивидуальные характеристики; 19,4% респондентов отметили, что вправе применять поощрения, если у осуждённого есть стремление поскорее отбыть срок наказания.

Осуждённые на вопрос анкеты «Как вы считаете, какие из перечисленных критериев являются определяющими при применении поощрений к осуждённому администрацией колонии?» выбрали следующие варианты ответов: хорошие показатели на производстве – 53,6%; соблюдение установленного режима отбывания наказания – 43,1%; лояльность к администрации колонии – 3,3%.

Как доказывают проведенные ранее исследования, поощрения не могут одинаково восприниматься всеми осуждёнными. Одного осуждённого привлекает денежная премия, и он прилагает усилия, чтобы заслужить это поощрение, другой ставит цель, чтобы о его успехе сообщили в письме родственникам, одному осуждённому более предпочтительно объявление о поощрении или награждение перед коллективом, другому простое одобрение, похвала мимоходом из уст воспитателя. По этому поводу А. С. Макаренко отмечал: «Одно дело – привлечение подарком, наградой, премией или какими-нибудь благами для отдельной личности, и другое дело – привлечение эстетикой поступка, его красивой внутренней сущностью» [10].

Осуждённым колоний-поселений было предложено выбрать наиболее желанные поощрения. Полученные данные свидетельствуют, что большинство осужденных колоний-поселений считают наиболее предпочтительными поощрения в виде устной похвалы от сотрудника, пользующегося уважением среди осуждённых (34,9%); денежное вознаграждение за труд (29%); краткосрочный отпуск, выходной (22,6%). Эти данные служат доказательством, что поощрения как методы конструктивного педагогического взаимодействия, основанные на базовой потребности личности в признании своей значимости, интеллектуальной и коммуникативной состоятельности, востребованы в значительной степени осуждёнными колоний-поселений.

Признание тех или иных заслуг личности всегда многократно возрастает, когда они сформировались под воздействием общества или в обществе, и для каждой личности общественное признание заслуг способствует достижению определённых целей. Осуждённым и сотрудникам колоний-поселений было предложено выбрать мнение о необходимости общественного признания дей-

ствий и поступков человека. Ответы респондентов представлены в табл. 3.

Данные показывают, что общественное признание действий и поступков человека воспринимается осуждёнными и сотрудниками как необходимая составляющая воспитательного воздействия. Это говорит о том, что поощрение как педагогический метод взаимодействия должно рассматриваться с позиций его социально-психологической природы.

Таким образом, мы пришли к убеждению, что поощрения как педагогические методы конструктивного взаимодействия сотрудников и осуждённых в колониях-поселениях востребованы субъектами воспитательных отношений. Большинство сотрудников колоний-поселений понимают необходимость применения поощрения как педагогического метода стимулирования при воспитательном воздействии на осуждённого, но отсутствие определённых педагогических компетенций не позволяет им использовать эффективно данный метод. Основная причина этой проблемы заключается в отсутствии у части сотрудников-воспитателей психолого-педагогических компетенций по эффективному использованию воспитательных методов и в связи с этим в недооценивании ими роли поощрения как педагогического метода воспитательного взаимодействия с осуждёнными. Это связано с тем, что в последние два десятилетия подготовка специалистов для воспитательных служб по работе с осуждёнными осуществлялась в высших и средних профессиональных учебных заведениях уголовно-исполнительной системы по специальности «Юриспруденция». Основное внимание при подготовке такого рода специалистов уделялось формированию у них специальных юридических профессиональных компетенций, а психолого-педагогические знания, умения и навыки рассматривались поверхностно без учёта дальнейшей специализации и профессиональной деятельности выпускника. В результате сотрудники-воспитатели, в большинстве своем, при осуществлении воспитательных мероприятий с осуждёнными обращают внимание на формальную сторону организации мероприятий, не могут оценивать получаемый педагогический эффект применения воспитательных методов, в том числе стимулирования поведения и деятельности осуждённых. Это подтверждают исследования А. Г. Чирикова по проблеме психолого-педагогической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы. В своей работе он указывает: «Наибольшую озабоченность в низком уровне психолого-педагогической компетентности высказали слушатели-сотрудники уголовно-исполнительной системы, непосредственно работающие с осужденными (мужчинами и женщинами, приговоренными к различным срокам заключения)» [11].

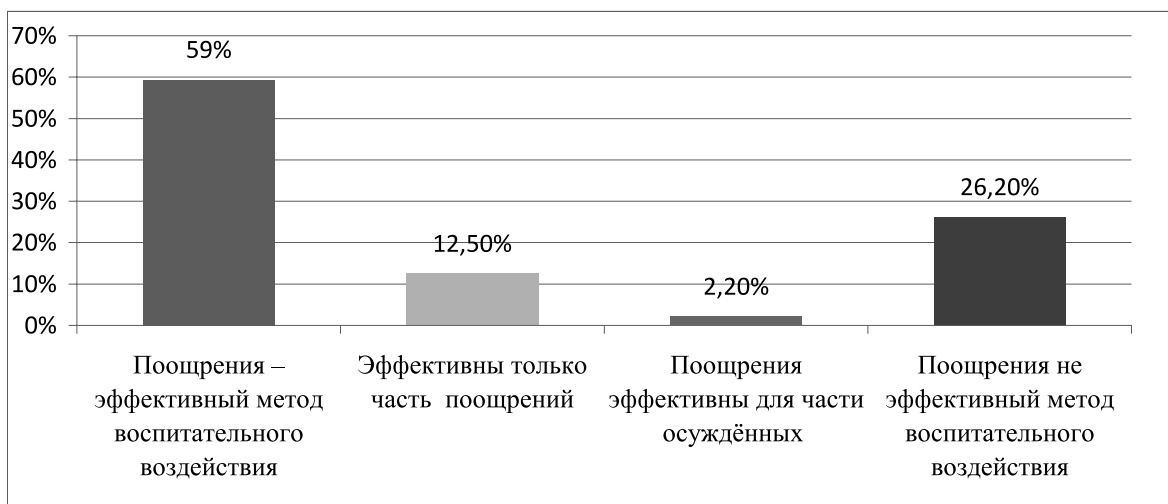


Рис. 1. Мнение сотрудников колоний-поселений об эффективности поощрений как методов воспитательного воздействия на личность осуждённого

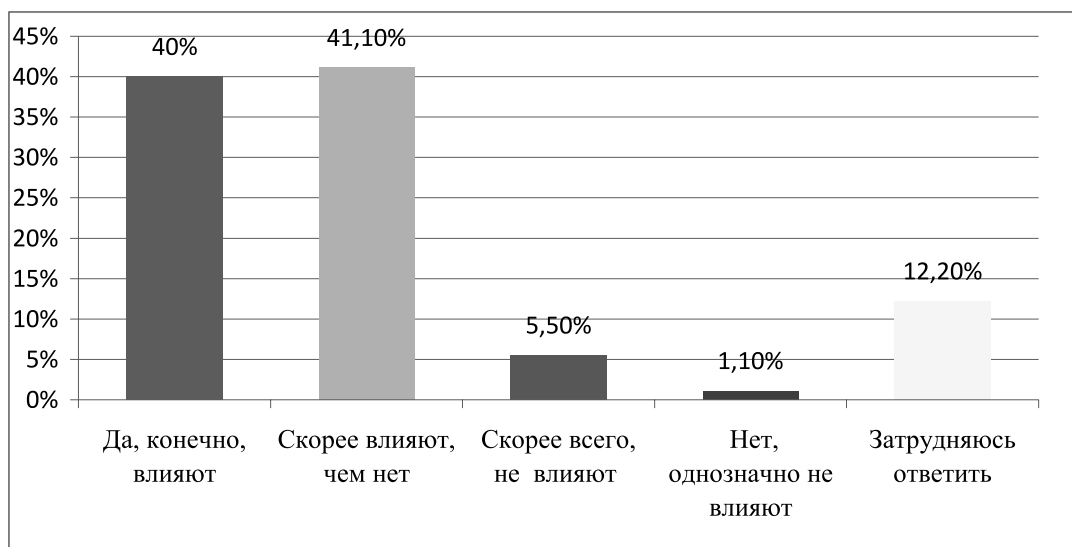


Рис. 2. Мнение сотрудников колоний-поселений о влиянии поощрений на изменение личных качеств осуждённых

Таблица 3

Мнение осуждённых и сотрудников колоний-поселений о необходимости общественного признания действий и поступков человека

Выберите мнение по поводу необходимости общественного признания действий, поступков человека	Осуждённые, %	Сотрудники, %
Общественное признание необходимо всегда, так как оно способствует самоутверждению в коллективе	33,7	36
Общественное признание способствует формированию самоуважения	32	24,7
Общественное признание способствует проявлению лучших человеческих качеств	23,2	38,1
Общественное признание не оказывает никакого влияния на поведение	11	0

В системе профессиональной подготовки сотрудников воспитательных служб для работы с осуждёнными необходимо создать условия, обеспечивающие личностно-профессиональное освоение обучающимися методов и приёмов конструктивного педагогического взаимодействия с осуждёнными.

Основным недостатком современной уголовно-исполнительной системы является низкий уровень психолого-педагогического сопровождения осуждённых с целью стимулирования и развития положительных качеств личности, способствующих её ресоциализации. Таким образом, возникает необходимость в разработке концептуальной модели применения поощрения как метода конструктивного педагогического взаимодействия между сотрудниками-воспитателями и осуждёнными. Эта модель, на наш взгляд, будет наиболее эффективной в условиях исполнения наказания колониях-поселениях, где наблюдается снижение стимулирующей функции поощрения как юридической нормы.

Примечания

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы до 2020 года. Пермь: Федеральная служба исполнения наказаний Пермский институт, 2010.

2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. 1997. № 2. Ст. 113, 114.

3. Реализация принципа социальной справедливости в правоприменительной деятельности испра-

вительно-трудовых учреждений: учебное пособие / М. П. Мелентьев, В. А. Корчинский. Киев, 1991. С. 20.

4. Исправительная (пенитенциарная) педагогика: учебник для слушателей и курсантов учебных заведений МВД РФ / А. И. Зубков, М. П. Стурова. Рязань: РВШ МВД РФ, 1993. С. 112.

5. Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 7 т. М., 1958. Т. 4. С. 117.

6. Сизый А. Ф. Концепция стимулирования правомерного поведения осуждённых: поощрительные нормы уголовно-исполнительного законодательства (проблемы теории и практики): учебное пособие / Рязанская высшая школа МВД РФ. Рязань, 1993. С. 46.

7. Бабаян С. А. Правовое регулирование применения мер поощрения и взыскания в воспитательном воздействии на осуждённых, отбывающих наказание в виде лишения свободы: монография / НИИ ФСИН России. М., 2007. С. 70.

8. Стурова М. П., Первозванский, В. Б. Социально-педагогические основы деятельности исправительно-трудовых учреждений / Академия МВД РФ. М., 1993. С. 94–95

9. Ветошкин С. А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. Екатеринбург, 2004. С. 23.

10. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказание, поощрение // Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 7 т. М., 1958. Т. 5. С. 153.

11. Чириков А. Г. Подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы к обеспечению личной безопасности (психолого-педагогическая составляющая): автореф. дис... канд. пед. наук: (13.00.08). Новокузнецк, 2004. С. 25.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37(44):37.017.4

Н. Е. Борисова

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ НА ТРАДИЦИЯХ ФРАНЦУЗСКОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме формирования гражданской ответственности подрастающего поколения в современной Франции. На основе анализа французской системы школьного образования раскрываются особенности практического применения методов и форм работы с учениками старшего звена для формирования гражданской ответственности на примере использования опыта и традиций французской школы. Показано воспитательное значение традиций в педагогическом процессе, а также описаны возможности привлечения школьников к активному проявлению гражданской ответственности и стремление сделать их полноправными участниками школьной жизни. Предложено рассматривать проблему формирования гражданской ответственности как основу ответственности личности перед обществом и самим собой.

The present article is devoted to the problem of civil consciousness formation of the rising generation in France. The peculiarities of practical application of methods and co-work forms with senior pupils are revealed in the article. The analysis of French school system is given. Pedagogical importance of traditions in the process of education are shown in the article. The possible ways of pupils' attraction to the civil consciousness exertion are also described in the article. The author suggest considering the problem of civil consciousness formation as the basis of responsibility before the society and himself.

Ключевые слова: формирование гражданской ответственности, гражданское сознание, гражданская позиция, французская школа, традиции, нравственность, уроки морали, современная система образования.

Key words: civil consciousness formation, civic awareness, citizenship, French school, traditions, morality, modern education system.

В XXI веке перед французским государством и обществом встала нелегкая задача адаптировать школу к новым веяниям, развить способности к размышлению и к адаптации в стремительно меняющемся мире, уважение к людям других национальностей, оставаясь верным принципам воспитания гражданина своего Отечества. Французская революция 1789 года, признав народ единственным

легитимным источником государственной суверенности, сделала необходимым установление системы государственного образования для подготовки молодого поколения Франции к проявлению гражданской ответственности. Вся современная образовательная система во Франции (младшая школа, начальная школа, колледж, лицей) строится на заложенных революцией основополагающих принципах: публичное, бесплатное, светское и обязательное образование. Школа на протяжении своего существования тесно связана с государством и постоянно находится в центре внимания государства.

Воспитание гражданина является одной из основных задач деятельности французской школы. Решая эту проблему, современная французская школа сосредоточивает (направляет) свои усилия на формировании ценностного отношения подрастающего поколения к явлениям общественной жизни, к активному проявлению гражданской ответственности, а также к введению системы гражданского образования. В кодексе законов об образовании, содержащем сто девятнадцать законодательных документов и состоящем из девяти книг, опубликованном в «Журналь оффисьель» (Journal officiel) от 22 июня 2000 года в пункте 1 статьи 111 записано: «Воспитание является первым государственным приоритетом. ...Право на образование гарантировано каждому для того, чтобы позволить ему развить свою личность, поднять свой начальный и дальнейший уровень, найти свое место в социальной и профессиональной жизни, осуществить свою гражданственность» [1].

По словам профессора Сорбонны Клода Николе, автора трех докладов о преподавании основ республики в школе, «система гражданского образования стала необходима в момент свержения короля и установления понятия нация» [2]. Народ становится законодателем и должен повиноваться закону. Как основа суверенитета, он должен проявлять свою гражданственность в полном понимании предмета. Специалист в области основ республики Клод Николе считает, что изучение политических наук в наше время отведено исключительно элите, а должно быть доступно каждому. Конечно, в зависимости от возраста эти науки должны преподаваться по-разному. Основы гражданской ответственности, подчеркивает он, должны быть политическим образованием и приобщением к функционированию политической жизни, к основным юридическим и политическим понятиям. В 1995 году

основы права и политических наук вошли в программу лица.

Современная французская школа становится центром жизни ребенка. Это главное и самое замечательное завоевание. В школе создается такая благоприятная атмосфера и среда, где подросток учится вести себя как человек и гражданин. Школьники чувствуют себя в ней подлинными хозяевами жизни. Они ведут здесь нормальную человеческую жизнь, обсуждают серьезные «взрослые» вопросы, обмениваются информацией, спорят. Так подростки входят в мир современной цивилизации.

Школа играет также роль элемента, объединяющего нацию, разъясняет гражданское поведение и учит ему. В возрасте 18 лет школьники становятся юридически ответственными перед законом. Молодой человек овладевает полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. В школьные годы на основе формирующихся нравственных и гражданских чувств, которые становятся более осознанными, воспитываются собственное достоинство, справедливость, уважение к людям, ответственность за порученное дело. Особое значение приобретает воспитание любви к родному краю, государству, уважение к людям других национальностей.

Основная цель гражданского воспитания – формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу, любовь к родине, стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуру межнационального общения. Выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеалы определяют гражданское сознание формирующейся личности. Для достижения их гармонии необходима целенаправленная воспитательная работа. При этом утвердившиеся идеалы общества принимаются личностью как свои собственные. Сформированное гражданское сознание дает человеку возможность оценивать социальные явления и процессы, свои поступки и действия с позиции интересов общества.

Практика воспитания и образования подрастающих поколений в духе гражданской ответственности, педагогические теории, традиции, созданные во французской школе, широко применяются в современной системе образования. Живой интерес и обращение к многовековым традициям доказывает их значимость, так как они являются важным действенным источником формирования гражданской ответственности подрастающего поколения.

Как показывает анализ источников, педагогические теории Франции опирались на многовековую практику обучения и воспитания, формировались под влиянием географических условий, исто-

рии, исповедуемой религии, а также философии жизни (взглядов людей на окружающий мир и свое место в нем), нравственности, системы принятых ценностей. Проблема ценностей, сохранных в традициях, свидетельствует о его важном нравственном значении в системе образования для формирования гражданской ответственности.

Воспитание гражданской ответственности имеет свою историю. Заложенные революцией основополагающие принципы образовательной системы (обязательное и бесплатное), введенные в 1882 году законом Жюлем Ферри (Jules Ferry), первым основателем доктрины и практики образовательной системы, стали применяться впервые в начальной школе, нашли свое продолжение во время Второй мировой войны, приращивали, обогащали свой опыт к концу прошлого века, закреплялись и становились традициями.

Традиции всегда играли значительную роль в воспитании подрастающего поколения, потому что по своей природе они гуманистичны и обращены к человеку. Сегодня в период обновления содержания образования вопрос о роли традиции в школьной системе является актуальным, так как французская школа стремится поддержать ценности республиканской школы, готовит к активному проявлению гражданской ответственности новое поколение.

Нравственность на уроках считается основной дисциплиной. Она воспитывает чувство долга, ответственности, достоинства, хорошего и добропорядочного гражданина. Начиная с конца XIX века в начальных школах урокам морали отводилось достойное место среди других преподаваемых дисциплин. Уроки морали (les cours de morale) прививали школьникам уважение к ценностям, выражающим отношение любви к Родине и Республике, которая считается приоритетной ценностью. Французская школа начиная с времен Третьей Республики стремилась стать настоящим воспитателем, формирующим подрастающее поколение в духе гражданской ответственности. В Законе от 28 марта 1882 года записано: «На учителя возложена обязанность нравственного (гражданского) воспитания <...> общество напрямую заинтересовано в том, чтобы все члены были введены в общество с ранних лет, и неизгладимыми уроками воспитывать чувства их достоинства, а также чувство долга и личной ответственности» [3].

Каждое утро учитель начинал свой день с изучения одного нравственного изречения (une maxime), написанного в тетради, давая множество примеров из повседневной жизни. Он выписывал его посередине черной доски белым мелом красивым каллиграфическим подчерком. Эта была первая фраза, которая немного неожиданно бросалась в глаза школьникам. Они должны были искать свои ориентиры, приводить примеры. Данные изречения формировали будущих граждан, свобод-

ных от всех тех пороков, которые могли бы нанести вред единству нации (например, нравственность, относящаяся к лени: «Тот, кто делает всегда то, что хочет, делает редко то, что он должен делать», «Праздность (лень) – мать всех пороков», к точности, ответственности: «Дал слово – держи»). Максима восхваляла честность, порядочность («Кто ворует яйцо, тот сворует быка»), братство («Товарищеский долг – взаимное уважение, доверие, готовность прийти на помощь, откровенность»), учила уважать родных и близких («Почитай своих родителей, особенно в старости»), слушаться родителей и учителей. Изречения также, начиная с начала прошлого века, не забывали и важность соблюдения правил гигиены тела, обязательного соблюдения чистоты, учили мыть руки и лицо, тщательно причесываться, чистить ботинки. В деревенских школах урок обязательно начинался с полного осмотра рук и ногтей. Учитель тщательно инспектировал уши, и горе ребенку, уличенному в небрежности. Он получал сразу же несколько ударов линейкой по пальцам.

Даже во время Второй мировой войны французская школа не забывала воспитывать своих граждан в духе гражданственности. Так, например, в школах города Виши (Vichy) в день национального траура 7 марта 1942 года в память о жертвах бомбардировок парижского региона проводила церемония приветствия и приспущения флага, проводилась минута молчания, исполнение гимнов «Марсельеза» и «Маршал, вот и мы», где славил маршала Петена (Philippe Pétain). Но наставления и заповеди традиционной морали и гражданственности берут корни, начиная с самых первых времен республиканской эпохи.

После Второй мировой войны был смещён акцент на знание институтов Республики: мэрия, парламент, Конституция, Генеральный Совет. В школьной программе средней школы в 1945 году христианскую мораль заменили светской и основами гражданственности, которые официально вошли в образовательную систему [4].

В 70–80-х годах стремление привлечь молодежь к активному проявлению гражданственности привело национальное образование рассматривать гражданское воспитание как обсуждение вопросов современного мира. Это похвальное намерение отклонило от основного пути. Таким образом, в конце 70-х годов, например, в коллежах гражданское воспитание оказалось размытым, расплывчатым в программах по изучению истории и географии, названных ранее гуманитарными науками. В середине 80-х годов гражданское воспитание возвращается в программу начальной школы, а также в коллежи. Создание нового варианта программы воспитания школьников в духе гражданственности обусловлено требованиями времени и социальной ситуацией. Её основаниями являются:

– понимание правил социальной и политической жизни;

– обращение к знаниям, относящимся к инструкциям, законам, к принципам и ценностям, которые являются основой, образуют фундамент и организуют демократию и Республику;

– разъяснение прав человека, смысла, индивидуальной и коллективной ответственности, прав и обязанностей гражданина;

– усвоение правил жизни, развитие критического мышления, своего суждения и мнения, проведение в жизнь умения аргументировать.

Все тексты новых программ коллежей, все дисциплины способствуют формированию гражданской позиции и вносят определенный вклад в воспитание гражданственности, «это совокупность воспитательных объединений, ответственных за воспитание гражданственности» [5].

Каждое десятилетие обогащало, приращивало практический опыт, вводило и развивало новые методы воспитания, трансформировало и создавало свой тип воспитания, где проявляются специфические сущностные черты, характерные для жизни общества.

Современная французская школа учит школьников осознавать понятие «гражданственность» и применять его на практике в определенных условиях жизни (в мире труда или в общественном мире). Приобщению и приучению к самостоятельному выбору жизненного пути, образа жизни и ответственности за свой свободный выбор служит такой способ воспитания, как формирование учеников-делегатов от класса. Проведение конференций делегатов-учеников от класса, учреждение дома лицейстов, изучение декретов о правах и обязанностях учеников лицея, свобода выражения в прессе, участие в ассоциациях, собраниях – вот небольшой перечень того, где ученики могут иметь настоящую практику проявления гражданственности.

Подлинное гражданское воспитание, как считает Жан-Луи Одюк (Jean-Louis Auduc), автор книги «Школа во Франции», должно иметь три измерения: 1) воспитание соблюдения норм, 2) воспитание социальной жизни, 3) политическое воспитание, которое вводит понятия «политическая жизнь», «институты и их деятельность», «функциональное» [6]. «Гражданское воспитание, являясь по своей сути местом напряжения и противоречий, должно избежать два рифа, два подводных камня: думать, что знания институтов могут заменить гражданское воспитание, и полагать, что правила поведения без ясной конечной цели смогли бы заменить образованием» [7], – подчеркивает он. Цель образования – заставить понять, что уличение реальности не делает недействительными ценности Декларации прав человека, но, напротив,

требует, чтобы их рассматривали всегда как идеал, для которого необходимо действовать, а не удаляться от них.

Современная французская школа, без сомнения, является единственным местом, где формируется гражданин. Она не формирует сама по себе гражданское сообщество, здесь каждый должен открыть сам смысл, цель своей гражданской жизненной позиции и сделать осознанный выбор того, за что он будет ответственен. На достижение поставленной цели, воспитание достойного человека направлены современные образовательные программы.

Новые программы коллегей (см. таблицу) начали уже действовать в данном направлении. Они предлагают двойное продвижение вперед (с 6-го по 3-й класс, нумерация классов во французских школах идет в обратном порядке) от личности к гражданину и к Республике или от более конкретного к более абстрактному.

Экзамены на получение аттестата об окончании коллежа начиная с 1999 года включают один или два вопроса, касающихся гражданской ответственности и обязательств для всех учеников.

В начале 1999 учебного года было введено гражданское, юридическое и социальное воспитание в лицеях Франции. Четыре темы являются привилегированными:

- гражданство и соблюдение норм;
- гражданство и интеграция;
- гражданство и работа;
- гражданство и семейные связи.

Все годы учебы в лицее школьники вновь для себя открывают, анализируют и изучают понятие «гражданственность» по отношению к реальности современного изменяющегося мира.

Ученики получают фундаментальную подготовку в определенных областях знаний, где наряду с глубокими знаниями у них формируется мировоззре-

ние, гражданская позиция, они проявляют себя как граждане, которым не безразлична судьба школы и страны.

Эффективным условием реализации гражданского воспитания являются организованные в школах, коллежах, лицеях недели «гражданских инициатив, чтобы научить жить вместе» [8]. Они пробуждают интерес школьников к гражданской морали и способствуют профилактике неучтивости, невежества и насилия.

Французская школа всегда имела призвание позволить молодежи приобретать знания и строить свою самостоятельность. Одна из миссий (понимание ответственности), выпавшая на долю школе век назад, не изменилась и в наше время, она, как никогда, востребована в наши дни. Школа стремится сделать учеников полноправными участниками школы, коллежа, лицея. Во время всего периода обучения, который является частью жизненного цикла, вся работа направлена на достижение поставленной цели.

Воспитание гражданской ответственности – это, прежде всего, длительный труд, требующий терпения. Активная деятельность самого подростка поможет ему стать решительным и самостоятельным человеком. Французская школа исходит из того, что знания, деятельность и труд являются естественной потребностью подростка и здесь надо следовать тем жизненным и эффективным методом, который представляется единственно верным. Способ общения, как и активное участие в областях проявления гражданской ответственности, становится отдельной ценностью.

Деятельность делегатов учеников заключается в понимании, осознании ответственности молодого поколения. Они являются официальными представителями мнения учеников класса. В начале учебного года каждый класс выбирает двух учеников-делегатов (чаще всего это мальчик и девочка), кото-

Программа коллежа

Цикл адаптации	Основной цикл		Цикл ориентации
6-й класс Права и обязанности личности	5-й класс Равенство, солидарность, безопасность	4-й класс Свободы, права, правосудие	3-й класс Гражданство, демократия
Назначение школы. Ученик – это личность, которая имеет права и обязанности. Ответственность по отношению к жизни, к окружающей среде и к наследию	Равенство перед законом, отказ от дискриминации, гражданство личности. Осознание учрежденной солидарности. Безопасность в коллеже и в повседневной жизни	Свободы и права: – индивидуальные и коллективные права, – другие права, – смысл информации. Правосудие во Франции. Права человека и Европа	Гражданин Французской Республики: – гражданство, национальность, – институты V Республики, национальная оборона, французский гражданин и мир. Понятие демократического общества

рые входят в административный и дисциплинарный совет, обсуждают вместе с преподавателями и директором все школьные проблемы, участвуют на конференциях делегатов учеников. (В коллеже только ученики 4-х и 3-х классов могут быть избранными.) В лицеях начиная с 2000 учебного года совещания с делегатами от учеников каждого класса проходят по инициативе директора учебного заведения три раза в год. На них присутствуют помощник директора, заведующий учебной частью и заведующий по воспитательной части. На подобном совещании делегаты-ученики выражают свое мнение и формулируют предложения, касающиеся вопросов школьной жизни и учебы.

В лицее под председательством директора существует совет делегатов, состоящий из 10 лицейств (3 ученика избираются на год делегатами от каждого класса и 7 учеников – сроком на 2 года прямым голосованием всеми школьниками). Присутствуют также 5 представителей учебного или воспитательного персонала, 3 представителя социальных служб, 2 представителя родителей от учеников. Совет формулирует предложения о формировании представителей учеников и использовании фондов лицея. Обязательно обсуждаются вопросы организации учебы, распределения школьного времени, составляется план работы учебного заведения и внутреннего распорядка, вносятся изменения в организацию учебной деятельности, предлагается помощь ученикам, рассматривается информация, связанная с ориентацией. В поле зрения находятся также вопросы здоровья учеников, гигиены, безопасности, приведения в порядок помещений, предназначенных для жизни в школе, и организации спортивной, культурной, внеклассной работы. Мнения, предложения и дополнения доводятся до сведения административного совета. Административный совет под председательством ректора состоит из сорока членов, половина из которых ученики лицеев, избранные на два года членами советов делегатов, обсуждают жизнь в лицее. Действует также национальный совет под председательством министра. Он обязан информировать об изменении образовательной политики в лицеях. В него входят штатный представитель и заместитель административного совета, а также 3 лицейста, избранных Высшим образовательным Советом.

Вся деятельность современной французской школы направлена на выработку гражданской позиции. Она четко разъясняет обязанности (уважение принципа светского характера образования, прилежание, усердие, постоянное присутствие на уроках, принятие внутреннего распорядка, устава школьного заведения, распоряжений) и права учеников (индивидуальные или коллективные), которые не задевают чувства собственного достоинства, не нарушают свободу и права других членов

воспитательного сообщества и не подрывают здоровье и безопасность. Всеми учениками признаются права, регламентированные уставом школы: свобода ассоциаций, собраний, прессы. Проведение собраний осуществляется вне учебного расписания. Внутренний распорядок (в лицеях) устанавливает осуществление этого права после консультаций с советом делегатов-учеников. Также разрешена свобода прессы без предварительного согласования и контроля администрации школы, но соблюдение данного права должно учитывать и уважать мнение большинства школьников (публикации, объявления, сообщения, составленные лицеистами, могут свободно распространяться в учебном заведении).

Французская современная школа, воспитывая способных, творческих и мыслящих людей, готовых к созидательной деятельности, старается стать настоящим воспитателем, формирующим подрастающее поколение в духе гражданственности. Она оказывает положительное влияние на формирование мировоззренческих взглядов посредством привлечения учеников к активному участию в областях проявления гражданственности, не забывая при этом о традициях в школьной системе образования, которые имеют многовековой опыт с ярко выраженной национальной спецификой, зародившейся во времена Французской революции.

Осознавая значение воспитания своих будущих граждан, французская школа осуществляла и продолжает осуществлять на всех трех ступенях (начальная школа, коллеж, лицей) определенную деятельность по развитию и укреплению гражданского самосознания учащихся с учетом особенностей их возраста и уровня общеобразовательной подготовки.

Гражданское воспитание требует мужества, смелости, решительности – всех тех добродетелей, которые вырабатываются не покорностью и пассивностью, а только активной деятельностью.

Современная система отечественного образования находится на сложной и ответственной стадии своего развития, отражающей кардинальные перемены в социально-экономической и духовной жизни российского общества. Педагогические приемы французской школы могут оказаться весьма созвучными проблемам практики школьного образования и воспитания в России. Отобрав лучшее, их можно использовать в реальном учебно-воспитательном процессе, так как в эпоху открытой демократии школа не может оставаться безучастной к нравственному и гражданскому воспитанию подростков, без которого невозможно формирование полноценной личности.

Примечания

1. Auduc J. L. L'école en France. France : Nathan, 2002. P. 18.

2. Raynal F. Quelle école pour demain ? // Label France. 2004. № 54. P. 7.
3. Bêlorgey D. A l'école d'autrefois. Paris : De Borée, 2007. P. 108.
4. Raynal F . Указ. соч. С. 25.
5. Auduc J. L. Указ. соч. С. 34.
6. Там же. С. 35.
7. Там же. С. 35.
8. Там же. С. 35.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13

О. В. Коршунова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье представлен новый взгляд на структуру методологической компетентности учителя, согласованный с требованиями образовательных стандартов второго поколения для общеобразовательной школы. Показаны пути формирования и развития методологической компетентности современного учителя, а также приведен вариант диагностики для выявления уровня её сформированности.

The article presents a new look at the structure of teachers' methodological competencies concerted with the requirements of the second generation education standards for comprehensive schools. The ways of shaping and development of methodological competence of a modern teacher are shown, as well as the version of diagnostics for revealing its level is given.

Ключевые слова: методология педагогики, методологическая компетентность учителя, методологическая грамотность, методологическая культура, экспериментальная работа, стандарты второго поколения для общеобразовательной школы.

Key words: education methodology, teacher's methodological competence, methodological literacy, methodological culture, experimental work, the second generation standards for comprehensive schools.

В современных условиях развития общества учитель остается основной фигурой, определяющей модернизацию и реформирование образования. А потому он должен обладать такими качествами личности, как принятие инновационности, позитивное отношение к прогрессивным изменениям в образовании и в своей профессиональной деятельности (естественно, при сохранении и развитии разумных традиций). Это требование определяет тенденции изменения профессиональных функций учителя. Сегодня приоритетной становится функция сопровождения взрослеющей личности и создания оптимальных образовательных условий для каждого конкретного обучающегося, которые способствуют самоактуализации и само-

реализации личности. Это многофакторная, многоаспектная, очень сложная проблема, которую учитель обязан решать, чтобы соответствовать вызовам времени и социальному заказу. В связи с этим сегодня на новый уровень должна быть выведена *методологическая культура* учителя как важнейшая составляющая его профессиональной педагогической культуры.

Вспомним, что под *педагогической культурой* учителя понимается совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности и такого же уровня развития и реализации сущностных личностных сил педагога, его способностей и возможностей [1].

Для учителя обладать методологической культурой – значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций [2].

В свою очередь, *методология педагогики* есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы. Без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение методологической культурой, в содержание которой входят *методологическая рефлексия* (умение анализировать собственную научную деятельность), *способность* к научному *обоснованию*, критическому *осмыслению* и *творческому применению* определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без *рефлексии*, т. е. размышлений о собственной деятельности [3].

Именно поэтому методологические аспекты педагогического образования и реальной педагогичес-

кой деятельности учителя в последнее десятилетие находятся в центре внимания ученых [4]: достаточно обосновано положение, что методологическая компетентность является неслучайной составляющей профессионально-педагогической подготовки учителя (Е. В. Бережнова, П. Г. Кабанов, В. В. Краевский, В. А. Сластенин, А. Н. Ходусов и др.); ведется интенсивная работа по изучению методологической компетентности учителя-исследователя (Г. Х. Валеев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. А. Кыверялг, И. Я. Лернер, В. М. Полонский, М. Н. Скоткин и др.). В этом плане раскрывается понятие «исследование», дается классификация исследований, характеризуются методологические параметры (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования, защищаемые положения), называются критерии качества педагогического исследования (критерии новизны, теоретической и практической значимости), раскрывается логика педагогического исследования. Наряду с методологической компетентностью учителя-исследователя в ряде работ делается акцент на вопросы методологической компетентности учителя-практика (Е. В. Бережнова, Б. С. Гершунский, В. К. Кириллов, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, А. Н. Ходусов и др.).

Как видим, основными понятиями данной области педагогической науки являются методологическая культура, методологическая компетентность, методологическая грамотность. Разберемся с сущностью данных категорий для дальнейшего анализа проблемы.

В научных работах по педагогике понятие «методологическая культура» обозначает высший уровень методологической компетентности, культуру мышления, основанную на методологических знаниях и умениях, необходимой частью которой является рефлексия. Методологическая культура, а значит, и методологическая компетентность связываются с *творчеством* учителя.

Методологическая компетентность учителя представляет собой:

- систему знаний в области методологии;
- принятие позиции учитель-исследователь как лично значимой;
- владение методами исследования;
- наличие позитивного опыта собственной исследовательской деятельности и обучения исследовательской деятельности учащихся [5].

О методологической компетентности учителя свидетельствует сформированность следующих умений:

- видеть проблему и соотносить с ней фактический материал;
- выдвигать предположение (гипотезу) и мысленно представлять себе условия и последствия его реализации;

- разработать алгоритм реализации решения проблемы, предвидеть возможные затруднения и быть готовым к поиску новых вариантов решения;

- уметь адекватно оценивать достигнутые результаты и свою роль в данном процессе [6].

Методологическая компетентность – составной компонент профессиональной компетентности, которая и может обеспечить творческую направленность педагогической деятельности учителя, предусматривающую объективную оценку своих возможностей и возможностей ученика, владение общей культурой интеллектуальной (исследовательской) деятельности, умение ориентироваться в происходящих интеграционных процессах, тенденциях развития мирового образовательного пространства [7].

Развитие методологической компетентности активизирует творческий потенциал личности, поднимает ее деятельность на более высокую ступень, обеспечивает активно деятельностное восхождение человека в профессиональную среду, рассматривается в педагогике как создание качественно новых ценностей, важных для формирования личности на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний, умений и навыков [8]. Нельзя не согласиться с Н. М. Кадулиной в том, что исследовательская культура учителя выступает условием формирования его методологической компетентности [9].

Взаимодействие между тремя основными категориями – методологической грамотностью, компетентностью и культурой, с нашей точки зрения, можно определить как постепенное постоянное продвижение по условной шкале развития методологической функции учителя: методологической грамотности, компетентности и культуры.

Методологическая грамотность предполагает достаточно глубокие теоретические знания о методах и приемах обучения, воспитания, развития и психолого-педагогического сопровождения детей, способах научного и диагностического изучения, опыт осуществления психолого-педагогического взаимодействия и стремление учитывать индивидуальные особенности детей. Уровень методологической грамотности должен рассматриваться как временный, основа для перехода на уровень методологической компетентности.

Методологическая компетентность характеризуется интеграцией теоретической подготовленности (психологической и педагогической) и практической готовности к осуществлению педагогического и воспитательного процесса обучения, воспитания и развития детей [10]. Методологическую компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации педагогических феноменов, как профессиональные ка-

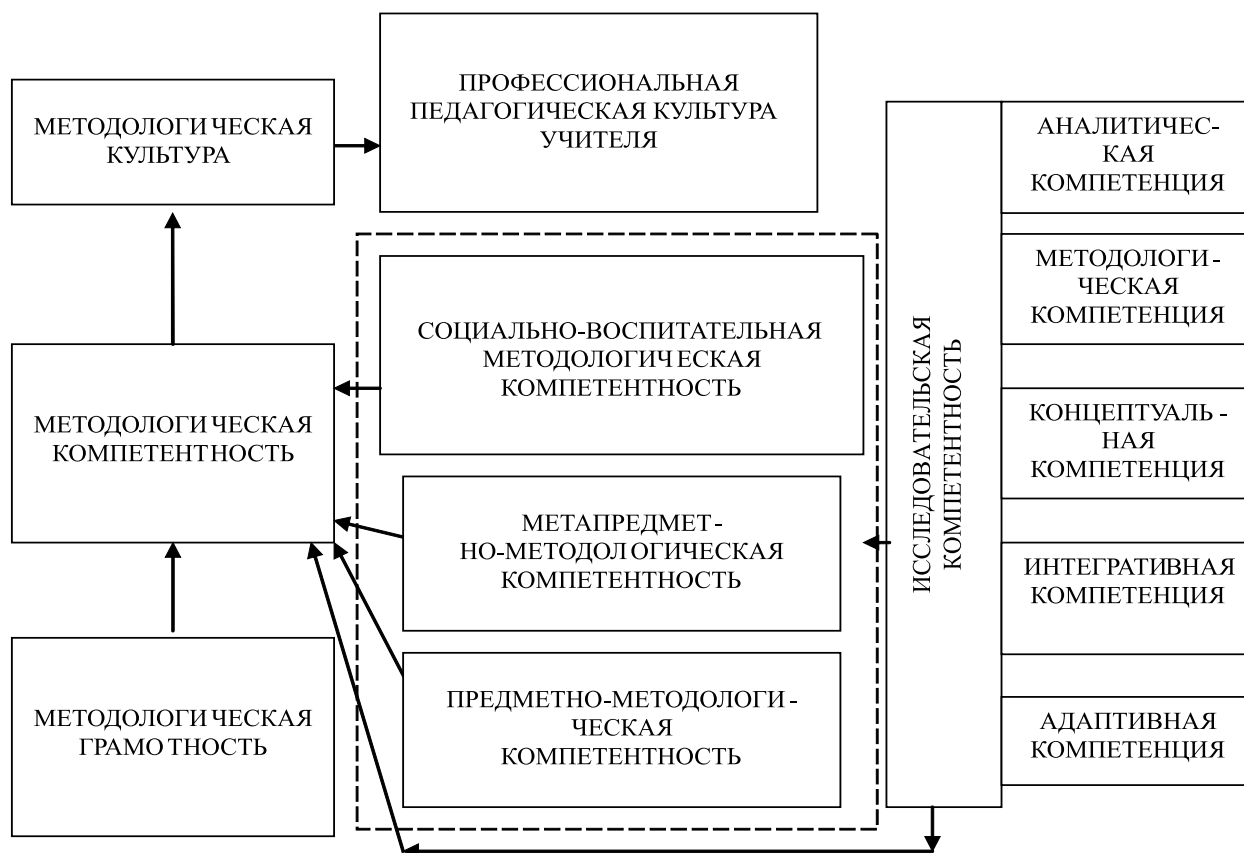
чества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления [11].

Методологическая культура – наивысший уровень развития методологической функции учителя, характеризующийся не только глубокими педагогическими и психологическими знаниями, умениями применять их на практике, эффективно и творчески решать сложные задачи воспитания, обучения и развития личности ребенка, но и личностной зрелостью, сильной мотивацией, ценностными ориентациями, высокой нравственностью, рефлексивностью [12]. Методологическая культура выражается в умении применять имеющиеся знания для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также для выработки способов инновационной деятельности. Методологическая компетентность определяется набором знаний, умений, навыков, способностей, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях,

т. е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления [13].

В современных педагогических исследованиях особо выделяют предметно-методологическую компетентность учителя, являющуюся составной компонентой его методологической компетентности.

Под предметно-методологической компетентностью учителя понимается совокупность знаний в области преподаваемого предмета, уровень ориентации в современных исследованиях по нему; владение методиками преподавания и умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию, методику, совокупность приемов и средств обучения. Таким образом, предметно-методологическая компетентность учителя представляет собой педагогическую адаптированную систему научных знаний; способов деятельности; умения планировать, отбирать, синтезировать и конструировать учебный материал по предмету; умения выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию, методику; готовности организовывать различные формы занятий по учебному предмету; умения реали-



Уровни развития методологической культуры учителя и структура методологической компетентности с учетом требований новых ФГОС

зовывать деятельностный подход к обучению и умения организовывать учебную работу школьников с учетом их реальных учебных возможностей; готовности к применению инновационных технологий обучения; опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных методических ситуациях; опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку с позиций предмета. Разумеется, что составляющие предметно-методологической компетенции учителей различных учебных дисциплин будут иметь определённые доминанты, что обусловлено спецификой предмета и методикой его преподавания [14]. Требования новых государственных стандартов (ФГОС) для общеобразовательной школы обуславливают введение наряду с предметной методологической компетентностью учителя дополнительно двух составляющих общей методологической компетентности – метапредметно-методологической и социально-воспитательной методологической компетентностей. Первая из названных учитывает требование обеспечения достижения метапредметных результатов обучающимися, а вторая – отражает социально-воспитательную составляющую деятельности учителя и достижение школьниками личностных результатов. Естественно, что все три обозначенные составляющие методологической компетентности современного учителя неотделимы от его исследовательской компетентности.

Таким образом, все вышеизложенное мы можем зафиксировать в виде схемы (см. рисунок).

Исследовательская компетентность также имеет сложную структуру. Здесь мы согласны с мнением С. В. Шмачилиной [15], считающей, что исследовательская компетентность включает, как ориентиры, аналитическую, методологическую, концептуальную, интегративную, адаптивную компетенции.

Итак, исследовательская компетентность педагога содержательно отражается в следующих компетенциях:

Аналитическая компетенция – теоретический анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих позитивное и негативное влияние на состояние и развитие человека; знание сущности научных и социально-педагогических явлений и фактов, умение вычленять факты кризисного состояния социума, умение выделять специфику педагогического факта; умение его анализировать и выделять ключевую идею, а затем замысел ее осуществления.

Методологическая компетенция – владение специальными знаниями об исследовательской деятельности и формах ее организации, умение вы-

страивать логическую цепочку выдвижения и формирования гипотезы, включающей в себя анализ научных фактов, к ведущей идее и новому замыслу, знание необходимых требований, предъявляемых к научной гипотезе, умение работать с различными видами гипотез.

Концептуальная компетенция предполагает понимание теоретических основ профессии «педагог», умение анализировать, синтезировать и формулировать социально-педагогическую проблему, что напрямую связано со знаниями.

Интегративная компетенция – способность связать теорию и практику; понимание педагогом широкого культурного, экономического и социального контекста, в рамках которого осуществляется профессиональная деятельность, т. е. способность связывать специфическое, уникальное и общее универсальное.

Адаптивная компетенция – умение осуществлять предвидение на макро-, мезо-, микроуровнях и подготовиться к каким-либо изменениям, важным в рамках профессии педагога.

В работах О. А. Абдулиной, В. А. Слостениной и других авторов выделяются основные компоненты модели педагога, подготовленного к исследовательской деятельности [16]:

– готовность к творческому развитию: мотивация, рефлексия над собственным знанием и собственной деятельностью, системность знаний, исследовательских умений и готовность к их развитию;

– профессионально-деятельностный компонент: понимание и знание перехода от теоретических знаний к действию, умение выбрать конкретное методическое решение, основанное на знании: почему именно так;

– профессионально-личностный компонент: инициативность, стремление к развитию, оригинальность и гибкость мышления и т. д.;

– мировоззренческий компонент: социальные установки, убеждения, ценности и т. д.;

– общекультурный компонент: эрудиция, знания национальной и мировой культуры и т. д.

Как видим, в этой модели присутствуют все относящиеся к исследовательской компетентности компетенции.

Каковы формы и приемы формирования компонентов методологической культуры современного учителя?

Многие ученые (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, М. М. Левина, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко и др.) отмечают необходимость и вместе с тем сложность подготовки учителя нового типа в сложившейся системе педагогического образования. Сегодня при разработке основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры педагогической направленности во всех разделах программ планируются учебные дисциплины, содержащие

вопросы методологии педагогических исследований, а также методологии предмета, определяющего профиль педагогической подготовки. Разрабатываются направленные на формирование методологической культуры будущего учителя спецкурсы и спецпрактикумы, с помощью которых развивается педагогическая интуиция, организуется работа с понятиями-терминологическим аппаратом педагогики и психологии, осуществляется деятельность по освоению сути комплексной социально-педагогической диагностики, сопряжению методов социологического, психологического и педагогического исследований, формируются умения инновационного педагогического проектирования, формируется мотивация исследовательской деятельности в

образовательном пространстве посредством коллективного и индивидуального исследовательского поиска; реального включения будущих учителей в творческие группы по разработке коллективных и авторских проектов в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ.

Но это – проблема подготовки педагогов новой формации, только готовящихся трудиться в сфере образования. А как быть уже дипломированным специалистам, практикующим учителям? Здесь пути повышения и развития методологической компетентности могут быть также различны. Но одним из приоритетных в данном случае приемов мы рассматриваем вовлечение учителей в экспериментальную деятельность, проводимую под

Таблица 1

№ п/п	Вопросы теста	Шкала оценок
1	В какой степени Вы испытываете потребности в области обучения что-то исследовать, реформировать?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2	Если у вас возникла какая-то блестящая педагогическая идея, то в какой степени Вы способны, предварительно теоретически её обосновав, экспериментально проверить?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3	В какой степени Вы способны четко сформулировать суть исследуемой проблемы, цель, объект, предмет, рабочую гипотезу, задачи исследования, спланировать эксперимент?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4	В какой степени Вы владеете такими методами педагогического исследования, как моделирование дидактических процессов, анкетирование, тестирование?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5	Как высоко Вы оцениваете свое умение разработать самостоятельную анкету, тест?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6	В какой степени в процессе и при обработке результатов педагогического эксперимента Вы способны использовать методы математической статистики, компьютерную технику?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7	Участвовали ли Вы ранее в организации какого-либо дидактического эксперимента и каковы были ваша активность, ответственность, степень участия?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8	Способны ли Вы назвать основные методологические принципы дидактического исследования, а главное, в какой степени Вы способны их применить?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
9	Способны ли Вы и в какой степени, обобщив результаты эксперимента, написать статью, выступить на научном семинаре или конференции?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10	Как высоко Вы оцениваете свои умения и способности вести научные дискуссии, отстаивать свою точку зрения по какому-либо спорному методологическому вопросу или проблеме?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Таблица 2

Сумма баллов	Уровни	Сумма баллов	Уровни
10–18	Очень низкий	55–63	Чуть выше среднего
19–27	Низкий	64–72	Выше среднего
28–36	Ниже среднего	73–81	Высокий
37–45	Чуть ниже среднего	82–90	Очень высокий
46–54	Средний		

руководством ученых вузов и институтов развития образования (в недавнем прошлом – институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования). Многолетний опыт автора по руководству научно-исследовательской деятельностью учителей-практиков говорит в пользу позитивного развития их методологической составляющей профессиональной компетентности. В наших публикациях [17] убедительно показано, что участие учителей в опытной и экспериментальной работе способствует совершенствованию их методологической культуры и продвижению от методологической грамотности к полноценной методологической компетентности и далее – целостной методологической культуре как важнейшей составляющей профессиональной компетентности современного педагога. Примером диагностики, выявляющей сформированность методологической компетентности (культуры) и показывающей линии дальнейшего совершенствования в методологическом плане, является диагностика «Самооценка методологической культуры учителя» [18].

Правила выполнения теста: При ответах на вопросы теста (см. табл. 1) оцените по 9-балльной шкале степень выраженности соответствующих знаний, умений и личностных качеств. Мысленно представьте себе высший (9 баллов) уровень развития соответствующего качества и очень низкий (1 балл), затем найдите себе место в 9-балльной шкале и обведите выбранный балл самооценки кружком.

Ответив на вопросы, определите общий уровень вашей методологической культуры по предлагаемой шкале (см. табл. 2) и разработайте программу самосовершенствования.

Исследование структуры методологической компетентности современного учителя, форм и методов её формирования в составе методологической культуры, вариантов диагностики уровня сформированности методологического компонента целостной профессиональной компетентности представляется актуальным направлением педагогической науки и практики, потому что учитель новой формации – это педагог с высокоразвитым уровнем педагогического мышления и интуиции, готовый разрешать проблемные педагогические ситуации высокой степени неопределенности и глубоко рефлексировать собственную профессиональную деятельность. Только в этом случае будет выполнено требование построения действительно новой школы, соответствующей вызовам времени.

Примечания

1. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Учитель>.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. URL: <http://uchebnikfree.com/page/uchpidkassistij/ist/ist-4—idz-ax235—nf-4.html>.
3. Там же.

4. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-metodologicheskoi-kompetentnosti-budushchego-uchitelya-geografii-sredstvami-mod>.

5. Саволайнен Г. С. Спецкурс «Методология и методы научно-педагогического исследования» как условие становления методологической компетентности студентов педагогического вуза. URL: dk.kspu.ru.

6. Там же.

7. Смирнова В. В. Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования // Человек и образование. 2008. № 4(17).

8. Бокарева Г., Кикоть Е. Исследовательская готовность как цель процесса развития учащихся // Вестник высшей школы. 2002. № 6. С. 52–54.

9. Кадулина Н. М. Дидактические условия формирования методологической компетентности старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 184 с.

10. Михайловская Т. А. Сущностные характеристики методологической культуры будущего учителя как основы профессионального становления. URL: http://www.tgl.net.ru/wiki/index.php/Секция_1_Методологическая_культура

11. Божедомова С. В. Методологическая культура – одна из составляющих компетентностей современного педагога. URL: http://www.tgl.net.ru/wiki/index.php/Секция_1_Методологическая_культура.

12. Михайловская Т. А. Указ. соч.

13. Божедомова С. В. Указ. соч.

14. Щетинина Н. А. Совершенствование предметно-методологической компетенции учителя. URL: <http://festival.lseptember.ru/articles/537987/>.

15. Шмачилина С. В. Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре. URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_40.html.

16. Смирнова В. В. Указ. соч.

17. Коршунова О. В. Профессиональная подготовка учителя физики к реализации личностно-ориентированной парадигмы в рамках интегративно-дифференцированного подхода к обучению // Повышение эффективности подготовки учителей физики и информатики в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф.: 2 апреля 2007 г. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2007. С. 84–89; Она же. Портфолио учителя-экспериментатора как рефлексивный прием и стимул к профессиональному совершенствованию // Сельская школа в контексте интеграционных процессов в образовании: сб. ст. и практических материалов участников Междунар. науч. конф. / под ред. М. И. Зайкина. Арзамас: Изд-во АГПИ им. А. П. Гайдара, 2008. С. 355–358; Она же. Подготовка педагога для реализации интегративно-дифференцированного подхода к обучению в системе непрерывного профессионального образования // Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы: м-лы всерос. заоч. науч.-практ. конф. 27 марта 2009 г. / под ред. Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. Киров: Изд-во ВятГУ, 2009. С. 174–176; Она же. Функционально-компетентностная модель подготовки педагога в условиях постиндустриального общества // Вестник Вятского гуманитарного государственного университета. 2009. № 3(3). С. 6–14; Она же. Методологические приемы обучения физике // Физика в школе. 2009. № 8. С. 23–27; Она же. Обучение в сельской школе на основе интегра-

тивно-дифференцированного подхода: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008; *Она же*. Система профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей сельских школ по проблеме интегративно-дифференцированного подхода к обучению // II Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с междунар. участием 5 апреля 2010 г. // Международный журнал экспериментального образования. М.: РАЕ, ИД «Академия Естественных наук», 2010. № 5. С. 109–115; *Она же*. Инновационная деятельность учителя сельской школы в условиях реализации интегративно-дифференцированного подхода // Современный учитель сельской школы России: Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием 13–14 октября 2010 г. / под ред. М. И. Зайкина. Арзамас: Изд-во АГПИ им. А. П. Гайдара, 2010. С. 163–172; *Она же*. Профессионализм учителя в условиях построения компетентностно-деятельностной модели новой сельской школы // Там же. С. 39–44; *Данюшенков В. С., Коршунова О. В.* Методология исследовательской деятельности учителя в современных образовательных условиях // Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в условиях села: сб. науч.-метод. тр. / под ред. В. С. Данюшенкова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. С. 154–164. (Вып. 9. Сер. «Сельская школа»); *Коршунова О. В.* Система подготовки учителя сельской школы к реализации интегративно-дифференцированного подхода в обучении // Директор сельской школы. 2011. № 1. С. 90–96; Экспериментальные площадки // Директор сельской школы. 2011. № 3. С. 20–42.

18. *Коршунова О. В.* Обучение в сельской школе на основе интегративно-дифференцированного подхода: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008.

УДК 37.018.46:6

Г. Н. Некрасова, Н. Н. Новикова

НОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дан анализ изменения профессиональных задач учителя технологии в информационно-коммуникационной среде.

The article focuses on revision of professional goals technology teacher in information-communication sphere of technology education.

Ключевые слова: профессиональные задачи, учитель технологии, информационно-коммуникационная среда, технологическое образование.

Keywords: professional goals, technology teacher, information-communication, technology education.

В современной педагогической науке большое внимание уделяется вопросам совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя. Актуальность этой темы связана и с модернизацией российского образования, и со стремительным развитием сферы информационных технологий, которые, в свою очередь, влияют на изменение дидактических подходов к организации учебного процесса. Очевидно, что в развивающейся образовательной информационно-коммуникационной среде меняются и профессиональные задачи учителя, которые понимаются нами как разрешение тем или иным способом различных профессиональных проблемных ситуаций.

Теоретические основы профессиональной деятельности учителя разработаны в трудах О. А. Абдуллиной, В. П. Беспалько, Ю. Н. Кулюткина, А. К. Марковой, В. А. А. М. Новикова, Сластенина, Н. Ф. Талызиной и др. Применительно к подготовке учителей технологии вопросы профессиональной деятельности раскрываются в исследованиях П. Р. Атутова, А. Н. Богатырева, А. М. Дорошкевича, Е. М. Муравьева, Г. Н. Некрасовой, Д. Ф. Симоненко, Ю. Л. Хотунцева и др.

Впервые к анализу профессиональной деятельности учителя технологии в области информационных технологий подошел А. Н. Богатырев. В конце 90-х гг. в своих работах ученый особое внимание уделяет выявлению профессионально значимых новых операций и действий в педагогической деятельности учителя. По его утверждению, они должны стать частью профессиограммы и в дальнейшем учитываться в процессе разработки и постановки учебных курсов по методической и предмет-

ной подготовке студентов. В качестве видов профессиональной деятельности он выделяет следующие.

Поисковая деятельность – информационный поиск профессионально значимой информации. Освоение наиболее распространенных прикладных программных средств, профессионально значимых программ учебного назначения.

Игровая деятельность, проявляющаяся в усвоении методов моделирования реальных ситуаций, например, связанных с предпринимательской деятельностью в компьютерных играх.

Методическая (профессиональная) деятельность по составлению программ обучения (методическая разработка уроков или их фрагментов) с использованием программных средств.

Профессионально-техническая деятельность заключается в оценке системных требований к использованию программных средств [1].

В каждом из перечисленных видов профессиональной деятельности А. Н. Богатырев выделяет наиболее распространенные действия: набор текста; выполнение расчетов; поиск информации в электронных энциклопедиях, в сети Интернет по заранее заданной теме; игровые действия (принятие решений, анализ игровой ситуации, выбор стратегии игры) и др. Основу выделенных действий составляют наиболее распространенные операции, выполняемые с помощью аппаратных средств. Ученый указывает, что степень освоения их должна доходить до автоматизма и в большинстве своем операции носят универсальный характер и не содержат особенностей, характеризующих определенный вид профессиональной деятельности [2].

Развитие данного научного направления по профессионализации учителя технологии находим и в работах, выполненных А. Н. Морозовым, Т. А. Сидниной, А. Г. Четвериковой и др.

В работах А. Н. Морозова исследуются вопросы профессионализации информационной подготовки будущих учителей технологии в процессе применения программных средств по предпринимательству. В своей кандидатской диссертации автор выделяет следующие виды деятельности.

1. Определение минимума содержания информационно-технологической и предпринимательской подготовки школьников и будущих учителей технологии.

2. Методическая подготовка учебных материалов различного назначения для использования в учебном процессе с учащимися, например использование компьютерных энциклопедий, рассчитанных на широкий круг пользователей при изучении конкретных тем на уроках технологии.

3. Разработка методики индивидуализации информационно-технологической подготовки обучающихся.

4. Разработка методических вопросов по организации совместной деятельности учащихся на уро-

ках технологии в процессе использования компьютеров [3].

Принципиально новое направление в профессионализации информационной подготовки на то время (2004 г.) выделила А. Г. Четверикова. Оно связано с использованием учителем игровых программных средств, в том числе и нецелевого дидактического назначения. В процессе исследования она дала обоснование новым профессиональным действиям, в том числе освоению прикладных программ игрового назначения. Ею доказано, что их освоение способствует профессионализации будущих учителей технологии. Данное исследование позволило сформулировать важное научное положение, что вовлечение студентов в профессионально значимые виды деятельности способствует формированию следующих умений, которые должны быть включены в профессиограмму будущего учителя технологии: определение параметров компьютерной системы, соотнесение требований прикладных программ и параметров компьютера; информационный поиск новых игровых программных продуктов; изучение интерфейса игровых программ; планирование, целеполагание, организация игровой деятельности школьников; разработка необходимых дидактических материалов к занятиям с применением игровых программных средств [4]. Для того времени, которое характеризуется активным внедрением в учебный процесс новых информационных технологий, это было новым и важным научно-методическим направлением в педагогических исследованиях.

В этот же период Г. Н. Некрасова отмечает, что одной из проблем совершенствования профессиональной подготовки учителя является обеспечение профессиональной направленности всего процесса обучения в вузе. В исследовании Г. Н. Некрасовой сделан подробный анализ проблемы профессионально ориентированной подготовки учителя технологии в современной педагогике. Монографический анализ, наблюдение за действиями учителей, изучение опыта подготовки студентов в различных вузах страны позволили Г. Н. Некрасовой выявить и сформулировать следующие профессиональные задачи учителя технологии в области методики использования средств информационных технологий, разбив их на группы:

– в преподавательской деятельности – разработка и проведение уроков с компьютерной поддержкой, методический анализ программных средств, разработка тестовых заданий для использования в тестовых оболочках, создание учебных слайд-фильмов, оснащение кабинета средствами новых информационных технологий, создание медиатеки кабинета;

– в научно-методической деятельности – изучение нового в методических основах по информатизации школьного технологического образования;

участие в разработке и внедрении методики информатизации технологического образования школьников; разработка методики использования средств информационных технологий в технологической подготовке школьников и оценка результатов ее внедрения, выявление недостатков в организации обучения с использованием средств информационных технологий и постановка новых научно-методических задач в данной области;

– в *социально-педагогической деятельности* – подготовка и проведение родительских собраний, бесед по теме «Компьютер в обучении и развитии школьников», «Информационная культура школьника» и т. п.;

– в *воспитательной деятельности* – организация внеклассных мероприятий по информационно-технологической тематике;

– в *культурно-просветительской деятельности* – формирование информационной культуры школьников в процессе технологического образования школьников, организация просветительских мероприятий в школе и в специальных учреждениях по формированию основ информационной культуры;

– в *коррекционно-развивающей деятельности* – разработка и проведение индивидуальных занятий с учащимися, рекомендации по использованию программных средств, способствующих развитию личностных качеств школьника;

– в *управленческой деятельности* – организация взаимодействия между учителем и учащимися в условиях информатизации обучения, определение роли учителя в зависимости от педагогических целей урока, взаимодействие с администратором компьютерного класса [5].

Сегодня очевидно, что основные профессиональные задачи, выделенные и сформулированные А. Н. Богатыревым, А. Н. Морозовой, Г. Н. Некрасовой, Л. Г. Четвериковой, должны составлять основу профессиограммы учителя технологии в области использования информационных технологий. Однако в условиях интенсивной информатизации всех сфер, модернизации образования, которая характеризуется переходом на новые стандарты, новыми целевыми установками и задачами образования, существенно меняется содержание и характер профессиональной деятельности учителя технологии.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО в характеристике профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование по специальности «Технологическое образование») среди уже знакомых профессиональных задач в области педагогической деятельности мы наблюдаем новую задачу – *использование возможностей образовательной среды для обеспече-*

ния качества образования, в том числе с применением информационных технологий [6], которая ранее в стандартах не была отражена. В условиях подготовки по двухуровневой системе профессиональные задачи раскрываются в виде компетенций.

Применительно к интересующей нас части профессиограммы учителя в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата следует выделить основные общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК):

– готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

– способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества (ОК-12).

– готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

– способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Таким образом, стандарт четко регламентирует, что в настоящее время учитель технологии должен осуществлять инновационную деятельность, направленную на организацию образовательного процесса в условиях новой информационно-коммуникационной среды технологического образования.

Мы полагаем, что система подготовки учителя технологии должна осуществляться с учетом изменений основных функций и компонентов профессиональной деятельности (гностическая, проектировочная, конструктивная, организационная, коммуникативная, экспертная, контролирующая), которые появляются или существенно меняются в новой информационно-коммуникационной среде технологического образования. Эти новые функции во многом определяют профессиограмму современного учителя технологии и связаны с организацией информационного взаимодействия с учащимися в новой информационно-коммуникационной среде технологического образования – при использовании средств ИКТ как на уроке, так и во внеурочное время.

В условиях информационно-коммуникационной среды технологического образования учителю технологии предстоит решать новые профессиональные задачи:

– изучение и анализ возможностей современных инновационных технологий для достижения

новых образовательных результатов в преподавании технологии;

– поиск необходимой информации с помощью телекоммуникаций, её эффективное применение в профессиональной деятельности на уроках технологии;

– проектирование образовательного процесса по технологии на основе методически обоснованного использования электронных образовательных ресурсов;

– разработка новых или экспертная оценка и адаптация уже существующих электронных образовательных ресурсов по технологии с использованием различных способов обработки информации (текстовой, числовой, звуковой и видео) на различных носителях информации, в том числе сети Интернет;

– эффективное использование современных аудиовизуальных технических средств обучения (мультимедийный проектор, интерактивная доска, документ-камера) в учебно-воспитательном процессе на уроках технологии;

– организация новых форм и видов информационного взаимодействия учителя с учениками с использованием сетевых сервисов Интернета и средств телекоммуникации;

– осуществление мониторинга и контроля качества знаний с использованием контролирующих программных средств, в том числе с использованием ресурсов сети Интернет;

– управление внеклассной деятельностью учащихся и привлечение их в учебные сетевые сообщества по технологии.

Полагаем, что решение выявленных профессиональных задач в совокупности будет напрямую влиять на функцию управления образовательным процессом и подчеркивать роль учителя технологии в этом процессе. В настоящее время важно сформировать у современного учителя технологии готовность использовать ресурсы и средства информационно-коммуникационной среды технологического образования для достижения новых образовательных результатов.

Примечания

1. *Богатырев А. Н.* Основные направления разработки методики информационно-технологической подготовки будущих учителей технологии // *Технология. Творчество. Личность: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф.* Курск: Изд-во КГУ, 2003. С. 8.

2. Там же. С. 10.

3. *Морозов А. Н.* Профессионализация информационно-технологической подготовки будущих учителей технологии в процессе применения программных средств по предпринимательству: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Брянск, 2001. С. 34.

4. *Четверикова А. Г.* Игровые программные средства в профессиональной подготовке учителя технологии в педвузе: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Киров, 2003. С. 48.

5. *Некрасова Г. Н.* Подготовка учителя технологий к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности: монография. М.: Изд-во «Школа будущего», 2004. С. 39.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие Федерального образовательного государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).

УДК 378

Т. Э. Яновская, Т. Н. Пэк, В. А. Жилкина

КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Использование компетентностного подхода предполагает обязательное участие работодателей в формировании заказа на выпускника вуза, а именно состава компетенций, которыми он должен обладать. Выявленные в ходе исследования наиболее значимые для успешной профессиональной деятельности компетенции менеджеров муниципальной службы (на материале Астраханской области) позволят подготовить выпускников, востребованных на региональном рынке труда.

Use of competence approach assumes obligatory participation of employers in formation of the order for a graduate – a manager, namely which competencies the latter should have. The list of most important competencies for municipal managers' successful career (in Astrakhan region) allows us to prepare graduates in demand in the regional labor market.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход.

Key words: competence, competency approach.

Реформы, проходящие в отечественной высшей школе, являются закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, позволяющим разрешить противоречие между требованиями, предъявляемыми к качеству образовательных услуг, и его объективными результатами.

Анализ ряда правительственных документов, определяющих стратегию развития высшего образования в нашей стране: «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [1], федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установле-

ния уровней высшего профессионального образования)» [2] и др., – показал, что основной категорией задания целей и определения результатов, а соответственно, и качества высшего образования становится профессиональная компетентность выпускника.

В 2011 году принят Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, смыслообразующими конструктами которого являются компетенции. В настоящее время в педагогике и психологии профессионального образования существуют различные направления к описанию содержания, сущности, структуры и иерархии понятий и категорий компетентностного подхода. Основные идеи компетентностного подхода изложены в работах отечественных и зарубежных исследователей В. И. Байденко, И. А. Зимней, Б. К. Коломийца, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, Ю. Г. Татура, Дж. Равенна, С. Уиддета, W. Bottcher, Н. Pechar, R. W. White и др. Анализ литературы показывает, что «компетентность/компетенция» – сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие, имеющее в научной литературе множество различных дефиниций. Общим для перечисленных выше авторов является то, что под компетентностью понимают некую интегральную характеристику личности, способствующую решению комплекса задач и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и жизненных ситуациях. Компетентностный подход не сводится, но и не противопоставляется ЗУНовскому, а дополняет его, кроме действенности и практической ориентации, личностными, ценностными, мотивационными аспектами.

В ФГОС ВПО, базирующемся на компетентностном подходе, представлена модель выпускника вуза, сконструированная на основе его будущей профессиональной деятельности. Проблема постоянного совершенствования модели выпускника любого направления подготовки актуальна уже в силу стремления образовательной системы удовлетворять требованиям динамично развивающегося общества. Моделирование как метод научного познания позволяет представить и материально реализовать систему (модель), воспроизводящую существенные для определенной цели познания стороны объекта исследования (элементы, свойства, отношения, параметры). Сопоставление результатов практической проверки модели с её основными теоретическими характеристиками позволяет скорректировать модель, адаптировать её к определенным условиям. В связи с этим огромное значение приобретают прикладные научные исследования, позволяющие выявить компетенции выпускника, определяющие его дальнейшую успешную профессиональную деятельность, делающие его более востребованным на рынке труда и ори-

ентирующие вуз на определенный результат подготовки, с учетом особенностей региона.

Все вышеизложенное определило направление нашего исследования: выявить компетенции модели выпускника (на примере бакалавра по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление»), являющиеся наиболее значимыми для успешной профессиональной деятельности в качестве менеджера муниципальной службы (на примере сельских муниципальных образований Астраханской области).

Проблема профессиональной компетенции российских государственных гражданских и муниципальных служащих приобретает в современных условиях особую актуальность. Для России муниципальная служба является новой формой службы, ибо раньше она трактовалась как часть государственной службы, а муниципальный служащий рассматривался как государственный служащий, работающий в органах местного самоуправления. Современный этап развития местного самоуправления характеризуется превращением муниципальной службы в профессиональную деятельность и, следовательно, влечет появление новых профессий и специальностей, формирование слоя профессиональных муниципальных служащих. Муниципальная служба как профессиональная деятельность имеет свою специфику. Форма управленческого труда представлена, в основном, действиями по выполнению многочисленных функций планирования, организации, мотивации, регулирования, анализа и контроля за состоянием дел в организации и направлена на решение вопросов жизнедеятельности населения.

Актуальность процесса подготовки компетентных муниципальных служащих связана с тем, что общество нуждается в немногочисленном, но эффективно работающем аппарате.

В ФГОС ВПО третьего поколения на основе видов профессиональной деятельности предложена бинарная структура компетентности с выделением общекультурных и профессиональных компетенций (их содержание несколько различается в зависимости от уровня – бакалавр, магистр). Общекультурные компетенции профессионально значимы, поскольку составляют основу для профессиональных компетенций, позволяют им более полноценно реализовываться.

У бакалавра по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» формируется готовность к следующим видам деятельности:

- организационно-управленческая,
- информационно-методическая,
- коммуникативная,
- проектная,
- вспомогательно-технологическая (исполнительская) [3].

Таблица 1

Определяющие общекультурные компетенции

Компетенции	Среднее
Ок-14. Способность к критическому анализу своих возможностей	8,52
Ок-8. Владение основными способами и средствами информационного взаимодействия, способностью воспринимать и обобщать информацию	8,83
Ок-9. Способностью к эффективному общению, публичным выступлениям, переговорам	8,83
Ок-13. Способность и готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию, саморегулированию, самоорганизации, самоконтролю	8,9
Ок-16. Владение навыками самостоятельной, творческой работы; умение организовывать свой труд	8,96
Ок-4. Умение анализировать и оценивать социально значимые явления, события, процессы	8,98
Ок-7. Способность представлять результаты своей работы для других специалистов, отстаивать свои позиции в профессиональной среде, находить компромиссные и альтернативные решения	9,19
Ок-2. Обладание гражданской ответственностью и требовательностью к соблюдению правил этического поведения	9,43
Ок-10. Способность к работе в коллективе	9,49
Ок-1. Стремление работать на благо общества	9,64

Таблица 2

Определяющие профессиональные компетенции

Компетенции	Среднее
Пк-41. Готовность участвовать в реализации программы организационных изменений	8,02
Пк-14. Наличие навыков составления, учета, хранения, защиты, передачи служебной документации в соответствии с требованиями документооборота	8,13
Пк-18. Умение готовить информационно-методические материалы по вопросам социально-экономического развития общества и деятельности органов власти	8,16
Пк-9. Способность свободно ориентироваться в правовой системе России	8,51
Пк-50. Способность оценивать свое место в технологии выполнения коллективных задач	8,54
Пк-34. Способность выявлять информацию, необходимую для принятия решений, при получении «обратной связи» в профессиональной деятельности	8,57
Пк-49. Владение методами самоорганизации рабочего времени, рационального применения ресурсов	8,58
Пк-10. Умение правильно применять нормы права	8,63
Пк-35. Способность к взаимодействиям в ходе служебной деятельности в соответствии с этическими требованиями к служебному поведению	8,78
Пк-30. Умение общаться четко, сжато, убедительно; выбирая подходящие для аудитории стиль и содержание	8,79
Пк-2. Умение определять приоритеты профессиональной деятельности, эффективно исполнять управленческие решения	8,90
Пк-31. Умение находить основы для сотрудничества с различными органами государственной власти РФ, институтами гражданского общества	8,92
Пк-11. Способность эффективно участвовать в групповой работе на основе принципов формирования команды	8,96
Пк-3. Умение оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения	8,96
Пк-51. Умение эффективно взаимодействовать с другими исполнителями	9,20

Из компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» был сформирован список, в котором всякой компетенции поставлена в соответствие шкала для оценки её значимости. Общая процедура исследования состояла в оценке и определении степени важности каждой компетенции из предложенного списка. Список предлагался менеджерам муниципальной службы сельских муниципальных образований Астраханского региона.

Максимальной оценкой степени важности была оценка в 10 баллов. Таким образом, все компетенции, предложенные для оценки (на основании средних значений), можно оценить как исключительно важные (среднее значение для 10-й шкалы – 5). Компетенции со средним значением выше 8 можно считать определяющими для успешности менеджера сельского муниципального образования. Полученные от менеджеров муниципальной службы данные были обработаны по оценке степени значимости общекультурных и профессиональных компетенций.

Высокую оценку респондентов получили следующие общекультурные компетенции:

- стремление работать на благо общества;
- способность к работе в коллективе;
- обладание гражданской ответственностью и требовательностью к соблюдению правил этического поведения.

В качестве приоритетных профессиональных компетенций менеджерами муниципальной службы были выбраны следующие (табл. 2).

Менеджеры сельских муниципальных образований поставили высокую оценку следующим профессиональным компетенциям:

- умение эффективно взаимодействовать с другими исполнителями;
- умение оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения;
- способность эффективно участвовать в групповой работе на основе принципов формирования команды.

Основной итог исследования в том, что по результатам оценки общекультурных и профессиональных компетенций составлен список определяющих компетенций для успешной деятельности в качестве менеджера муниципальной службы сельских муниципальных образований Астраханского региона (табл. 1, 2). Наиболее значимыми признали следующие компетенции: стремление работать на благо общества; способность к работе в коллективе; обладание гражданской ответственностью и требовательностью к соблюдению правил этического поведения; умение эффективно взаимодействовать с другими исполнителями; умение оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения; способность эффективно участвовать в групповой работе на основе принципов формирования команды. По мнению менеджеров муниципальной службы, огромную роль в успешной профессиональной деятельности играют социально-психологические компетенции личности.

Выявленные компетенции позволят уточнить содержание учебных программ по циклу профессиональных дисциплин, разработать курсы по выбору в рамках вариативной части для создания учебного плана подготовки компетентных выпускников-менеджеров, востребованных на региональном рынке труда.

Примечания

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: прил. к распоряжению Правительства РФ от 17.11.2008, № 1662-р // Официальные документы в образовании. 2008. № 35. С. 4-25.

2. Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // Юрист вуза. 2008. № 1. С. 20-24.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» квалификация (степень) бакалавр // Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 № 41.

УДК 371.133:656.05

Г. В. Чмыхова

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

В статье определена актуальность данной проблемы, проанализирована структура подготовки педагогов к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей в сфере дорожного движения, дано определение: обеспечение безопасности детей в сфере дорожного движения.

In article the urgency of the given problem is defined, the structure of preparation of teachers to safety of ability to live of children in traffic sphere is analysed, definition is made: safety of children in traffic sphere.

Ключевые слова: обеспечение безопасности жизнедеятельности, подготовка педагогов дополнительного образования, профилактика детского дорожно-транспортного травматизма.

Keywords: ability to live safety, preparation of teachers of additional education, preventive maintenance of a children's road and transport traumatism.

Одной из важнейших социальных проблем во всём мире является обеспечение безопасности жизнедеятельности. Среди всех опасностей природного и антропогенного характера особо стоит проблема безопасности дорожного движения, представляя собой сложную систему взаимодействия социотехнических факторов. В списке причин гибели людей от несчастных случаев первую строчку занимает дорожно-транспортный травматизм, который сегодня достигает масштабов социальной катастрофы. Более четверти миллиона человек на Земле погибают в дорожно-транспортных происшествиях. Резкое возрастание в последние годы автомобилизации крупных городов, интенсивности дорожного движения порождает множество проблем.

Дорожно-транспортный травматизм является глобальной проблемой («Всемирный доклад о предупреждении дорожно-транспортного травматизма», Всемирная организация здравоохранения – 2004 г, 2008 г.). ООН называет эту проблему одной из приоритетных в научных исследованиях.

В самом катастрофическом положении среди развитых стран оказалась Россия. Ежегодно в Российской Федерации погибают и получают травмы в дорожно-транспортных происшествиях около 27 тыс. детей и подростков до 16 лет. Количество

погибших из года в год увеличивается, а большинство из пострадавших становятся инвалидами.

Сегодня, несмотря на серьезные шаги, предпринимаемые государством в области безопасности жизнедеятельности, законодательного регулирования вопросов, обновления нормативной базы, становится очевидной необходимость глубокого реформирования образовательной сферы в области подготовки педагогов к обеспечению безопасной жизни и деятельности детей в сфере дорожного движения.

Для работы в этом направлении необходимо использовать специфические возможности дополнительного образования как важной составляющей части системы образования, в процессе непрерывного обучения педагогов на всех ступенях. Изучению этой проблемы посвящены работы ряда исследователей (А. Г. Асмолов, Л. Н. Буйлова), исследования в области повышения квалификации и развития уровня профессионализма педагога в дополнительном образовании (В. Г. Бочарова, М. А. Валеева, И. В. Камил, А. И. Адамский, М. М. Поташик, И. Д. Чечель и др.).

Подготовка педагогов к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей в дополнительном образовании требует кардинального пересмотра ее содержательной и технологической основы. Необходимо новая модель подготовки педагога к обеспечению безопасности жизни и деятельности детей. Очевидна и смена ценностных ориентаций учащихся к безопасной жизни и деятельности в постоянно развивающейся, высоко энерговооруженной, динамичной и, в определенной степени, опасной среде.

Изучение общих требований к уровню подготовки и личности педагога, занимающегося профилактикой детского дорожно-транспортного травматизма, позволяет утверждать, что помимо общих знаний специалист должен обладать умениями организовать работу отрядов юных инспекторов дорожного движения в образовательном учреждении; приобретать знания, используя современные образовательные технологии в условиях развивающейся науки, техники и изменяющейся социальной политики; быть готовым при реализации профессиональных функций решать нестандартные задачи известными алгоритмами выполнения; находить альтернативные пути решения проблем; грамотно перерабатывать информацию; быстро принимать решения, быть способным в письменной и устной форме грамотно и логично изложить свои мысли, быть профессионально мобильным.

Профессиональная подготовка квалифицированного специалиста, занимающегося профилактикой детского дорожно-транспортного травматизма, должна отвечать следующим требованиям.

В *мотивационно-целевом* аспекте: выявлять и делать зримой для обучающихся объективную не-

обходимость получаемых ими знаний, умений и навыков для обеспечения жизнедеятельности; создания условий для самоопределения, саморазвития личности обучающегося.

В содержательном аспекте: обеспечивать преемственность между циклами учебных занятий; органически соединять как в содержании, так и в отдельных учебных занятиях разнородные знания, которые отражают различные стороны одного и того же обучающего процесса, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и их социальную поддержку и т. д.

В процессуальном аспекте: объяснять и показывать практическую значимость научных и технических знаний; перейти от абстрактных научных знаний к конкретным знаниям и от них к обеспечению жизни и деятельности.

В контрольно-оценочном аспекте: проводить мониторинг и прогнозирование изменений в данной специальности; мониторинг и учет результатов при организации образовательного процесса и т. д.

В управленческом аспекте: проводить воспитательную работу по формированию социально устойчивой личности специалиста; создавать в образовательном учреждении современную учебно-материальную базу; включать образовательное учреждение в целостную систему многоуровневого непрерывного образования; переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Анализ проблемы подготовки педагога к обеспечению безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании и обоснование психолого-педагогических предпосылок исследуемого процесса позволил перейти к построению модели, которая включает:

- диагностируемую цель (подготовка педагога к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей в объединениях «Внимание, улица!»);

- задачи: формирование ценностного отношения к деятельности по обеспечению безопасности жизнедеятельности обучающихся;

- овладение знаниями и умениями в области руководства детскими объединениями «Внимание, улица!» на различных возрастных этапах;

- дифференциация образовательной деятельности педагогов в работе с детскими объединениями «Внимание, улица!».

В результате анализа психолого-педагогической и научной литературы мы определили содержание деятельности педагога по обеспечению безопасности в соответствии с этапами, выделяемыми в программе деятельности учреждения дополнительного образования. «Школа дорожных наук» (1-е классы) – изучение основных правил для пешеходов и пассажиров. «Заочная школа безопасности» (2–4-е классы) – изучение основ безопасности жизни и деятельности. «Светофор» (5–7-е классы) – освоение правил дорожного движения и подготовка к районным и областным соревнованиям. «Юные инспекторы движения» (5–9-е классы) – освоение правил дорожного движения, работа с младшими школьниками, пропаганда правильного поведения на улицах и дорогах. «Автомобилист» (10–11-е классы) – освоение правил дорожного движения, изучение устройства автомобиля и практическое вождение.

Обеспечение педагогами безопасности жизнедеятельности детей предполагает наличие следующих условий: программно-методическое обеспечение деятельности педагога; взаимодействие соци-

Критерии	1-й (низкий) уровень	2-й (средний) уровень	3-й (высокий) уровень
Эмоционально-мотивационный	Нет интереса, нет понимания значимости здоровьесбережения	Понимание значимости обеспечения безопасности жизнедеятельности на фоне неустойчивого, несформировавшегося интереса	Интерес и понимание значимости обеспечения безопасности жизнедеятельности детей
Когнитивный: (знание теории)	Отсутствие знаний в области безопасности жизнедеятельности. Отсутствие стремления к самообразованию, саморазвитию	Недостаточный объём знаний в области педагогики, психологии, а также специальных и методических знаний в области безопасности жизнедеятельности детей	Наличие знаний по педагогике, психологии, знаний по обеспечению безопасности жизнедеятельности обучающихся
Деятельностный (умение действовать)	Наличие определённого объёма умений по организации и проведению конкурсов, соревнований, акций, операций и т. д.	Наличие определённого объёма умений по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма	Свободное владение умениями и навыками в области обеспечения безопасности жизнедеятельности. Наличие творческой деятельности по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма

альных институтов в образовательной среде; активизация деятельности педагогов в детских объединениях. В результате достигается готовность педагога к работе в области обеспечения безопасности жизнедеятельности детей.

Если критерий – это обобщенная характеристика развития системы, успешности деятельности, основа для классификации, то предполагается выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели, выявленные нами в ходе опытно-экспериментального исследования при определении уровня подготовки педагогов к организации работы с детьми.

Эмоционально-мотивационный критерий готовности педагога к обеспечению безопасности жизнедеятельности характеризуется устойчивым интересом и осознанием целей своей деятельности, целостным представлением о проблеме безопасности жизнедеятельности, наличием стойких убеждений в необходимости обеспечения безопасности жизнедеятельности детей. Осознается необходимость сотрудничества и взаимодействия с другими социальными институтами (Комитет по вопросам образования, Государственная инспекция безопасности дорожного движения Управления внутренних дел (ГИБДД УВД), Всероссийское общество автомобилистов (ВОА), Комитет по вопросам здравоохранения, отдел культуры и спорта, общеобразовательные учреждения и др.), со всеми участниками педагогического процесса (педагогами-организаторами, классными руководителями, социальными педагогами, учащимися, родителями), удовлетворённость результатами деятельности.

Качественная характеристика *когнитивного критерия* готовности педагога к обеспечению безопасности жизнедеятельности в дополнительном образовании – наличие совокупности теоретических знаний о содержании, формах, приемах и методах в организации работы по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

Качественная характеристика *деятельностного критерия* готовности педагогов к обеспечению безопасности жизнедеятельности проявляется в свободном владении умениями и навыками в обеспечении безопасности жизнедеятельности, профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, проведения различных мероприятий, конкурсов, соревнований, слётов и т. д. Деятельность направлена на овладение детьми необходимыми знаниями, умениями, навыками правильного поведения

на улицах и дорогах. Организуется и практически реализуется взаимодействие с другими социальными институтами.

Полученная теоретическая модель позволила нам перейти к разработке уровней становления готовности педагога к обеспечению безопасности жизнедеятельности в детских объединениях (см. таблицу).

Изучение данной проблемы и анализ философских, социологических, педагогических подходов к постановке и решению проблемы подготовки педагогов к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей позволили определить в качестве рабочего понятия: **Обеспечение безопасности детей в сфере дорожного движения** – это педагогический процесс предупреждения правонарушений на улицах и дорогах, а также выявление и устранение причин, способствующих возникновению дорожно-транспортных происшествий по вине детей, и создание условий, обеспечивающих эффективность пропаганды норм и правил безопасного поведения на дорогах.

Примечания

1. Алиева Л. В. Специфика профессиональной позиции педагога дополнительного образования // Внешкольник. 2004. № 4.

2. Горский В. А., Ходунова А. Н. // Систематизация педагогических технологий, используемых в дополнительном образовании // Дополнительное образование. 2003. № 3.

3. Демченко Д. Д., Скачкова Е. В. Применение современных технологий в педагогическом самообразовании // Дополнительное образование. 2004. № 1.

4. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (к вопросу о гуманизации образования) // Высшее образование в России. 2002. № 5.

5. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990.

6. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Создание новой образовательной инфраструктуры // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004.

7. Тафасова Т. А., Сулима С. А., Макаренко Г. И. Повышение квалификации компетентности педагога через научно-исследовательскую деятельность // Дополнительное образование. 2004. № 4.

8. Сальников Н., Бурухин С. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. 2008. № 2.

9. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: Изд. дом «Магистр-Пресс», 2000.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.2

М. А. Захарищева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В ПОСЁЛКЕ УВА УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В статье проанализирован Увинский период деятельности известного педагога В. А. Сухомлинского в годы Великой Отечественной войны в качестве директора средней школы посёлка Ува Удмуртской Республики, становление его педагогической позиции.

The article analyzes the period of V. A. Sukhomlinski's activities in Uva during the years of the Great National War on the position of the director of a secondary school in a town Uva of Udmurt Republic, the foundation of his pedagogical view.

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, Увинский период деятельности В. А. Сухомлинского, становление педагогической позиции.

Key words: historical-pedagogical research, moderating, the period of V. A. Sukhomlinski's activities in Uva, the foundation of pedagogical view.

Всем исследователям истории школы и педагогики советского периода хорошо известно, что В. А. Сухомлинский после тяжелого ранения в боях Великой Отечественной войны лечился и проходил период реабилитации в посёлке Ува Удмуртской Республики. Сам В. А. Сухомлинский упоминает об этом в автобиографии: «В феврале 1942 года был тяжело ранен и до 17 июня 1942 года находился на излечении в госпитале. С 17 июня 1942 года по 29 марта 1944 года работал директором Увинской средней школы Удмуртской АССР. В феврале 1943 года был принят в члены КПСС» [1].

Эти несколько строк вызывали разное отношение: в родных краях в течение двух лихих военных лет жил и работал незаурядный педагог, который в то время был молод, – почему этот этап становления его педагогической судьбы не описан, не вызывает интереса среди земляков, жителей современной Удмуртской Республики, не предъявлен научно-педагогической общественности. Могло так случиться, что не сохранились документальные свидетельства пребывания и работы

В. А. Сухомлинского на Удмуртской земле, время было сложное. Исследовательский поиск привел в Центральный государственный архив Удмуртской Республики и увенчался некоторым успехом, удалось ознакомиться с отчётом Увинской средней школы за 1942–1943 учебный год.

Кроме того, оказалось, что в посёлке Ува открыта мемориальная комната-музей В. А. Сухомлинского. Педагоги школы № 2 создали школьный музей и вместе с учащимися ведут поисковую работу, участвуют в республиканских конкурсах, стали настоящими знатоками и популяризаторами творчества В. А. Сухомлинского в республике. В школьном музее хранится книга приказов по Увинской средней школе, где остались записи, сделанные рукой директора В. А. Сухомлинского.

Представим, прежде всего, какой была та школа, в которой волею судьбы оказался молодой педагог В. А. Сухомлинский. Посёлок Ува на западе Удмуртии и сегодня небольшое поселение, жители которого в основном заняты сельскохозяйственным трудом и переработкой сельскохозяйственной продукции. К началу 1942–1943 учебного года Увинская средняя школа имела 34 класса и 1044 ученика. В 10 классных комнатах школьники занимались в 3 смены. Начало занятий – 8 часов утра, окончание – в 7 часов 15 минут вечера. В зимнее время из-за отсутствия света было сорвано 35 уроков. По-видимому, в подобных условиях работали в годы войны школы тех регионов страны, которые оказались далеко от военных действий и поэтому принимали не только «своих», но и эвакуированных детей. В посёлке Ува при этом традиционно проживали и проживают русские, удмурты, татары. В военные годы в школе работали русские, удмуртские и татарские классы. По воспоминаниям очевидцев, в Увинской школе учились также дети разных национальностей – украинцы, белорусы, поляки, евреи, цыгане.

Дети военной поры не отличались хорошим здоровьем. В мае 1943 года был общий осмотр учащихся 5–10-х классов Увинской школы. В заключении врача указано, что из учеников 5–10-х классов больных анемией – 38 человек, пороком сердца – 17, малокровием – 35 человек, другими болезнями – 21 человек. За зиму 1942–1943 года было 112 случаев простудных заболеваний.

Кроме того, острой оставалась проблема отсева учащихся. По длительной болезни или смерти вышло 14 человек. Из-за отсутствия обуви и одеж-

ды оставили учёбу 19 человек, пошли работать на предприятия и в учреждения 37 человек. Таковы были реальные условия деятельности обычной сельской школы военных лет.

Первый приказ директора В. А. Сухомлинского от 24 августа 1942 года продиктован заботой об учениках. Он обращается ко всем учителям начальных классов с требованием не просто составить списки учащихся своих классов, но и лично познакомиться с каждым учеником, сообщить каждому о времени начала занятий и обязательно выяснить, как они обеспечены обувью и одеждой.

По инициативе нового директора было организовано дежурство учителей по школе. Дежурные учителя обязаны были самое пристальное внимание уделять порядку и чистоте в классных комнатах и других помещениях школы. При занятиях в три смены и слабом здоровье детей это было просто необходимо. В. А. Сухомлинскому как директору школы приходилось быть и строгим, и категоричным, вопросы санитарного состояния классов были постоянно на его личном контроле. «Несмотря на неоднократные предупреждения, некоторые учителя не обращают внимания на санитарное состояние классов. Много мусора, бумажек, рвут бумагу, крошат мел, разливают чернила. Предупреждаю классных руководителей, что в случае повторения подобных фактов будут приняты меры административного взыскания», «Установить, что во время дежурства учитель не должен уходить никуда. В случае нарушения этого приказа дела о нарушениях передавать в суд на основании закона о неявке на работу и о прогулах» – снова и снова вынужден записывать директор в книге приказов. От его внимания невозможно скрыть даже «разные неприличные надписи», которые время от времени появляются на стенах и дверях школы. Из текстов приказов видно, что ответственность за порядок в школе В. А. Сухомлинский считает общим делом всего педагогического коллектива.

К началу учебного года в школе было 32 учителя, к концу года осталось 29 учителей. Высшее образование имели 4 человека, незаконченное высшее – 7 человек, среднее – 17.

Педагогический коллектив Увинской средней школы был достаточно сильный, большинство учителей имели большой стаж и опыт практической работы. Хорошими мастерами педагогического дела считались учителя А. В. Хлебникова, А. А. Бородин, С. К. Жданович, М. К. Сементовская, К. С. Кропотина, Е. А. Рязанова, Н. И. Несмелова.

Твердые разносторонние знания, соединенные с многолетним опытом работы, повседневная живая связь с современностью, с педагогической наукой, поиски новых методов работы – все это давало видимые результаты работы этих учителей. Опытные учителя ежедневно помогали своим молодым товарищам. Молодые учителя Увинской

средней школы тоже хорошо справлялись с работой, используя свободное время для повышения своей квалификации и общего культурного уровня. Каковы основания для подобных оптимистичных утверждений? В рассматриваемом отчёте даны не только количественные результаты успехов учащихся, но и проанализирован успешный опыт отдельных учителей.

Материал государственных программ во всех классах и по всем предметам изучен полностью. Лучшие учителя школы формировали и развивали навыки практической работы в процессе обучения. Согласно приказу директора школы учителю В. А. Сухомлинскому поручено вести уроки русского языка и литературы в 8–10-х и историю в 10-х классах, всего 14 часов в неделю.

Учителя сами при помощи учеников изготавливали наглядные пособия. Применялись мнемические приемы, ритмирование правил, игра слов, сопоставление. Применяли метод соревнования при повторении и при изучении нового материала. Соревновались ряды, мальчики и девочки. (Учитель А. В. Хлебникова.)

Практиковали индивидуальные письменные работы для каждого ученика. Это были несложные задачи или примеры, но они возбуждали интерес тем, что у каждого ученика были отдельные задачи. (Учитель Т. Н. Холкина.)

Прививали умение работать с микроскопом, умение делать зарисовки внешнего и внутреннего строения растений и животных. (Учитель Н. П. Бородкина.)

Успешно проходили практические работы по географии – школьники научились самостоятельно рисовать географические карты, в процессе практической работы подробно знакомились с рельефом, природными условиями, минералами. (Учитель Г. Н. Чернявская.)

Военные предметы преподавал учитель И. Г. Басов. Однако «обязать учащихся 5, 6, 7 классов 1925 и 1926 года рождения в обязательном порядке посещать военные занятия» вынужден был директор школы. Тем же приказом № 133 от 8 октября 1942 года, обнаружив, что часть учащихся не явилась на военные занятия, В. А. Сухомлинский предупреждает, «что за неявку на военные занятия учащиеся 8, 9, 10 классов будут передаваться суду и исключаться из школы». Ровные строчки текста приказа скрывают в данном случае внутреннюю борьбу фронтовика Сухомлинского и педагога-гуманиста Сухомлинского. Но в суровые годы и приказ директора школы суров.

Военные условия особым образом влияли на учебный процесс. Так, в ноябре 1942 года директор школы вынужден был запретить письменные работы по целому ряду предметов гуманитарного цикла – географии, истории, конституции – и даже по естествознанию. Причиной данного решения была

экономия бумаги. Оценки по этим предметам рекомендовано было выводить на основе устных ответов учащихся.

Методические находки и общая профессиональная культура учителей Увинской школы приводили к неплохим результатам. Успеваемость по школе в целом 90%. В школе было 186 учеников, имеющих по всем предметам хорошие и отличные оценки, из них 59 отличников.

В таблице зафиксирована успеваемость учащихся у разных учителей-предметников.

	Аттестовано	Плохо	% успеваемости
Бородкина Н. П.	252	10	96
Жданович Э. И.	172	6	96,6
Уржумцева	101	–	100
Дерягина Л. В.	207	12	94,2
Басов И. Г.	260	–	100
Сухомлинский В. А.	54	2	96,1
Бородкин Л. А.	150	6	96
Хлебникова А. В.	65	12	85
Сементовская М. К.	125	4	97
Чернявская Г. Н.	113	–	100

Много внимания от директора Увинской школы требовала организация воспитательной работы. Рукой В. А. Сухомлинского в книгу приказов вписано:

«Вести в расписание уроков 6–7 классов один раз в неделю обязательный час воспитательной работы». Произошло это 23 января 1943 года (приказ № 169). Таким образом, появление классных часов как формы воспитательной деятельности в Увинской средней школе связано с именем В. А. Сухомлинского.

Внеклассная воспитательная работа находилась на постоянном контроле молодого директора. Им рекомендовано «Все мероприятия по внеклассной работе (собрания, сборы отрядов, занятия кружков и др.) проводить с 7 часов вечера до 9 часов вечера. После 9 часов вечера пребывание учеников в школе запрещается (за исключением комсомольских собраний)». Интересно, что любые собрания и пионерские сборы «разрешаются только директором». Он строго следил за тем, чтобы вечерами дети не оставались в школе без дела. Был ли этот запрет продиктован заботой о здоровье детей, о соблюдении ими режима сна и отдыха? Более того, приказом директора школы было установлено дежурство учителей в районном клубе с 9 до 11 часов вечера. «Обязанности дежурного: следить, чтобы ни один ученик или ребенок школьного возраста (до 14 лет) не допускался на вечерний сеанс; чтобы ученики не нарушали дисциплины в клубе».

Содержание воспитания в школе военной поры не могло не быть строго регламентированным и вполне традиционным. В. А. Сухомлинский обращает внимание классных руководителей на регулярный выпуск классных стенных газет («Приказываю классным организаторам 4 и 5 классов вы-

пускать регулярно 2 раза в месяц стенные газеты»), объявляет благодарность учителям и классным наставникам за организацию выступлений в госпитале, за организацию кружков, спортивных соревнований, сбор подарков раненым бойцам Красной Армии.

В. А. Сухомлинскому приходилось вмешиваться и в очевидные для него «ошибки» педагогического общения, с которыми он встретился в школе. К примеру, он строго, в приказе по школе, предупредил всех учителей, «что удаление ученика с урока является крайней мерой наказания». Сделал он это потому, что заметил, что учителя часто выгоняют учащихся с уроков «без всякого, на его взгляд, основания». В этом приказе видна гуманистическая позиция молодого директора школы.

С другой стороны, при необходимости В. А. Сухомлинский встает и на защиту учителей. Мы уже, вероятно, не узнаем, что послужило причиной появления приказа о запрете на критику учителей. «Предупреждаю всех учеников, – пишет директор, – что критиковать работу учителей, в том числе и учителей-комсомольцев, запрещаю на всех собраниях, где присутствуют ученики, в том числе и на комсомольских собраниях. За нарушение настоящего приказа буду снижать отметки по поведению». Может быть, тон приказа излишне категоричен, не совсем совпадает с общепринятым обликом известного педагога-гуманиста, но написан он в период военного времени. Заметим ещё, что именно в это время В. А. Сухомлинского приняли в члены партии, он стал молодым коммунистом и остро почувствовал ответственность за воспитание молодежи.

Есть среди приказов директора предупреждения учащимся за нарушения дисциплины на уроках, за курение, хулиганство, срыв занятий и пропуски уроков, а за оскорбление учителей и избивание учеников – даже отчисление из школы.

В сложных условиях невозможно было бы добиваться высоких результатов без хорошо организованной методической работы. В Увинской школе работали методические объединения учителей начальных классов, учителей языка и литературы, математики. За год состоялось 17 заседаний педсовета школы. На заседаниях изучались теоретические и практические вопросы педагогики. Заслушаны доклады:

Воспитательная работа в советской школе – Бородкин Л. А.

Методы улучшения грамотности учащихся – Хлебникова А. В.

Борьба за культуру речи учащихся – Хлебникова А. В.

Внеклассное чтение – Сухомлинский В. А.

На заседаниях методических объединений (один раз в месяц) обсуждались среди других вопросы воспитания ребенка в семье и школе, преподава-

ния военных предметов, воспитания деловитости, физического воспитания, воспитательной работы в первом классе; особо отметим обсуждение вопросов о чтении материалов о войне на уроках чтения [2].

Изученный нами небольшой фрагмент отчёта Увинской средней школы убедительно свидетельствует о том, что В. А. Сухомлинский приобретал свой педагогический опыт на нашей Удмуртской земле в одной из хороших сельских школ, в среде профессионалов высокого уровня. Очевидно, что истоки основных позиций его педагогики можно обнаружить и в нашей Увинской школе. Чрезвычайно внимательное, особое отношение к ребенку, опалённому войной, постепенно превращалось в «сердечную» педагогику В. А. Сухомлинского. Слабые здоровьем дети не могут быть вполне успешными в учении – с этой истиной В. А. Сухомлинский столкнулся на Уве, это принципиальное положение зафиксировано позднее в названии глав его книг «Здоровье, здоровье и ещё раз здоровье» [3], «Забота о здоровье и физическое воспитание» [4].

Педагоги Увинской школы работали дружной командой, щедро делились опытом и помогали друг другу, эта добрая традиция была продолжена В. А. Сухомлинским в Павлышской средней школе. «Дружный педагогический коллектив – залог успеха учебно-воспитательной работы» [5], «Личность учителя, педагогический коллектив и коллектив воспитанников» [6] – не случайно много страниц своих произведений учёный посвятил своим коллегам, обсуждая проблемы духовного единства педагогического коллектива, управления «творческим содружеством единомышленников».

Об особом внимании В. А. Сухомлинского к книге и слову известно всем. Отметим его сообщение о внеклассном чтении на методобъединении учителей. Можно только догадываться о скудном оснащении школьной библиотеки периода Великой Отечественной войны, но от этого проблема детского чтения не становится для В. А. Сухомлинского менее важной: «Школьная библиотека

имеет очень мало книг, поэтому хорошо наладить внеклассное чтение не было возможности. Некоторые учителя организовали в своих классах классные библиотеки» [7]. Вероятно, идея классных библиотек оправдала ожидания педагога, в произведениях В. А. Сухомлинского послевоенного и более позднего времени находим описание использования в практике Павлышской средней школы библиотек в каждом классе. «Уже в 1 классе у нас была создана детская библиотека», – читаем в главе «Книга в духовной жизни ребенка» [8]. В. А. Сухомлинский рассказывает о традиционном общешкольном празднике книги, проходившем 31 августа, накануне начала школьных занятий, когда все дарили книги: дети – друг другу, родители – детям. Такая работа приводила к тому, что каждый школьник постепенно создавал личную библиотеку и в каждой семье тоже была создана библиотека.

Есть предположение, что продолжение поиска документов о деятельности В. А. Сухомлинского в Удмуртской Республике может привести к новым историко-педагогическим «открытиям», важным для понимания периода становления педагогической позиции В. А. Сухомлинского, сущности его педагогики и уникального опыта.

Приложения

1. Цит. по: Автобиография Сухомлинского Василия Александровича // Сухомлинский В. А. Переиздание. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. С. 7.
2. Отчеты средних школ УАССР о работе за 1942–1943 учебный год. ЦГА УР. Фонд Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 1571. На 243 л. Отчет Увинской средней школы за 1942–1943 учебный год. Л. 179–188.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Мн.: Нар. асвета, 1981. С. 102–110.
4. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. С. 155–172.
5. Там же. С. 36–115.
6. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. С. 152–191.
7. Отчеты средних школ УАССР о работе за 1942–1943 учебный год.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям.

УДК 37.016:6

А. Н. Богатырев, Г. Н. Некрасова

МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются вопросы изучения основ техники и технологии в отечественной общеобразовательной школе в процессе трудового, политехнического и профессионального обучения.

The article focuses on studying the issues of technique and technology in russian comprehensive school in the process of labour, polytechnic and professional training.

Ключевые слова: изучение техники и технологии, трудовое обучение.

Key words: the issues of technique and technology, labour training.

В условиях реформирования системы отечественного школьного образования важно учитывать имеющийся опыт преподавания различных учебных предметов. Особенно это относится к трудовому обучению и технологии, содержание которых существенно менялось на разных этапах социального и экономического развития страны. В настоящее время, когда идет интенсивная работа по созданию образовательного стандарта для старшей школы, необходимо учесть как положительный, так и отрицательный опыт существовавшего трудового воспитания школьников, изучения ими основ техники и технологии.

В настоящей работе рассматриваются вопросы изучения основ техники и технологии в отечественной общеобразовательной школе как самостоятельная дидактическая проблема, которая решалась в процессе трудового, политехнического и профессионального обучения.

Предварительно сделаем некоторые замечания по используемой терминологии. Понятие «техника» трактуется неоднозначно, кроме того, с введением образовательной области «Технология» (1993 г.) произошла постепенная и часто неоправданная замена его понятием «технология». Неопределенность в этом вопросе, на наш взгляд, имеет не только терминологическое, но и методологическое значение. При анализе понятий «техника» и «технология» будем использовать работу В. С. Леднева [1]. В ней отмечается, что «долгое время понятие техники не дифференцировалось и обозначало как собственно технику и технологию, точнее говоря, и орудийную, и операционную сторону труда». Собственно, под техникой автором упомянутой работы понимается «класс искусст-

венных материальных образований (систем), являющихся продуктом и средством общественного труда человека и одним из средств его жизнедеятельности».

Нужно также отметить, что изучению техники в отечественной школе с самого ее становления уделялось особое внимание в силу идеологических причин. Об этом красноречиво свидетельствует исторический документ «Тезисы Московского отдела народного образования о школьной политике» (1920 г.) [2]. В них, в частности, отмечалось, что вся постановка преподавания должна исходить из необходимости для Советской республики ликвидировать неграмотность и создать кадры работников, специалистов различной квалификации, в первую очередь в области техники. Тем самым изучение техники приравнивалось по значимости к задаче ликвидации неграмотности.

На основании изучения нормативных документов по народному образованию, а также наиболее крупных публикаций можно выделить следующие подходы к введению в школьные программы изучения основ техники, технологии и производства.

Наиболее радикальное направление относительно изучения техники в школе предполагало, что «источником изучения основ наук являются трудовые процессы» [3]. Ставилась задача выработать систему трудовых процессов, подходящих для педагогических целей (20-е гг. прошлого века). Предлагалось также положить в основу обучения естественных учебных предметов производительный труд школьников. Подобный искусственный, надуманный подход к изучению техники и естественных наук не был и не мог быть реализован.

Следующее направление изучения основ техники в школе, предлагаемое учеными и учителями, предполагало изучение технических вопросов как практических приложений к естественным наукам, прежде всего к физике. Так, например, в программе по физике для школ I ступени (1919 г.) предполагалось ознакомление учащихся со следующими техническими объектами. Механика (водопровод, фонтан, воздушный шар, дирижабль). Тепловые явления (паровая машина, двигатель внутреннего сгорания). Механические колебания (запись звуков, граммофон). Соответствующие технические объекты предполагалось изучать в рамках освоения тем «Свет» и «Электродинамика».

Этот подход к изучению техники школьниками сохранился до настоящего времени, при этом, естественно, произошло некоторое изменение состава технических объектов, например исключена паровая машина, включена газовая турбина и т. д.

Третье направление предполагало включение в школьные программы самостоятельных технических предметов, например электротехники. Такой подход, предполагающий производственное обучение с профессиональной подготовкой учащихся

общеобразовательной школы, реализовывался в рамках первой (послевоенной) реформы отечественного образования, проводимой в соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.)

Четвертое направление касается идеи изучения основ техники в общеобразовательной школе на уроках трудового обучения. Впоследствии это направление было реализовано в программах образовательной области «Технология», преемницы трудового обучения.

Для настоящего исследования важны все направления, кроме первого, предполагающего революционные преобразования в школьном образовании без должного научно-методического обоснования.

По нашему мнению, для модернизации современного технологического образования (необходимость которой связана не только с реформированием российского образования, но и с ростом мирового технического уровня) необходимо учитывать опыт предшествующих лет по изучению в школе основ техники и технологии. Опыт реализации второго и третьего направления, на наш взгляд, вполне может быть использован при установлении и реализации межпредметных связей технологии с естественнонаучными предметами, а также при организации профильной технологической подготовки в реформируемой отечественной школе. Наиболее востребованным должен стать опыт последнего, четвертого направления, которое реализуется в настоящее время в технологическом образовании.

Рассмотрим третье направление изучения основ техники, предполагающее наиболее систематическое изучение основ техники в общеобразовательной школе в рамках самостоятельных учебных предметов.

В 1962 г. вышли первые программы для средней школы с производственным обучением, в частности, такие: «Общетехнические предметы» и «Основы производства» (для непромышленных профессий) [4]. К общетехническим предметам начальной профессиональной подготовки школьников относились «Машиноведение», «Электротехника», «Электротехника и электрификация сельского хозяйства». Программа по машиноведению была составлена в трех вариантах, в зависимости от выбранной профессии. Программа по электротехнике для всех производственных специальностей, кроме электротехнических, была предназначена для изучения в выпускном классе, тогда как для электротехнических специальностей она предназначалась для 9-го класса. Не рассматривая содержание электротехнических программ, нужно отметить, что при их составлении возникли серьезные методические проблемы, связанные с необходимостью согласовывать электротехнический материал

со сведениями по электродинамике, получаемыми учащимися на уроках физики. Было принято самое простое решение – сведения по физике в минимальном объеме были включены в программу по электротехнике. Соответствующего методического обоснования не проводилось.

Значительно большие трудности, чем согласование материалов по электротехнике и физике, были связаны с материальным и кадровым обеспечением проведения занятий по программам производственного обучения. В объяснительной записке программы по электротехнике отмечалось, что «занятия по электротехнике проводятся или в лаборатории физики, или в специальном кабинете по электротехнике, расположенном в помещении, смежном с кабинетом физики». Отсутствие соответствующего учебного оборудования и средств обучения предлагалось компенсировать заменой практических работ и «частичным осуществлением практического ознакомления учащихся с электрическим устройством в самом производстве». Иными словами, в условиях отсутствия материально-технического обеспечения для преподавания общетехнических предметов для производственного обучения учителю предлагалось самому находить выход из положения.

Производственное обучение в общеобразовательной школе, введенное в 1958 г. в соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в ходе практического осуществления претерпело существенные изменения. Почти двадцать лет спустя, в 1977 г., было принято постановление «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовка их к труду». Здесь существенно изменились целевые установки школьного образования. В общей объяснительной записке к программам по трудовым политехническим практикумам (утвержденным в 1979 г.) отмечалось, что трудовое обучение в 9–10-х классах завершает трудовую политехническую подготовку учащихся в средней общеобразовательной школе [5]. Она ставит своими задачами расширение и углубление политехнических знаний и умений учащихся, развитие технического творчества школьников, ознакомление их с широким кругом рабочих профессий, воспитание у них уважения и любви к труду, добросовестного отношения к нему и сознания необходимости трудиться на благо общества. Самое главное, что задача профессиональной подготовки школьников не ставилась. Отмечалось, что изучение основ техники должно носить политехнический характер и иметь, прежде всего, общеобразовательный, воспитательный характер. В качестве основной формы организации трудового обучения предлагались трудовые политехнические практикумы, а не работа на производстве.

В тот же период были изданы типовые программы по следующим техническим дисциплинам: металлообработка, электротехника, радиоэлектроника, автомобиль, машиностроительное черчение, деревообработка, обработка тканей, строительное дело, трактор и технология тракторных работ. Вместе с такими предметами, как прикладная химия, полеводство, агрохимия и др., было предложено 17 программ. По ряду из них вышли учебные пособия [6]. Важно отметить, что программами практикумов был «определен общий для школ обязательный уровень трудовой политехнической подготовки школьников» [7]. При этом так же, как и в начале реформы, остро стоял вопрос об учителях, способных проводить эти практикумы, и о материальном обеспечении. В соответствии с этим отмечалось, что в зависимости от «производственного окружения, местных потребностей в кадрах... возможна организация и других трудовых политехнических практикумов» [8]. Также разрешалось «заменять объекты труда на равноценные». Что это значит и как это делать учителю, не говорилось. Рекомендованные экскурсии могли быть тоже заменены. Единственное, что категорически запрещалось делать – это заменять практические работы теоретическими занятиями. По нашему мнению, все эти оговорки связаны не со стремлением дать свободу учителю, а с неподготовленностью в то время средней общеобразовательной школы к изучению основ техники.

Так, например, в объяснительной записке к программе практикума по электротехнике отмечается, что он может быть организован в тех школах, которые располагают оснащённым электротехническим кабинетом (лабораторией) и имеют тесную связь с электротехническим предприятием, электромонтажной организацией (специализированным управлением, трестом), электроотделом или электроцехом предприятия любого профиля, отраслевым научно-исследовательским учреждением электротехнического профиля, организацией, обеспечивающей электрификацию транспорта, сельского хозяйства. Указанные производственные подразделения помогают школе в оснащении электротехнического кабинета (лаборатории), снабжают электротехническими материалами и изделиями, необходимыми для практических работ учащихся, выделяют в качестве преподавателей квалифицированных инженеров, дают заказы на изготовление общественно полезных предметов, представляют возможность для организации на своей базе производственной практики учащихся. (Заметим, что в новых социально-экономических условиях подобная практика непосредственного использования производственных подразделений в организации и проведении учебного процесса прекратила свое существование.)

Предполагалось, что подобное положение по использованию производственной базы предприя-

тий для организации профессионального образования школьников было временной, вынужденной мерой. В идеале разработка средств обучения, включая оборудование учебных помещений, объекты практической деятельности, содержание и методы обучения школьников и другие составляющие учебного процесса, должны, как правило, выполняться педагогическими работниками – методистами и учителями, а не производственниками.

Заметим, что за прошедшие десятилетия положение изменилось, возможно, к лучшему только в отношении объема и, возможно, качества подготовки учителей труда и технологии. Материальное же оснащение школ только ухудшилось.

Нужно отметить, что профессиональная подготовка в общеобразовательной школе, несмотря на введение трудовых политехнических практикумов (1979 г.), сохранялась еще более десяти лет. Это объясняется, на наш взгляд, как социально-политическими причинами – стремлением получить трудовую, рабочую «закалку», так и недостаточной материальной базой и кадровым обеспечением школ. Проводить трудовые политехнические практикумы в большинстве случаев было негде, из-за отсутствия соответствующих кабинетов и мастерских, и некому, так как профессиональная подготовка учителя труда и технологии не предполагала получения адекватной производственной подготовки. Профессиональная подготовка школьников, естественно, должна была учитывать интересы школьников и их родителей, вместе с тем возможности общеобразовательных учреждений были ограничены, поэтому она осуществлялась по нескольким не очень материально затратным и наиболее распространенным (с точки зрения бытовой востребованности) профилям, например «обработка ткани», «обработка древесины» и т. п.

В качестве выхода из создавшегося положения были созданы межшкольные учебно-производственные комбинаты (МУПК). Материальное и кадровое обеспечение было возложено на близлежащие промышленные предприятия, научно-исследовательские институты, производственные объединения и другие организации. Кроме того, в старших классах предполагалось ввести дифференцированное обучение, с углубленным изучением отдельных предметов на факультативных занятиях, аналогичное современному профильному обучению.

В 1986 г. были подготовлены программы по профессиональному обучению в 8–9-х классах общеобразовательной школы (первый уровень профессиональной подготовки). В них ставилась цель «подведения выпускников неполной средней школы к сознательному выбору профессий» по выбранному производственному профилю [9]. Программами предполагалось практическое обучение, производительный труд при выполнении несложных производственных работ по заказам базовых

предприятий. Формирование у школьников профессиональных знаний, приемов работы и умений предлагалось осуществлять во взаимосвязи с изучением предметов естественно-математического цикла, отдельного курса «Основы производства. Выбор профессии», а также с трудовым обучением в 5–7-х классах.

В 1991 г. НИИ трудовой подготовки и профессиональной ориентации Академии педагогических наук СССР выпустило экспериментальные программы по трудовому и профессиональному обучению для средней общеобразовательной школы [10]. В пояснительных записках к ним отмечалось, что введение дифференцированного подхода к содержанию образования в старших классах общеобразовательной школы потребовало пересмотра содержания трудовой подготовки школьников, имеющей профессиональную направленность. При углубленном изучении общеобразовательных предметов на трудовую подготовку, имеющую ярко выраженную профессиональную направленность и связанную содержательно с изучаемым предметом, отводится, как правило, 2–3 часа в неделю. Содержание обучения в этом случае имеет практическую направленность и ориентировано на включение подростков в трудовую деятельность.

Для школ (классов) с углубленной трудовой подготовкой были разработаны программы профессионального обучения монтажников радиоэлектронной аппаратуры, слесарей-сборщиков радиоэлектронной аппаратуры, слесарей-ремонтников, операторов станков с программным управлением, операторов ЭВМ и операторов вычислительных машин и других специальностей. В результате обучения школьники должны были получить 2–3-й квалификационный разряд с учетом возрастных особенностей учащихся и организационных форм обучения.

Содержание программ предполагало ознакомление с разнообразной техникой и различными технологиями. В зависимости от выбранной специальности ознакомлению с техникой или технологией уделялось разное внимание. Так, например, при обучении по профессии «слесарь-ремонтник» основное внимание уделялось освоению технологических вопросов: технология слесарных и слесарно-сборочных работ, технологии сборки неподвижных соединений и трубопроводных систем, технологии сборки следующих механизмов: вращательного движения, передачи движения, поступательного движения и преобразования движения и другие слесарно-сборочные технологические операции. Технологические работы в данном случае предполагают усвоение школьниками и технических сведений о принципе действия, и сведений об устройстве соответствующих механизмов.

Изучение технических сведений превалировало над технологическими при освоении наукоемкой техники. Так, например, подготовка по профессии

«оператор станков с программным управлением» предполагает изучение обычных металлорежущих станков и станков с программным управлением, многоцелевых станков с программным управлением, автоматизированных линий и роботизированных участков с числовым программным управлением (ЧПУ). Технология выполнения практических работ сводится к одной, но особенно сложной для сознательного выполнения операции – «ведение процесса обработки на станках с ЧПУ».

Завершая краткий анализ истории развития технико-технологического направления в полной средней школе, отметим, что оно было связано в основном с профессиональным обучением и ориентировалось на получение школьниками массовых рабочих профессий. Происходила, в известном смысле, подмена работы учреждений начального профессионального образования. Подобное направление изучения основ техники не предполагало ориентации школьников на повышение своей профессиональной квалификации и на продолжение обучения в средней и высшей профессиональной школе. Исключение составляет направление, предполагающее использование трудовых политехнических практикумов и факультативов по разным направлениям техники.

Идея соединения общеобразовательной школы с профессиональной, на наш взгляд, не получила должного теоретического обоснования и практической реализации.

Постоянными проблемами образовательного процесса по изучению техники и технологии в общеобразовательной школе были слабая материально-техническая база и нехватка квалифицированных преподавательских кадров. Очевидно, что подобные проблемы возникнут и при введении профильного обучения, в частности технологического профиля. На основании имеющегося опыта можно предположить, что наиболее приемлемой формой изучения техники и технологии в отечественной школе являются трудовые политехнические практикумы. Они хорошо сочетаются со школьными практикумами по естественнонаучным дисциплинам.

В качестве перспектив развития технологического образования школьников следует отметить использование нового мощного средства обучения на основе информационных технологий, опыт применения которых уже имеется, например, в Федеральном центре цифровых образовательных ресурсов (ФЦИОР). Кроме того, значительными функциональными возможностями при проведении практических работ по изучению основ техники и технологии обладают различные учебные «конструкторы».

Примечания

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.: ил.

2. Руднева Е. И. Трудовое политехническое обучение школьников (1918–1920) / под ред. С. М. Шабалова: Изд-во Моск. ун-та, 1961.

3. Там же.

4. Общетеchnические предметы / Программы средней школы с производственным обучением. М.: Учпедгиз, 1962; Основы производства (для непроизводственных профессий) // Программы средней школы с производственным обучением. М.: Учпедгиз, 1962.

5. Трудовые политехнические практикумы IX–X классы // Программы средней школы. М.: Просвещение, 1979.

6. Богатырев А. Н. Радиоэлектроника, автоматика и элементы ЭВМ: учеб. пособие для 8–9 кл. сред. шк. М.: Просвещение, 1990. 175 с.

7. Трудовые политехнические практикумы IX–X классы. С. 5.

8. Там же. С. 4.

9. Профессиональное обучение, 8–9 классы // Программы средней общеобразовательной школы / Профили: Электронно-вычислительная техника, Электротехника, Радиоэлектроника, Основы автоматки и телемеханики. М.: Просвещение, 1986.

10. Трудовое и профессиональное обучение X–XI классы / Программы средней общеобразовательной школы // Академия педагогических наук, НИИ трудовой подготовки и профессиональной ориентации. Ч. 1. М., 1991; То же. Ч. 2.

УДК 37(091)(470.342)

В. Б. Помелов

ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ-ОРИЕНТАЛИСТ И ПЕДАГОГ В. В. РАДЛОВ И ЕГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ (К 175-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье раскрываются основные биографические данные выдающегося российского ученого В. В. Радлова, характеризуется его вклад в развитие отечественной науки. Особое внимание уделяется его деятельности в качестве инспектора школ для нерусского населения в Казанском учебном округе, в который входила и Вятская губерния.

The article considers the main biographical facts of an outstanding Russian scientist V. V. Radlov, his contribution into the development of the native science is characterized. The main attention is given to his activities as an inspector of schools for the non-russian people in the Kazan educational district which included the Vyatka region.

Ключевые слова: лингвист, этнограф и педагог В. В. Радлов, Вятская губерния, школы для нерусского населения, музей антропологии и этнографии.

Key words: lingvist, ethnographer and pedagog V. V. Radlov, Vyatskaya gubernia, schools for the non-russian people, the museuv for antropology and ethnography.

Выдающийся российский востоковед-тюрколог, этнограф, археолог и педагог-просветитель немецкого происхождения Василий Васильевич (урожденный Фридрих-Вильгельм) Радлов родился 5(17) января 1837 г. в Берлине.

Его отец, офицер запаса, участник войны 1813 г., занимал пост городского комиссара полиции. Единственный сын в семье, Ф.-В. Радлов получил хорошее образование. Его гимназические годы совпали со знаменательными для всей Европы революционными событиями 1848 г., которые произвели глубокое впечатление на пытливого мальчика. Впоследствии он вспоминал, как подростками они помогали взрослым, отливали пули, упражнялись в стрельбе из пистолета, заряжая их, за неимением боеприпасов, гвоздями [1].

Особое внимание в германских гимназиях того времени уделялось классическим языкам. Многие учителя были не только глубокими знатоками своего предмета, но и большими энтузиастами, умевшими увлечь своих учеников, внушая им серьезный интерес к латыни и древнегреческому языку, к античным писателям и философам. Для этих скромных педагогов классическая литература была единственным каналом, через который они в годы реакции могли реализовать свои вольнолюбивые

взгляды. Профессор кафедры греческой литературы Бенари много времени уделял изучению с гимназистами речей Демосфена, стремился в процессе декламирования воссоздать перед слушателями трагедию грядущего конфликта Афин с Македонией с такой яркостью и убедительностью, словно речь шла о событиях на его собственной родине.

С благодарностью вспоминал Ф.-В. Радлов преподавателей немецкой литературы. Он заучивал длинные отрывки из «Фауста» Й.-В. Гете, «Колокола» Ф. Шиллера, «Книги песней» Г. Гейне. Традиционно хорошо поставленное изучение классической и современной литературы в немецких гимназиях привило юному Радлову любовь к филологии, способствовало формированию присущего ему литературного стиля – ясного, сжатого и изящного.

В 1854 г. Ф.-В. Радлов поступил в Берлинский университет на философский факультет. Сначала он занялся усиленным изучением теологии, но вскоре охладел к ней и увлекся философией, преподававшейся в духе Й.-Ф. Гербарта. Однако его призванием на всю жизнь стали филология и педагогика.

На формирование научных интересов Ф.-В. Радлова большое влияние оказало то обстоятельство, что годы его учения совпали с усиленным развитием нового направления в филологии – сравнительного языкознания. В Берлинском университете в то время работал ее основатель Франц Бопп и основатель этнопсихологии Х. Штейнталь. Два семестра Ф.-В. Радлов провел в г. Галле, слушая в местном университете лекции по индоевропеистике и исторической фонетике одного из основателей сравнительного языкознания Августа Ф. Потта. Увлечшись востоковедением, Радлов стал учеником географа К. Риттера, начал брать уроки восточных языков у Х. Штейнтала и В. Шотта.

Постепенно формируется направление научных поисков будущего ученого. Под влиянием полиглота-ориенталиста В. Шотта, работы которого, такие, как «Древнейшие известия о монголах и татарах» (1845), «Об истинных киргизах» (1865), «К вопросу об уйгурах» (1874–1875), получили в то время широкую известность в научном мире, Радлов увлекается ориенталистикой, для чего изучает фарси, идиш, арабский, манчжурский, китайский и турецкий языки. Исследование урало-алтайских языков позволило Шотту установить тесные отношения с рядом влиятельных лиц в России, при содействии которых им был создан в Берлине альманах «Архив по научному исследованию России», в котором он печатал свои важнейшие труды.

Эта связь ученого с Россией решающим образом повлияла и на судьбу Ф.-В. Радлова. Под влиянием своего наставника еще на университетской

скамье у молодого Ф.-В. Радлова сложилось твердое решение посвятить себя изучению дальневосточных языков. С целью осуществления этого решения он решил отправиться в Санкт-Петербург.

Незадолго до этого, в 1854 г. в Санкт-Петербурге был открыт Восточный факультет, куда для работы были приглашены видные специалисты (Тантави, Казем-бек, Березин, Попов, Хвольсон, Васильев). В российской столице жил известный ученый Бетлингк, работа которого о якутском языке, послужившая одним из оснований для исследования сравнительной грамматики тюркских языков, произвела большое впечатление на студента Ф.-В. Радлова.

Другое важное обстоятельство, способствовавшее переезду молодого германского ученого в Санкт-Петербург состояло в том, что в тот период в России в связи с присоединением обширного Амурского края по инициативе и на средства правительства осуществлялись обширные научные экспедиции на Дальний Восток. В низовьях Амура работала экспедиция Академии наук под руководством академика Л. И. Шренка. Российское географическое общество готовило экспедицию во главе с Ф. Б. Шмидтом. Участие в одной из таких экспедиций было немалым соблазном для молодого лингвиста, который мечтал приложить свои теоретические познания к изучению живых языков и их носителей.

Готовясь к научной карьере в России, Ф.-В. Радлов изучил русский язык и к окончанию университета свободно владел им.

20 мая 1858 г. Ф. В. Радлов защитил диссертацию на тему «О влиянии религии на народы Азии» и получил звание доктора философии в Йенском университете. Вскоре после этого он обручился с учительницей Паулиной Августой Фромм и уже в июне того же года с рекомендательным письмом В. Шотта прибыл в Санкт-Петербург. Здесь он занялся изучением истории и языков народов дальневосточного региона, занимаясь в библиотеке Азиатского музея. Некоторое время он зарабатывал на жизнь частными уроками.

Вскоре Радлов нашел высокопоставленного покровителя в лице барона П. К. Мейендорфа, ранее служившего посланником в Берлине. К сожалению, экспедиция Ф. Б. Шмидта не состоялась. Между тем молодого ученого тянуло к практической лингвистической работе. П. К. Мейендорф предложил ему место учителя немецкого и латинского языков в Барнаульском высшем горном училище, которое вскоре должно было быть преобразовано в гимназию. Сама по себе эта служба не сулила ничего заманчивого; так, зарплата составляла всего тысячу рублей в год. Привлекательным в этом предложении было то, что одновременно ему было обещано исходатайствовать Высочайшее повеление о дополнительном ассигновании в течение пяти лет

по 700 рублей в год на летние разъезды по Алтайскому краю. Кроме того, у него открывалась возможность изучать местные диалекты непосредственно в языковой среде.

Ученый принял это предложение. 19 марта 1859 г. он сдал экзамен в Санкт-Петербургском университете на звание учителя немецкого языка в гимназии. 11 мая принял присягу на верность и подданство России и с этого дня стал именовать себя как Василий Васильевич. 14 мая 1859 г. он получил официальное назначение в Барнаул [2]. Пять недель Ф.-В. Радлов и его невеста добирались до тогдашней столицы золотоносных приисков Барнаула, где они поженились и стали родителями пятерых детей. Здесь Радлову оказал содействие обрусевший немец, начальник горного округа Александр Ермолаевич Фрезе, который как раз в это время собирался в поездку для ревизии Кузнецкого округа и, узнав о научных пристрастиях Радлова, предложил ему присоединиться к экспедиции. Так произошло первое знакомство Ф.-В. Радлова с этим краем.

В 1860 г. состоялась первая самостоятельная большая экспедиция В. В. Радлова по Алтаю – к реке Чуй и к российско-китайской границе, в ходе которой он собрал значительное количество образцов фольклора местных народов, изучал отношения русских с дальневосточными народами. Здесь он познакомился с телеутом Чевалковым, которого вывез в Барнаул на зиму и учился у него телеутскому языку. (Еще раньше он подобным же образом изучал язык калмыков и других алтайских народов.)

Весной 1861 г. вместе с Чевалковым В. В. Радлов совершил путешествие на Телецкое озеро – к телеутам и горным калмыкам Западного Алтая, добрался до сойотов Саянского хребта – племени, тогда еще совершенно не изученного. В 1862 г. В. В. Радлов проводил изыскания в Восточной киргизской степи, на земле кайсак-киргизов, обследовал Илийскую долину, населенную калмыками, манчжурами, киргизами и китайцами, и добрался до озера Иссык-Куль. Научным результатом этого путешествия было не только богатое собрание киргизского фольклорного материала, но и историко-географическое описание этого края, впервые осуществленное в научной литературе.

В. В. Радлов первым начал работу по изучению древних могильников Алтая. В 1863 г. он направился через Томь, Ташлык и Минусинск в восточную часть Алтая, к абаканским татарам и одновременно с лингвистическими исследованиями продолжил археологические изыскания в этом крае бронзовой культуры.

«Немецкое землячество» при российском императорском дворе (академик Бер, фрейлина Эдит фон Раден) помогло Радлову получить государственную субсидию на новый пятилетний срок. 1865

и 1866 гг. он посвятил изучению языка и этнографии западносибирских татар. Затем, в 1868–1869 гг., В. В. Радлов совершил экспедиции в Семиречье. В то время началось завоевание Туркестана, и перед ним открылась возможность проникнуть в эту страну тюркских народов, изучение которых тогда интересовало общество и администрацию Туркестанского края. Знатоку туземных языков, Радлов оказался очень полезен как переводчик и как специалист, оказавший помощь в деле разграничения завоеванных Россией территорий с соседними ханствами.

По возвращении в Барнаул В. В. Радлов продолжил свои поездки по краю и полевые исследования. Всего за период пребывания на Алтае он совершил десять ежегодных, с перерывом в 1864 г., поездок к алтайцам, телеутам, шорцам, кумандинцам, тувинцам, казахам, киргизам, абаканским татарам (хакасам), западносибирским татарам, китайцам. Собранные ученым материалы требовали многократной проверки, систематизации, обработки и опубликования. Уже в период его жизни в Барнауле появлялись его первые статьи и отчеты в «Archiv fuer wissenschaftliche Kunde von Russland», «Peterman's Mitteilungen», «Erman's Archiv», в Бюллетене Академии наук. Начиная с 1866 г. начали появляться его капитальные работы: в издании Академии наук вышел 1-й том его монументального десятитомного труда «Образцы народной литературы тюркских племен» (собрание текстов на тюркских языках с немецким переводом). Название тома – «Поднаречия алтайцев, телеутов, черневых и лебединских татар, шорцев и саянцев). В 1868 г. был издан второй том – «Поднаречия абаканские (сагайское, кобальское, качинское), кзыльское и чулымское», в 1870 г. – третий том – «Наречия киргизов», в 1872 г. – четвертый том – «Наречия барабинцев, тюркских, тобольских и тюменских татар». Полностью издание было завершено в 1907 г.

Эти фундаментальные работы, требовавшие огромного труда не только по переводу, но и по транскрибированию, содержавшие ценный лингвистический и фольклорный материал, сразу сделали имя их автора известным среди широкого круга фольклористов и языковедов. Академик Шифнер в предисловии к 1-му тому отметил двоякое значение этой работы, которая, по его мнению, представляла собой не только лингвистическое исследование, но богатством своего содержания она открывала возможности для сравнительных исследований в области мифологии и фольклора. Предсказание немецкого ученого сбылось. Вскоре после выхода 1-го тома увидела свет монография В. В. Стасова «Происхождение русских былин», в определенной степени основывающаяся на материалах В. В. Радлова, а известный фольклорист А. Веселовский рекомендовал работы В. В. Радло-

ва в качестве «настоельных» для всякого исследователя в области фольклора.

Представляют интерес статьи В. В. Радлова «Средняя Заравшанская долина», «Илийская долина в Горной Азии и ее жители», «Торговые сношения России с Западной Монголией и их будущность», различные отчеты о путешествиях, опубликованные в «Известиях Российского Географического Общества». В целом коллеги В. В. Радлова оценивали его труды как своего рода энциклопедию новых данных по тюркской лингвистике, этнографии, географии и археологии Западной Сибири, Алтая и Средней Азии.

Эта огромная работа нашла достойную оценку в научном мире. В 1868 г. Дерптский университет за заслуги Радлова в языкознании (*pro maxima intelligentia linguarum orientalium*) наградила его званием почетного доктора филологии (*honoris causa*) [3].

В. В. Радлов занимался археологическими исследованиями на Алтае, в Барабинской и Киргизской степях, в Минусинской котловине, в ряде районов Средней Азии. Раскопки, начатые по инициативе Радлова, положили начало изучению так называемой Пазырыкской культуры. В 1863–1869 гг. при его участии раскопано около 150 курганов, в том числе Большой Катандинский.

На Алтае В. В. Радлов сформировался как тюрколог-универсал: диалектолог, лексикограф, лексиколог, грамматист, фонетист, этнограф, археолог, фольклорист и историк народов Алтая и Западной Сибири.

В 1871 г. В. В. Радлов отправился в Санкт-Петербург. В Казани он встретился с выдающимся просветителем нерусских народов Н. И. Ильминским и попечителем Казанского учебного округа П. Д. Шестаковым. В ходе беседы зашла речь о татарских школах и Радлову было сделано предложение возглавить школы для мусульман, то есть занять должность инспектора татарских, башкирских и киргизских школ. Сами школы еще только предстояло создать.

В. В. Радлов принял предложение и с энтузиазмом принялся воплощать в жизнь намеченную им программу. Ему удалось в кратчайший срок добиться ее утверждения министром просвещения Д. А. Толстым и председателем Государственного Совета Великим князем Константином Николаевичем. Тогда же Радлов побывал в командировке в Европе с целью приобретения учебных пособий для работы в Казани. Воспользовавшись случаем, он посетил в Берлине своих родителей.

Зимой 1872 г. Радлов приступил к исполнению своих обязанностей в Казанском учебном округе. Сталкиваясь со значительными трудностями, он занялся учреждением учительской семинарии, открытием женской школы, принимал участие в написании и редактировании школьных учебников.

Мусульманское население враждебно встретило действия Радлова, расценивая их как угрозу своей религии. Население из фанатизма противилось открытию русских школ для татар и преследовало всякого, кто осмеливался чем-то помочь В. В. Радлову. Например, в Тетюшах на целый город нашелся только один домовладелец, согласившийся выделить под такую школу один этаж своего дома, причем на другом этаже располагался публичный дом. Тем не менее В. В. Радлов был вынужден согласиться с таким неприятным соседством.

Инспектору приходилось немало разъезжать по Казанской и южным уездам Вятской губернии – местам компактного проживания нерусского населения, прежде всего татар, с целью их привлечения к учебе, базировавшейся на светских учебных предметах. Первым делом он открыл учительскую семинарию, причем вначале в Уфе, – для нее уже были утверждены штаты, а затем добился учреждения такого же учебного заведения в Казани. Первыми преподавателями были русские, но постепенно появлялись и национальные кадры: издатель книг на татарском языке, составитель русско-татарских календарей Абдул Каюмов, студент университета, впоследствии инспектор казанской семинарии Ахмеров, ветеринарный врач Терегулов, преподававший естественные науки.

Первые ученики семинарии были великовозрастными выпускниками медресе, сознание которых было забито средневековой схоластикой. Для них требовались особые методы преподавания, с тем чтобы вызвать интерес к «европейским наукам».

В. В. Радлов усиленно пропагандировал метод наглядного обучения, который освоил еще студентом. В силу неопытности остальных педагогов ему пришлось осуществлять руководство преподаванием всех предметов, а по некоторым даже составлять специальные учебники. Например, им был составлен первый учебник татарского языка для русских школ, который активно использовался при обучении татарского населения и в Вятской губернии [4].

Любопытный прием использовал В. В. Радлов для усиления доверия населения к своей деятельности. Понимая, что коренной причиной недоверия со стороны населения к русским школам является его страх перед «сворачиванием» учеников в христианство, он стремился придать учительской школе суровый религиозно-мусульманский характер. Для поступающих был установлен строгий вступительный экзамен в области мусульманского богословия. В самих школах от учеников требовалось строжайшее соблюдение всех обрядностей мусульманства, что, как и рассчитывал В. В. Радлов, должно было, в силу естественного протеста учеников против внешнего принуждения, привести к обратным результатам, что и случилось в действительности.

В Казани В. В. Радлов вошел в круг ближайших единомышленников выдающегося лингвиста Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ, проживавшего здесь в тот период. От него В. В. Радлов усвоил интерес к общелингвистическим вопросам. В 1881 г. В. В. Радлов на конгрессе ориенталистов сделал доклад на тему «Чередование звуков и его значение для развития речи (на примере языков тюркской группы)».

В эти годы вышли такие работы Радлова, как «Сравнительная грамматика северно-тюркских языков», «Фонетика северно-тюркских языков», «Согласные в северно-тюркских языках». Последняя работа, вышедшая в Казани, – «Из Сибири» включала в себя выдержки из дневниковых записей, статьи по религии, археологии, этнографии народов Западной Сибири. Глава из этой книги под названием «Шаманство и его культ» до сих пор служит важным источником изучения религиозных воззрений российских восточных «инородцев».

Несмотря на то, что в этот период В. В. Радлов постоянно проживал в Казани, он внес значительный вклад в дело просвещения и в Вятской губернии. Последняя, наряду с Астраханской, Казанской, Самарской, Саратовской и Симбирской губерниями, входила в Казанский учебный округ, и служебные обязанности инспектора по национальным школам В. В. Радлова в полной мере распространялись и на Вятскую губернию. Тем более, что в годы деятельности В. В. Радлова численность нерусского населения в Вятской губернии составляла значительную величину. В 1871 г. здесь проживали представители 17 национальностей общей численностью 2394196 человек, из которых 476334 (19,9%) были представителями национальных меньшинств. В этот период удмурты составляли 11–12%, марийцы – 4–5%, татары – 3–4%, коми-пермяки – 0,3–0,4%, башкиры – 0,3%, бесермяне – 0,2–0,3%, другие народы – 0 до 0,1%. Здесь проживали до 85% всех удмуртов, 20% татар, 40% марийцев [5].

Поэтому, понимая необходимость подготовки национальных учительских кадров для Вятской губернии, В. В. Радлов стремился принимать из Вятской губернии как можно больше учащихся в организованную им в Казани татарскую учительскую школу. Окончив ее, выпускники затем работали в начальных национальных училищах, главным образом в южных уездах Вятской губернии – Малмыжском, Сарапульском и Елабужском, где значительную часть населения составляли «инородцы».

В. В. Радлов был активным сторонником проведения в жизнь миссионерской системы Н. И. Ильминского, ставившей целью внедрение православия среди нерусского населения России.

При этом достигалась, вопреки желанию консервативных правительственных кругов, задача при-

общения «малых народов» к российской и мировой культуре через освоение русского языка. В. В. Радлов пытался решать эту задачу через увеличение числа школ для нерусских детей, их финансирование и создание соответствующих методических пособий и учебников.

Деятельность В. В. Радлова оставила глубокий след в просвещении Волго-Вятского региона. Она способствовала созданию здесь региональной образовательной среды. Одним из позитивных следствий его работы явилось то, что вскоре после его отъезда из Казани в Вятской губернии было открыто центральное вотское (удмуртское) училище в селе Старый Карлыган, ставшее на длительный период центром подготовки педагогических кадров для этого народа.

В конце 1883 г. и до конца жизни (12 мая 1918 г.) В. В. Радлов жил в Санкт-Петербурге, где работал директором Азиатского музея (1885–1890) и Музея антропологии и этнографии Академии наук (1894–1918). 7 ноября 1884 г. его избрали действительным членом Императорской Академии наук «по части истории и древностей азиатских народов».

Следует отметить, что кандидатом в академики был член-корреспондент Н. И. Ильминский, но он отказался от этой чести и предложил вместо себя кандидатуру Радлова.

В. В. Радлов стал одним из инициаторов создания и председателем Русского комитета по изучению Средней и Восточной Азии (1903–1918). Одновременно он возглавлял правление общества изучения Сибири и улучшения быта ее народов, активно участвовал в работе Императорского Русского географического общества, Общества русских ориенталистов, Императорского общества востоковедения.

16 марта 1894 г., после смерти первого директора Музея антропологии и этнографии А. И. Шренка, эта должность была предложена В. В. Радлову. До этого он шесть лет возглавлял Азиатский музей и имел немалый организационный опыт. Он привлек к работе в музее и сбору коллекций видных специалистов по этнографии Сибири и Востока (Б. Ф. Адлера, А. Я. Штернберга, С. М. Широкогорова и др.). Среди приглашенных Радловым были политически неблагонадежные В. Г. Богораз, В. И. Иохельсон, Д. А. Клеменц, В. Н. Васильев.

Особое внимание директор уделял формированию музейных коллекций по народам, ранее не представленным в музее. Среди дарителей музея были путешественники, в том числе Н. М. Пржевальский, меценаты, коллекционеры. С целью поощрения дарителей Радлов добивался их награждения орденами или повышения в чине. Так, орденами были награждены кяхтские купцы 1-й гильдии А. А. Лушников и Г. М. Осокин. При Радлове начал осуществляться обмен коллекциями и от-

дельными экспонатами с зарубежными этнографическими музеями.

В. В. Радлов активно использовал свой чин тайного советника для упрочения положения музея. Воспользовавшись подготовкой к празднованию 200-летия Санкт-Петербурга, он добился переноса в свой музей из Эрмитажа Галереи Петра I и переименования музея в музей антропологии и этнографии имени Петра Великого, что укрепило авторитет учреждения. 5 марта 1914 г. музей по приглашению Радлова посетил император Николай II. С целью улучшения финансирования музея был создан попечительский совет, в состав которого вошли многие состоятельные особы. Так, на средства члена совета В. Ю. Шотлендера был достроен третий этаж музейного здания. Другой член совета, Б. А. Игнатъев, финансировал в 1914 г. научную экспедицию супругов Мерварт в Индию.

В 1902 г. Радлов положил начало библиотеке музея, передав в его фонды личную библиотеку. С 1900 г. музей стал выпускать собственное печатное издание – «Сборник музея антропологии и этнографии». К 1910 г. выставочные площади музея выросли в 4 раза.

В 1886 г. В. В. Радлов совершил поездку в Крым для изучения языка крымских татар, в 1887 г. – в Литву и Вольну для исследования языка караимов. В 1891 г. он руководил Орхонской экспедицией Академии наук, проводившей этнографические и лингвистические исследования в Монголии, в ходе которой были открыты енисейские рунические надписи. Радлову удалось найти ключ к чтению более десяти знаков. В 1893 г. датский ученый В. Томсен объявил об окончательной дешифровке этих знаков. Спустя год Радлов, основываясь на своих и томсеновских разработках, завершил перевод и осуществил публикацию орхонских памятников. В 1895 г., используя помимо своих материалов данные финских экспедиций, он опубликовал 40 енисейских надписей. В 1892–1903 гг. были опубликованы 15 выпусков «Сборника трудов Орхонской экспедиции». В 1898 г. он организовал с той же целью Турфанскую экспедицию в районы Центральной Азии во главе с Д. А. Клеменцом. Большое значение для развития отечественного уйгуроведения имело подготовленное и осуществленное Радловым издание уйгурского текста сутры «Золотой блеск». В этот период им были опубликованы такие значительные работы, как «Древнетюркские надписи Монголии» (1894–1895), «Вводные мысли к описанию морфологии тюркских языков» (1911), «Опыт словаря тюркских наречий» в четырех томах (1882–1909). Ряд его работ был посвящен этногенезу, классификации и истории диалектологии тюркских народов и исследованию отдельных языков (см.: О языке куманов. СПб., 1884) [6].

Своими научными трудами и активной педагогической деятельностью, направленной на преодоление невежества и средневековой схоластики,

«российский сын немецкого народа» заслужил глубокую благодарность. Методические работы В. В. Радлова активно использовались в учебном процессе в школах для нерусских учащихся в губерниях Среднего Поволжья. Его современники – В. А. Богородицкий, Н. И. Ильминский, директора народных училищ Вятской губернии А. А. Красев и А. И. Анастасиев – отмечали большой вклад В. В. Радлова в просвещение «инородческого» населения, а создатель учебно-методических пособий для учащихся нерусских школ И. С. Михеев считал Радлова, наряду с Н. И. Ильминским и И. Я. Яковлевым, виднейшим просветителем народов вышеуказанного региона.

Отечественные ученые-историки педагогики более позднего периода, например В. М. Горохов [7], А. Ф. Эфиоров [8] и некоторые другие, также считали В. В. Радлова одним из крупнейших ученых и просветителей своего времени, заложившим основы сравнительного языкознания ряда российских народов и положившим начало их просвещению. Имя В. В. Радлова не забыто.

Его научное наследие изучается современными учеными [9]. С 2002 г. в музее антропологии и этнографии ежегодно проводятся, обычно в декабре, трехдневные «Радловские чтения». Его именем названы улицы в городах Барнаул и Алматы.

Примечания

1. Штернберг Л. Из жизни и деятельности Василия Васильевича Радлова. СПб., 1910. С. 3.
2. Помелова Е. В. Видный ученый – ориенталист и педагог В. В. Радлов // Провинция: процесс международной интеграции в XXI веке: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. С. Сизов. Киров, 2001. С. 274.
3. Тюркологический сборник. М., 1971. С. 172.
4. Ханбиков Я. И. Основные направления педагогической мысли татарского народа в XI–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1968. С. 270.
5. Помелова Е. В. Просветительская деятельность видного русского ученого В. В. Радлова в Вятской губернии // Интегральный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. / ред. Т. В. Машарова. Киров, 2005.
6. Биобиблиографический словарь отечественных тюркологов. М., 1974. С. 138.
7. Горохов В. М. Реакционная школьная политика царизма в отношении татар в Поволжье. Казань, 1941.
8. Эфиоров А. Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири. М., 1948.
9. Демин М. А. Первооткрыватели древностей. Барнаул, 1989; Решетов А. М. Академик В. В. Радлов, востоковед и музеевед (Основные этапы деятельности) // Радловские чтения – 2002. Материалы годичной научной сессии. СПб., 2002. С. 95–

101; *Артюх А. Е.* К вопросу о методике археологических исследований по второй половине XIX века (на примере деятельности В. В. Радлова) // 5-е Бородавкинские чтения. Барнаул, 2005.

УДК 37:93

П. В. Васильев

ПЕРЕСМОТР ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОЛИ УЧАЩЕГОСЯ В ШКОЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX в.

В статье рассматриваются изменения, произошедшие в первое десятилетие XX в. во взглядах представителей официально-государственной педагогики на учащегося как на участника педагогического процесса.

In article the changes which have occurred in first decade XX the century in sights of representatives of the officially-state pedagogics on the pupil as on the participant of pedagogical process are considered.

Ключевые слова: школа, учащийся, педагогический процесс, объект и субъект образовательного процесса.

Keywords: school, the pupil, pedagogical process, object and the subject of educational process.

К началу XX в. практика русской общеобразовательной школы столкнулась с рядом неразрешенных проблем.

Во-первых, власть по-прежнему ориентировалась в отношении школы на традиции «государственной переделки человека средствами образования», сформировавшиеся еще в XVIII в. в Петровскую и особенно в Екатерининскую эпоху. Реализация данной идеи в школьной практике не способствовала развитию собственной субъектной активности и самостоятельности учащегося и закрепляла его в позиции объекта воспитания и обучения.

Во-вторых, к концу XIX в. усилилась ориентация русской школы на идеи немецкой педагогики. Одним из признанных авторитетов здесь был И. Ф. Герbart, который рассматривал педагогический процесс в виде трех компонентов: «управления» (внешнего дисциплинирования), обучения (умственного развития) и нравственного воспитания. Наибольшее влияние на школьную практику оказали именно дисциплинарные аспекты герbartианской педагогики, и вплоть до начала XX в. воспитание в педагогической деятельности понималось преимущественно как дисциплинирование. «Должно быть обращено особое внимание на воспитание

учащейся молодежи, приучение ее к школьной дисциплине», – отмечалось в документах по реформе школы в 1902 г. [1] Другой документ министерства народного просвещения (МНП) (инструкция от 5 августа 1876 г.) устанавливал обязательный надзор за поведением гимназистов не только в школе, но и вне стен школы, причем обязанности по этому надзору лежали на классных наставниках. Эта инструкция, отражавшая следы герbartианского влияния, была впоследствии дополнена «рядом подробных правил, регламентирующих поведение учеников в стенах гимназии и за ее пределами и порядок надзора за учениками» [2].

Очевидно, что такое положение дел в практике русской школы в конце XIX в. вряд ли могло способствовать разрешению проблем, связанных с положением учащегося в педагогическом процессе, а именно с формированием его собственной субъектной активности и инициативы. Это определило и характер, и направленность массовой критики в адрес отечественной школы, развернувшейся в это время со стороны как представителей общественно-педагогического движения, так и отдельных представителей официальной педагогики. Неудивительно, что главным объектом этой критики выступал такой недостаток школы, как воспитание в учащихся духа пассивности.

Емкую и разностороннюю характеристику этого недостатка мы находим в отчете попечителя Харьковского учебного округа Б. Соколовского (1909), в котором, в частности, отмечалось: «Давнишние недостатки нашего учения и воспитания заключаются в развитии духа пассивности... Развивается память часто в ущерб самостоятельному мышлению, преобладают пересказы чужих мыслей без умения выяснить даже собственные наблюдения и впечатления.

Школьная дисциплина основывается на дрессировке и таком же безусловно пассивном подчинении...». Результат – «систематически развиваемые пассивность и подчинение какому-нибудь внешнему влиянию» [3].

Пассивность учащихся, сформировавшаяся за годы школьного обучения, давала о себе знать и в будущем – на этапе высшего образования. Так, в 1902 г. военный министр А. И. Куропаткин сообщал в МНП: «В... отзывах профессоров Императорской Военно-Морской академии и Императорского Московского университета о неудовлетворительности подготовки гимназистов к университетским занятиям встречаются крайне важные указания на недостатки гимназического образования.

У студентов, например, наблюдаются: ... неспособность к самостоятельным занятиям, неумение пользоваться литературным материалом, неумение применять на практике свои теоретические знания, привычка к догматическому изложению и заучиванию, отвращение и нелюбовь к труду...» [4].

Прогрессивно настроенным педагогам начала XX в. представлялось, что именно школа, с ее «формализмом» и «муштрой», в значительной степени повинна в недостаточной активности и энергичности части образованного населения. «Наши средние школы по нынешнему положению создают чрезмерное число неудачников, слабых телом и духом, не способных к крепкому усилию и энергичному действию», – с горечью отмечал в 1905 г. педагог и общественный деятель Е. О. Шрекник [5].

Анализ архивных документов позволил определить, как менялось отношение к месту учащегося в педагогическом процессе тех представителей официально-государственной педагогики, от которых в наибольшей степени зависели характер и темп преобразований в школьной практике.

Отметим, что в МНП конца XIX – начала XX в. существовала практика передачи всех сложных и новых вопросов, которые ставила на повестку дня школьная практика (включая проекты реформ), в Ученый комитет. Там, в свою очередь, формировались конкретные предложения для последующего утверждения в МНП или на более высоком уровне. Одним из наиболее показательных, в отношении рассматриваемой нами проблемы, является дело Ученого комитета «Об издании учениками средних учебных заведений ученических журналов и сборников».

Предыстория «дела» такова. Первая практика издания сборников ученических работ в России относится к 20–30-м гг. XIX в., когда в ряде учебных округах издавались «Избранные сочинения...» и «Опыты в словесности...». Позже, с 1839 по 1853 г., МНП само издавало «Труды воспитанников учебных заведений». Во второй половине XIX столетия практика издания ученических работ на местах продолжалась, причем все подобные сборники до конца столетия рассматривались исключительно «как вариант письменных упражнений по русскому языку» [6].

Однако во второй половине XIX в. начинает появляться второй тип школьных изданий. В отличие от ранее отмеченных сборников, такие издания выпускались по инициативе самих учащихся, без санкции руководящих органов.

В 1896 г. по инициативе Воронежской гимназии впервые был поставлен вопрос о том, чтобы издание самодеятельного ученического журнала закрепить санкцией МНП. По итогам обсуждения в Ученом комитете ходатайство Воронежской гимназии было отклонено со следующей аргументацией: «Издание журнала при гимназии противоречит назначению и цели последней, так как гимназия представляет собою не учебное учреждение, а учебное заведение, и учащиеся в ней до конца курса считаются незрелыми или, как выражаются юристы, недееспособными; следовательно, занятие журналистской деятельностью для учащихся – дело совершенно преждевременное» [7].

Как видим, в основе аргументации Ученого комитета лежит мнение о том, что деятельность обучающегося в гимназии должна носить чисто учебный характер. Другие виды деятельности (в данном случае – исследовательская, к которой члены комитета отнесли подготовку материалов для журнала) для гимназии неприемлемы. Говоря современным языком, издание ученических журналов не допускалось, поскольку это предполагало вовлечение учащихся в надситуативную активность и постановку их в полноценную субъектную позицию.

Спустя шесть лет, т. е. в 1902 г., в МНП поступает новое ходатайство, подписанное Попечителем Московского учебного округа П. Некрасовым, о разрешении ученикам двух московских средних учебных заведений (одной гимназии и одного реального училища) издавать ученические журналы и сборники [8]. Следует заметить, что педагогические советы данных школ чрезвычайно серьезно подошли к вопросу о выпуске ученических журналов и сборников. Так, в 5-й Московской гимназии были предварительно выработаны специальные правила. Педагоги, их составлявшие, пытались найти такие формулировки, которые обеспечили бы должный баланс между инициативой и самостоятельностью учеников, с одной стороны, и их ответственностью – с другой.

Повторное обсуждение вопроса об ученических журналах и сборниках в Ученом комитете МНП в ноябре 1902 г. носило дискуссионный характер и продемонстрировало появление новых взглядов на место учащегося в педагогическом процессе.

Одна группа выступавших (Э. А. Радлов, И. А. Шляпкин) высказалась в поддержку ученических журналов со стороны МНП. При этом использовалась и принципиально новая аргументация в поддержку ученических сборников, которые «полезны не только в отношении чисто-дидактическом, но и в общеобразовательном»; их издание «должно благотворно подействовать на самостоятельность и самосознание учащихся» [9]. То есть педагогическое значение ученических журналов и сборников – в том, что они укрепляют субъектную позицию учащегося, и поэтому должны быть допущены в школы. Примечательно, что в 1896 г. они были признаны недопустимыми по той же самой причине.

Другая, более многочисленная группа выступавших (И. Ф. Анненский, И. И. Беллярминов, Н. Я. Сонин), высказалась против издания ученических журналов, при допустимости издания сборников лучших ученических работ. Отметим, что в данном случае использовалась уже иная аргументация, чем в 1896 г.: ученические журналы недопустимы не потому, что «школа – это не учебное заведение», а потому что журнал, из-за своей заранее заданной периодичности, подчас будет гото-

виться наспех, отвлекая учащихся и нанося ущерб основным занятиям. По этой же причине неизбежной спешки появляющиеся в журнале материалы будут слишком далеки от «образцовых литературных произведений» [10].

В итоге в 1902 г. было принято компромиссное решение о нежелательности как преследования, так и поощрения – особым указанием МНП – ученических журналов. Однако в окончательный документ вошла более строгая формулировка: «Отклонить издание журналов при участии педагогических советов» [11]. Речь шла лишь о журналах, т. е. издание сборников допускалось и при участии педагогических советов.

В 1904 г. МНП вновь вернулось к рассмотрению вопроса о школьных ученических журналах, в результате чего появляется новое постановление (циркуляр Департамента МНП от 21 мая 1904 г. № 13772): «От усмотрения педагогического совета учебного заведения зависит разрешить издание, на правах рукописей, бесплатных ученических журналов и сборников» [12]. Таким образом, решение вопроса об издании ученических журналов окончательно отдавалось на усмотрение самих школ и более не требовало обращения в МНП.

Пять лет спустя, в 1909 г., в МНП была образована специальная комиссия по вопросу о способах воспитательного воздействия на учащихся. В центре внимания был, среди прочих, вопрос поступающих с мест предложениях, нацеленных на совершенствование школьного воспитательного процесса. Одним из таких предложений было «печатное издание ученических журналов», по поводу чего в протоколе комиссии было отмечено: «В редких случаях, по мнению председателя, могло бы быть полезным занятием». Заметим: во-первых, речь идет о печатных журналах, а не о рукописных сборниках, по которым действовало разрешающее постановление 1904 г. Во-вторых, эти печатные журналы обсуждаются комиссией отнюдь не как потенциально опасные средства массовой пропаганды, а как возможный вариант воспитательных средств. Наконец, нужно отметить мягкость отказной формулировки, с учетом того, что некоторые предлагавшиеся варианты воспитательных средств получали более жесткие резолюции. Например, предложение «образования литературно-

драматических кружков» содержит в протоколе следующий комментарий: «Осуществление этого предложения, по мнению председателя, могло бы представлять опасность» [13].

Отметим, что в работе той же комиссии было выработано общее мнение, согласно которому «к наказаниям нужно прибегать только тогда, когда все другие средства воздействия уже исчерпаны» [14]. Это мнение (высказанное, повторимся, представителями официально-государственной педагогики в годы «политической реакции 1908–1910 гг.») как нельзя лучше демонстрирует изменения, произошедшие в первое десятилетие XX в. во взглядах на учащегося как на участника педагогического процесса. Из объекта учебных и дисциплинарных воздействий учащийся постепенно превращался в полноценного субъекта образовательного процесса.

Примечания

Архивные документы Российского государственного исторического архива (г. Санкт-Петербург):

1. Материалы по преобразованию средней школы, переданные из Министерства Народного просвещения в Ученый Комитет [1902–1903]. РГИА. Ф. 734. Оп. 5. Д. 64. Л. 49.

2. Там же. Л. 332.

3. Отчеты о состоянии учебно-воспитательной работы в средних учебных заведениях. [Харьковский учебный округ, 1909]. РГИА. Оп. 167. Д. 725. Л. 2.

4. Материалы по преобразованию средней школы. Л. 169.

5. Записки (копии) Шрекника Е. О. «Жизненные потребности наших учащихся» и «К вопросу о русской школе» с препроводительным письмом Шрекника к Нольде Э.Ю. [1905]. РИГА. Ф. 727. Оп. 2. Д. 45. Л. 8.

6. Об издании учениками средних учебных заведений ученических журналов и сборников [1902–1904]. РГИА. Ф. 733. Оп. 166. Д. 373. Л. 38.

7. Там же. Л. 1.

8. Там же. Л. 1–2.

9. Там же. Л. 14, 38.

10. Там же. Л. 14.

11. Там же. Л. 16.

12. Там же. Л. 32.

13. Протоколы заседаний комиссии при Министерстве Народного Просвещения «О способах воспитательного воздействия на учащихся» [1909]. РГИА. Ф. 733. Оп. 201. Д. 146. Л. 3.

14. Там же.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.92

А. Ф. Корниенко

СОЗНАНИЕ И ОСОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается сущность сознания как особого познавательного психического процесса, а также процессов осознания, которые в сочетании с самооценкой и совестью принимаются за основу саморазвития, самообучения и самовоспитания человека. Отмечается, что, несмотря на социальную обусловленность, процессы саморазвития человека могут выступать одним из факторов развития общества.

The article is devoted to the essences of consciousness as a special cognitive psychological process and of processes of awareness which in combination with a self-estimation and conscience are considered as a basis of self-development, self-training and self-education of the person. It is noticed, that, despite of social conditionality, self-development of a person can act as one of the factors of development of society.

Ключевые слова: психика, сознание, осознание, развитие, саморазвитие, индивид, субъект, личность.

Keywords: psyche, consciousness, awareness, development, self-development, individual, subject, person.

На протяжении всей истории человечества проблемы, связанные с развитием человека и его саморазвитием, всегда были в центре внимания не только различных областей науки, в частности психологии и педагогики, но и общественной практики. От того, как организуются и осуществляются процессы развития человека в обществе, в какой степени сам человек уделяет внимание своему развитию, занимаясь саморазвитием, зависит судьба общества, динамика его дальнейшего развития.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что развитие человека и его саморазвитие происходят в определенных условиях природной и социальной среды. Но что значит «человек развивается», что именно развивается в человеке и что определяет способность человека к саморазвитию?

Структура человека и основные линии его развития

Как представитель особого вида живых существ, именуемого Homo Sapiens, человек характеризу-

ется, прежде всего, особенностями своего организма, его конституцией и функциональными возможностями. С этой точки зрения человек обычно рассматривается как индивид. Соответственно можно говорить о развитии человека как индивида, которое включает в себя, с одной стороны, процессы физиологического развития организма, в большей степени биологически обусловленные, и, с другой стороны, развитие таких особенностей организма, которые обычно соотносятся с понятием физического развития человека. Это – развитие силы, выносливости, гибкости; укрепление здоровья и иммунитета к заболеваниям; скорости, точности и координации движений и т. д.

Второе, что отличает человека от других живых существ, это особенности его психики. Будучи носителем психики, человек выступает как субъект. Соответственно, можно говорить о развитии человека как субъекта, и эта линия в развитии человека соотносится с понятием его психического развития.

И наконец, самое существенное отличие человека и его сущность заключаются в том, что он является существом социальным и обладает особым свойством, обозначаемым понятием «личность». Будучи включенным в систему социальных отношений и проявляя данное свойство, человек выступает как личность. Соответственно можно говорить о развитии человека как личности. Данная линия в развитии человека соотносится с понятием его социального развития или развития его личности.

Поскольку человек – это целостное системное образование, все его отдельные подструктуры, т. е. организм, психика и личность, взаимосвязаны и функционируют взаимосогласованно, обеспечивая человеку возможность построения эффективных форм поведения в постоянно изменяющихся условиях как природной, так и социальной среды.

Взаимосвязь и взаимосогласованность подструктур человека проявляются во взаимосвязи и взаимосогласованности соответствующих линий в его развитии – линий физического, психического и социального развития (см. рис. 1).

Нарушения физического развития приводят к нарушению как развития психики, так и развития личности человека. Нарушения психического развития обуславливают нарушения в развитии личности и могут негативно сказываться на физическом развитии человека. В случае нарушений в со-

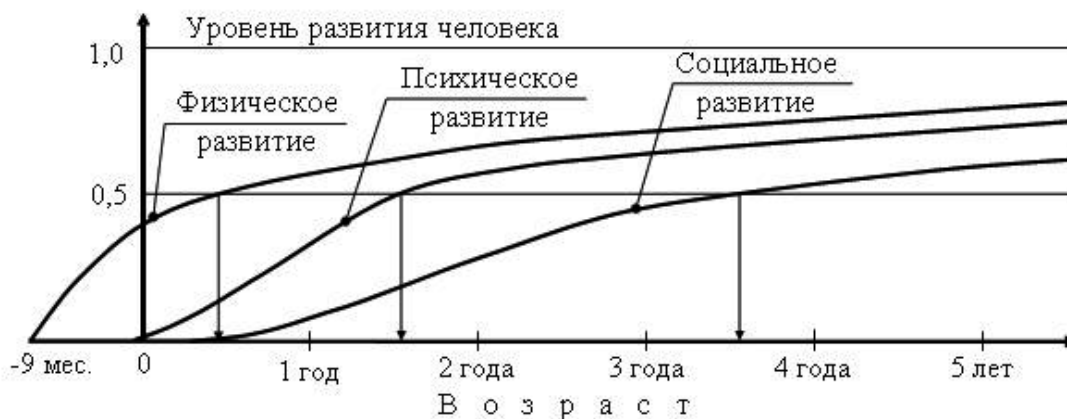


Рис. 1. Линии физического, психического и социального развития человека

циальном развитии возможны нарушения как в развитии психики, так и в физическом развитии человека.

В силу законов нелинейного и гетерохронного развития, достижение некоторого условного уровня развития, например уровня 0,5 от максимально возможного, сначала происходит по линии физического развития, затем – психического и еще позже – социального. Для развития психики необходим определенный уровень развития организма, а развитие личности происходит на основе уже достаточно высокого уровня и физического, и психического развития человека.

Развитие человека в обществе детерминировано социальными условиями, организуется и осуществляется обществом. Что касается саморазвития человека, то оно предполагает наличие у человека способности к самостоятельной и, конечно же, сознательной регуляции своего поведения, специально направленного на повышение уровней своего физического, психического и социального развития. Человек должен осознавать особенности своего развития, а также особенности природной и социальной среды, в условиях которых он находится и которые ему надо каким-то образом организовать для своего развития. Но, чтобы осознавать, он должен обладать сознанием. И вот тут мы сталкиваемся с одной из фундаментальных проблем психологии, которая касается определения сущности сознания.

Сущность понятий «сознание» и «осознание»

Несмотря на достаточно длительный период развития психологической науки, до сих пор для большинства психологов остаются в силе слова В. М. Аллахвердова: «О чем, собственно, идет речь, когда мы говорим о сознании, на самом деле никому не известно» [1]. Считается, что сознание – это высший уровень развития психики, присущий только человеку. Однако, в чем выражается специфика этого высшего уровня развития психики, пока не совсем ясно.

По определению С. А. Рубинштейна, «сознание – это специфическая форма отражения объективной действительности, существующей вне и независимо от него» [2]. Очевидным недостатком этого определения является то, что без каких-либо поправок и дополнений его можно использовать и по отношению к понятию «психика». Утверждение С. А. Рубинштейна о том, что «в психологическом плане сознание выступает реально, прежде всего, как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя» [3], сущности сознания не раскрывает, поскольку используемое для пояснения сознания понятие «осознание» само включает в себя исходное понятие «сознание».

Более приемлемым выглядит определение сознания, предложенное А. Н. Леонтьевым, согласно которому «сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [4]. Учитывая, что в общем случае субъективная картина мира обозначается понятием «психика», получается, что «сознание» – это та же «психика», но с добавлением образа «Я». Данное определение, конечно же, позволяет говорить о нетождественности понятий «сознание» и «психика» и рассматривать сознание как высший уровень развития психики. Однако если под сознанием понимать психику с добавлением образа «Я», то возникает вопрос: «В результате какого психического процесса этот образ появляется в психике?». Как указывал С. А. Рубинштейн, «психические образования не существуют сами по себе вне соответствующего психического процесса. Всякое психическое образование (чувственный образ вещи, чувство и т. д.) – это, по существу, психический процесс в его результативном выражении» [5]. Возникает еще один очень интересный вопрос: «Если сознание – это психика с добавлением образа «Я», то можно ли называть психику без образа «Я» «бессознательным» и признать наличие «бессознательного» у животных?».

Проблема с определением сущности сознания возникает и в связи с рассмотрением уровней в развитии психики. Дело в том, что традиционно выделяемые уровни, или стадии, в развитии психики, предложенные в работе А. Н. Леонтьева [6], соотносятся с уровнем развития познавательных психических процессов. Так, в основе элементарной сенсорной психики лежат простейшие познавательные психические процессы ощущения. Перцептивная психика характеризуется наличием более сложных познавательных психических процессов восприятия. На стадии интеллекта психика субъекта отличается наличием таких познавательных психических процессов, как мышление. Следующий высший уровень в развитии психики, по логике, также должен характеризоваться наличием особого, более сложного, чем мышление, познавательного психического процесса. Однако никто из психологов не считает сознание не только познавательным процессом, но и вообще психическим процессом. Его нет ни в одной из имеющихся в психологии классификаций психических процессов [7].

Сознание принято рассматривать как некоторое интегративное образование, в котором особым образом интегрируются все психические процессы. Как отмечает Г. В. Акопов, «трактовка сознания как интеграции психических процессов достаточно распространенный способ определения сознания в психологии» [8]. Однако наделение сознания функцией интеграции психических процессов не только лишает его статуса психического процесса, но и предполагает, что до появления сознания психические процессы протекали, не будучи интегрированными, что явно противоречит

здравому смыслу. Все процессы, протекающие в любом живом организме, в том числе и психические, если они есть, не могут не быть интегрированными в единую функциональную систему, обеспечивающую адекватность отражения организмом особенностей объективной действительности и адекватность его поведения в этой действительности.

Проблемы и противоречия в определении сущности сознания, а также «сознательного» и «бессознательного» снимаются, если сознание рассматривать не как особую психику с добавлением образа «Я» или ее интегративное качество, а как особый познавательный психический процесс, в результате которого в психике человека и образуется этот образ «Я». Особенность, или специфика, этого образа состоит в том, что он является образом самого субъекта как носителя психики.

Сущность и специфика сознания как особого познавательного психического процесса представлены на рис. 2.

Как показано на рис. 2, простейшим познавательным психическим процессом, который характеризует первый уровень в развитии психики, является ощущение. В ощущениях отражаются особенности отдельных свойств объектов действительности при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Второй уровень развития психики характеризуется наличием процессов восприятия, благодаря которым происходит отражение отдельных объектов действительности в совокупности их свойств, также при наличии непосредственного воздействия этих свойств на органы чувств.

На третьем уровне развития психики появляются процессы мышления, которые обеспечивают

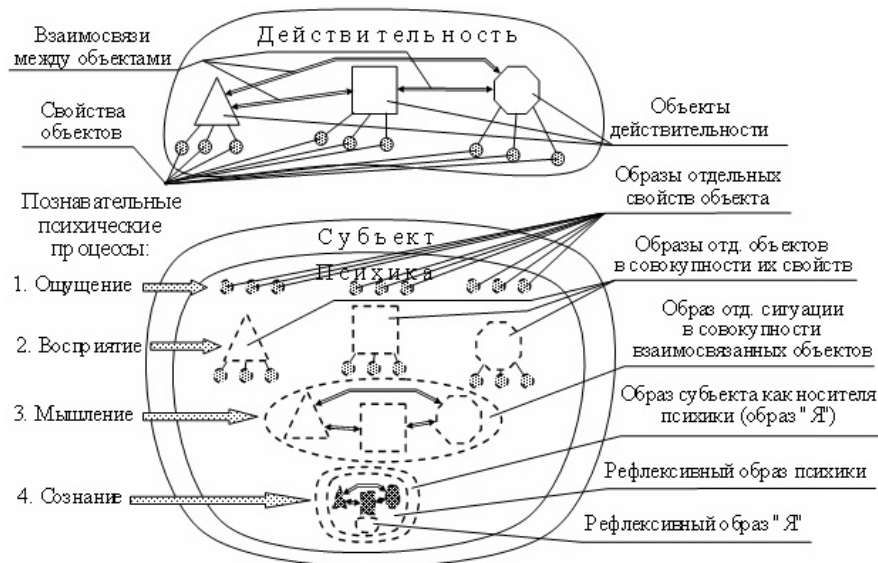


Рис. 2. Сознание как высший уровень развития познавательных психических процессов

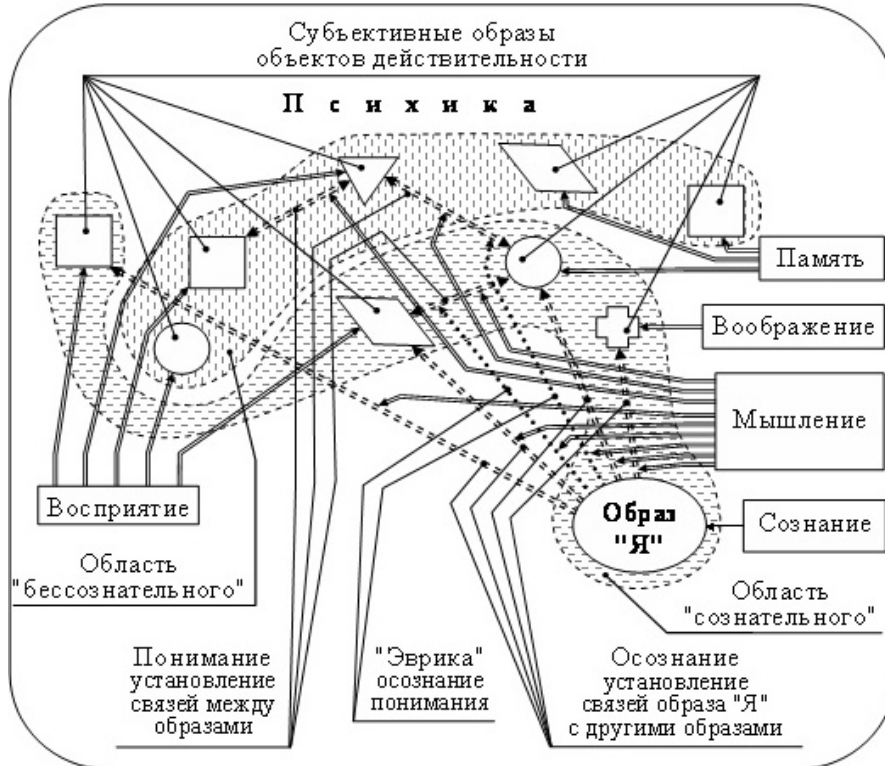


Рис. 3. Области «сознательного» и «бессознательного» в психике человека



Рис. 4. Механизмы сознательной и бессознательной регуляции поведения человека при его взаимодействии с объективной действительностью, представленной совокупностью природных и социальных явлений

отражение взаимосвязей между объектами действительности. Учитывая, что объекты представлены в психике в форме образов, можно сказать, что благодаря процессам мышления обеспечивается образование связей между образами, возникающими в психике.

И наконец, высший уровень развития психики, присущий человеку, который характеризуется появлением сознания как особого познавательного психического процесса. В результате процесса сознания в психике субъекта (носителя психики) возникает образ самого субъекта, т. е. образ «Я». Образ «Я» как образ носителя психики включает в себя и образ психики (по принципу «матрешки») и потому является сложным психическим образованием.

В отличие от исходной или первичной психики психика, отраженная в образе «Я», может быть названа вторичной, или рефлексивной, психикой, а сам процесс образования рефлексивной психики – процессом рефлексии. Основу этого процесса составляет процесс осознания, под которым понимается процесс образования связи образа «Я» с каким-либо образом первичной психики. Результатом процесса осознания является осознание. Очевидно, что в составе рефлексивной психики оказываются не только рефлексивные образы объектов внешней действительности, но и рефлексивный образ самого субъекта, т. е. рефлексивный образ «Я», который можно соотнести с понятием «самосознание».

С введением понятия о сознании в психологии возникают понятия о «сознательных» и «бессознательных» психических процессах, об областях «сознательного» и «бессознательного» в психике человека. Учитывая определение сознания как познавательного психического процесса, результатом которого является образ «Я», сознательным психическим процессом можно назвать такой психический процесс, результат которого осознается, то есть связывается с образом «Я». Соответственно, бессознательные психические процессы – это процессы, результаты которых в виде соответствующих образов не связываются с образом «Я», т. е. не осознаются. Совокупность образов первичной психики, связанных с образом «Я», включая сам образ «Я», можно рассматривать как область «сознательного» в психике человека. Остальные образы, имеющиеся в психике и не связанные с образом «Я», составляют, соответственно, содержание области «бессознательного».

Таким образом, психика человека выступает в единстве «сознательного» и «бессознательного», на что обращал внимание, в частности, К. Юнг. «Сознание и бессознательное, – писал К. Юнг, – не имеют четко очерченных границ; одно начинается там, где отступает другое. Дело в том, что психе представляет собой сознательно-бессознательное

целое» [9]. Отсюда следует, что бессознательное не может существовать само по себе без наличия сознательного.

Образование в психике человека областей «сознательного» и «бессознательного», а также сущность понятий «сознание» и «осознание» в схематичной форме представлены на рис. 3.

Поскольку одной из основных функций психики является регуляция поведения, наличие областей сознательного и бессознательного в психике человека обуславливает наличие механизмов как сознательной, так и бессознательной регуляции его поведения (см. рис. 4).

Бессознательная регуляция поведения осуществляется на основе неосознаваемых, но отражаемых в первичной психике особенностей природных и социальных явлений, происходящих в окружающей человека объективной действительности. Механизмы сознательной регуляции поведения, лежащие в основе саморазвития человека, связаны с процессами осознания человеком особенностей окружающей его природной и социальной среды. Очевидно, что сознательные и бессознательные механизмы регуляции поведения человека могут осуществляться одновременно и параллельно, взаимно дополняя друг друга. При этом наличие сенсорной системы, а также психики обеспечивает человеку получение знаний о природных и социальных явлениях, происходящих в объективной действительности, а наличие двитательной системы – возможность совершения на основе этих знаний разнообразных форм поведения, как осознаваемых, так и неосознаваемых.

При рассмотрении процессов развития и саморазвития человека следует иметь в виду, что человек, будучи существом социальным, постоянно включен в различные системы социальных отношений, и все, что он делает и что с ним происходит, является в той или иной степени социально обусловленным.

Социальная обусловленность процессов развития и саморазвития человека в обществе

Появляясь на свет как член общества, человек с рождения начинает занимать определенное положение в обществе. В зависимости от возрастных и половых особенностей, способностей, особенностей психики и личности, а также социального происхождения человек приобретает в обществе тот или иной социальный статус. В зависимости от социального статуса общество в лице родителей, государственных и общественных организаций создает человеку условия, необходимые для его развития, для удовлетворения его материальных, духовных, социальных потребностей. Оно же организует его обучение и воспитание, которое диктуется потребностями и культурными традициями общества.

В результате организуемых обществом процессов обучения, воспитания и развития у человека как индивида, субъекта и личности происходит развитие соответствующих физических, интеллектуальных и социальных способностей, которые обеспечивают ему возможность удовлетворять свои материальные, духовные и социальные потребности (рис. 5).

Совокупность индивидуальных форм удовлетворения потребностей составляет индивидуальную культуру человека. Учитывая, что обучение, воспитание и развитие человека в обществе представляет собой механизм его социализации, можно сказать, что индивидуальная культура человека есть интериоризованная форма культуры общества.

Как показано на рис. 5, социализация человека происходит не только за счет организации обществом необходимых для его развития условий, но и путем постоянного контроля и оценки демонстрируемых им по мере своего развития знаний, умений и навыков. Контроль и моральной оценке подвергаются и его поступки. На основании оценок уровня развития его поступков нормам морали, принятым в обществе, осуществляется организация процессов дальнейшего развития, обучения и воспитания человека.

Вместе с тем по мере развития психики у человека появляется сознание, возникает способность

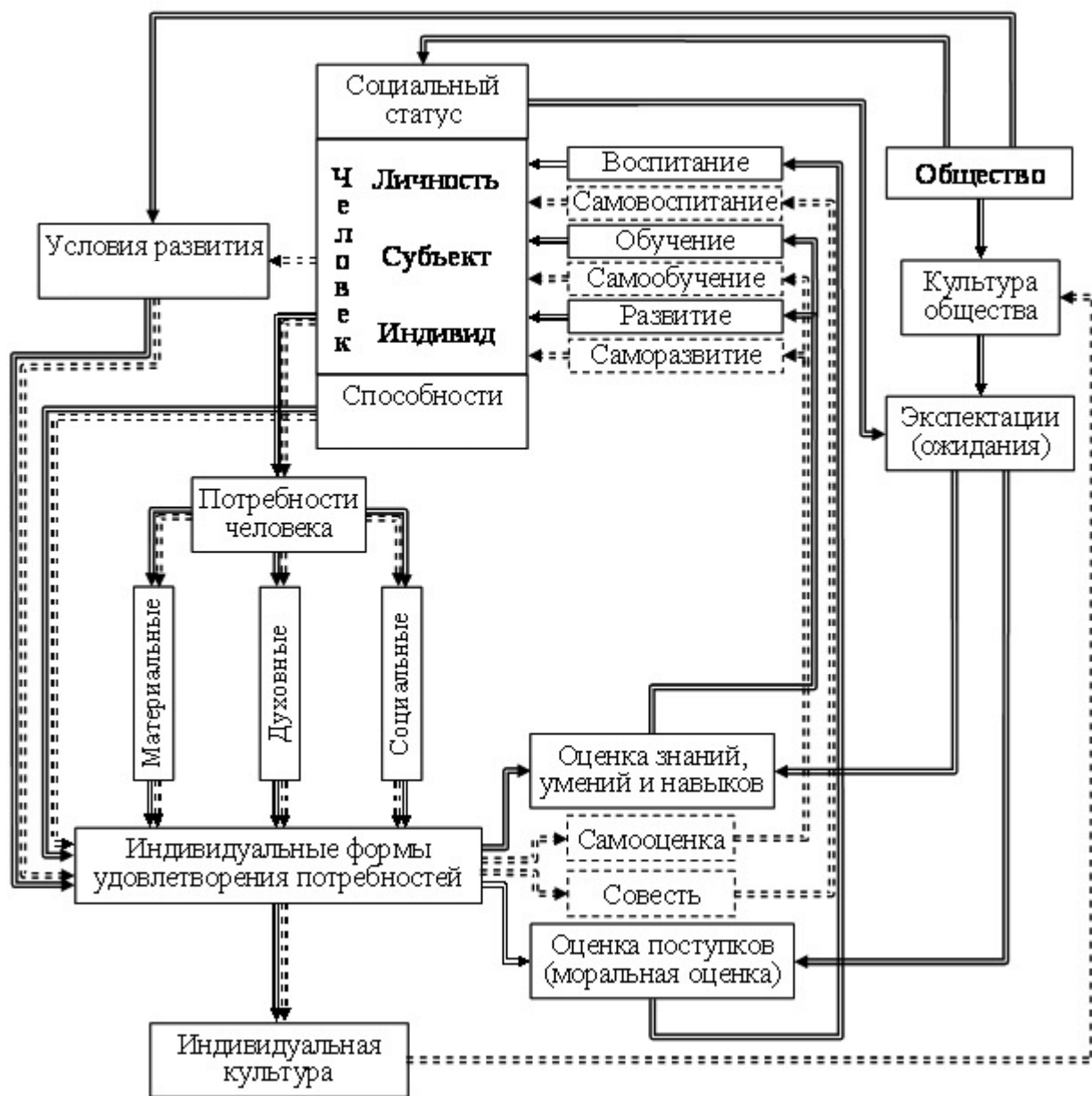


Рис. 5. Социальная обусловленность развития и саморазвития человека в обществе

к осознанию особенностей своего физического, психического и социального развития, что выражается в появлении самооценки и совести – способности самостоятельно оценивать уровень развития своих знаний, умений и навыков и степень нравственности своего поведения и своих поступков. С появлением самооценки и совести у человека появляется возможность заняться своим саморазвитием, самообучением и самовоспитанием. На рис. 5 все, что связано с саморазвитием, самообучением и самовоспитанием, отмечено пунктирными линиями.

Однако возможность саморазвития не есть процесс саморазвития. Чтобы возможность воплотилась в реальные процессы, нужна соответствующая мотивация, интеллектуальная и социальная зрелость, организованность, проявление силы воли. Для инициации процессов саморазвития, самообучения и самовоспитания необходимо не просто осознать недостатки в своем физическом, интеллектуальном и социальном развитии – необходимо понимание и осознание значимости этого саморазвития, причем не только для себя лично, но и для окружающих, для общества в целом. А это дается человеку только в процессе его воспитания. Человек не рождается со стремлением к самосовершенствованию. Стремление к саморазвитию, самообучению, самовоспитанию является результатом его развития, обучения и воспитания. Сознание, осознание, самооценка, совесть – все эти новообразования в развитии человека, лежащие в основе процессов его саморазвития, являются социально и культурно-исторически обусловленными [10]. Чтобы заняться саморазвитием, он должен иметь достаточно высокий уровень социального развития, развития личности. Как показано на рис. 5, процессы саморазвития, самообучения и самовоспитания проявляются в действиях человека, направ-

ленных на организацию условий, необходимых для самосовершенствования, в появлении новых потребностей и новых форм их удовлетворения. В результате саморазвития происходит изменение индивидуальной культуры человека, что, в свою очередь, может привести к изменениям в культуре общества.

Таким образом, саморазвитие человека, будучи во многом социально детерминированным процессом, тем не менее, благодаря наличию сознания, процессов осознания, а также самооценки и совести, может выступать одним из факторов совершенствования не только отдельно взятого человека, но и всего общества в целом.

Примечания

1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Изд-во «Речь», 2003. С. 52.
2. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. С. 20.
3. Там же. С. 150.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 94–231.
5. Рубинштейн С. А. Указ. соч. С. 36.
6. Леонтьев А. Н. Указ. соч. С. 94–231.
7. Корниенко А. Ф. Психика и психические процессы: единая система психологических понятий // Российский научный журнал. 2009. № 4(11). С. 78–89.
8. Акопов Г. В. Проблема сознания в российской психологии: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. С. 21.
9. Юнг К. О природе психе / пер. С. Л. Удовик. 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jungland.ru/node/1592> (дата обращения: 10.12.2011). С. 397.
10. Корниенко А. Ф. Возникновение и развитие допсихических, психических и социальных форм регуляции поведения организма, субъекта, личности. Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2010.

А. С. Светлова

**ВЛИЯНИЕ ТИПА ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ
КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ
НА ОРГАНИЗАЦИОННУЮ ЛОЯЛЬНОСТЬ**

В статье приводятся результаты теоретического анализа имплицитных теорий кадровой политики. Описываются типы имплицитных теорий кадровой политики. Приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи имплицитных теорий кадровой политики и организационной лояльности. Делается вывод о влиянии типа имплицитной теории кадровой политики на организационную лояльность.

In this article the results of theoretical analysis of implicit theories of personnel selection are represented. Types of implicit theories of personnel selection are described. The results of the empirical research of the influence of the types of personnel selection implicit theories on organizational commitment are represented. The conclusion reads about the dependence of the types of personnel selection implicit theories on organizational commitment.

Ключевые слова: имплицитные теории кадровой политики; типы имплицитной теории кадровой политики; кластер; организационная лояльность, аффективный, продолженный и нормативный компонент организационной лояльности.

Key words: implicit theories of personnel selection, types of personnel selection implicit theories, social perception, cluster, organizational commitment, affective commitment, continuance commitment, normative commitment.

Современные работодатели уделяют большое внимание проблеме отношения работников к организации в целом и организационной лояльности в частности. Проблема организационной лояльности уже около полувека находится в фокусе внимания менеджеров, психологов, социологов, специалистов по организационному поведению и руководителей. Однако не все ее детерминанты являются до конца изученными. В данной статье мы предлагаем рассмотреть имплицитные теории кадровой политики как возможную детерминанту организационной лояльности.

Инновационный контекст деятельности современных организаций предполагает особую актуальность психологического обеспечения эффективности кадровой политики. В психологии управления кадровой политикой определяется как набор правил, пожеланий и ограничений во взаимоотношениях людей и организации, призванный привести персонал в соответствие с целями организации и реализующийся через конкретные кадровые решения [1]. В этом определении явно содержится указание на приоритет интерактивного аспекта кадровой политики. Тогда на интересующем уровне

не анализа взаимодействия людей в организации субъектами кадровой политики следует считать всех сотрудников организации, а не только ее руководителей, поскольку каждый сотрудник так или иначе взаимодействует с руководством, осведомлен о кадровых решениях и испытывает на себе их последствия. Это является условием того, что кадровая политика становится предметом явных или неявных интеракций, активируя восприятие сотрудниками специфики организационных условий и конструирование ими представлений о происходящих в ней процессах.

Интерсубъективный уровень анализа кадровой политики может осуществляться с различных теоретических позиций: «коллективных представлений» (Э. Дюркгейм), «социальных представлений» (С. Московичи, Д. Жоделе, Ж. Кодол), «социального мышления» (К. А. Абульханова), «обыденного сознания» (Е. В. Улыбина), «установки» (Д. Н. Узнадзе), «житейских представлений» (Л. С. Выготский), когнитивных интерпретаций, схем и т. д. Мы используем подход, в основу которого положена концепция имплицитной теории личности (Дж. Брунер, Р. Тагиури, А. Кронбах) – иерархической системы представлений о психической организации других людей [2]. В настоящее время установлено, что предметом имплицитной теории может быть практически любой воспринимаемый феномен действительности. Известны исследования имплицитных теорий межличностных отношений (Ю. С. Белецкая); имплицитных теорий семьи (О. А. Минеева); соматических заболеваний (А. Ш. Тхостов); интеллекта (Р. Стернберг); рекламы, ментальности, конфликта, развития (И. Ю. Александрова, В. Ф. Петренко).

Имплицитная теория кадровой политики (ИТКП) определяется нами как устойчивая иерархическая система представлений о причинах, объективных и субъективных, лежащих в психической организации руководителей, и объективных средовых факторах, побуждающих руководителей к реализации той или иной кадровой политики, принятию определенных кадровых решений. Имплицитные теории не жестко оформленные структуры представлений, остающиеся неизменными в разных ситуациях, а многомерное пространство значений, которое в зависимости от организационных условий и разнообразия представлений человека может изменяться; разнообразие имплицитных теорий человека позволяет ему «выбирать» наиболее подходящую теорию, в рамках которой в дальнейшем происходит интерпретация и выстраивание отношений [3]. Имплицитные теории складываются под влиянием индивидуального опыта взаимодействия человека с различными организационными контекстами.

Мы предполагаем, что у людей с различными типами имплицитных теорий кадровой политики

есть различия в уровне и компонентной структуре организационной лояльности. Для проверки этой гипотезы мы проводим эмпирическое исследование, предметом которого является взаимосвязь типов имплицитных теорий кадровой политики с организационной лояльностью.

Лояльность к организации как психологический феномен (синоним – в англоязычной психологической литературе встречается термин *commitment*, «коммитмент») в зарубежной литературе традиционно рассматривается как часть проблемы взаимоотношений индивида и организации. Организационная лояльность (приверженность, преданность) определяет субъективную меру связи между человеком и организацией, в которой он работает. В. И. Доминьяк определяет лояльность как «доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к руководству, сотрудникам, иным лицам, их действиям, к компании в целом; осознанное выполнение сотрудником своей работы в соответствии с целями и задачами компании и в интересах компании, а также соблюдение норм, правил и обязательств, включая неформальные, в отношении компании, руководства, сотрудников и иных субъектов взаимодействия» [4].

На данный момент Е. В. Доценко выделяет два подхода к рассмотрению феномена приверженности – установочный и поведенческий [5]. В рамках установочного подхода приверженность определяется как желание оставаться членом организации, прилагать максимальные усилия в интересах организации и принятие ценностей организации и ее целей (Mowday R. T., Porter L. W., Steers R. M., 1982). Поведенческий подход определяет приверженность как поведение, соотносящееся с действием человека по поступлению на работу – продолжение работы в организации (Джуэлл А., 2001).

Дж. Мейер и Н. Ален в рамках установочного подхода выделили в структуре лояльности три компонента, позволяющие объяснить природу связи между работником и организацией, снижающей вероятность добровольного ухода сотрудника из организации: «продолженная лояльность» (из чувства необходимости), «нормативная» (из чувства долга) и «аффективная», наиболее близкая к понятию идентификации с организацией [6]. Как следует из трудов Мейера и Ален, термин «аффективная лояльность» («*affective commitment*») отражает эмоциональную привязанность к организации. «Продолженная лояльность» («*continuance commitment*»), в переводе встречается как «текущая» приверженность [7]) представляет собой осознание затрат, проблем и неудобств, связанных с уходом из организации и выгод от продолжения пребывания в ней. «Нормативную лояльность» («*normative commitment*») они трактуют как ощущение своих обязательств перед организацией, чувство долга.

Для измерения лояльности мы применили Шкалу организационной лояльности Дж. Мейера и Н. Ален [8]. Перевод методики был осуществлен Е. Доценко и использован в некоторых эмпирических исследованиях [9]. Известен также перевод этой методики В. И. Доминьяка. Анализ надежности по внутренней согласованности показал, что шкалы согласованы (коэффициент альфа Кронбаха = 0,8). Субшкала аффективной (эмоциональной) лояльности (*Affective Commitment Scale – ACS*) измеряет степень идентификации, вовлеченности и эмоциональной привязанности работника к организации; субшкала продолженной лояльности (*Continuous Commitment Scale – CCS*) измеряет степень осознания работником того, как затраты, ассоциирующиеся с уходом из организации, связывают его с организацией; субшкала нормативной лояльности (*Normative Commitment Scale – NCS*) – степень ощущения работником обязательств перед организацией. При этом авторы утверждают, что аффективная, продолженная и нормативная лояльность являются именно компонентами организационной лояльности, а не отдельными ее типами и могут рассматриваться в терминах профиля лояльности. Соответственно, измерения каждого компонента являются независимыми и относительно не связаны друг с другом. Такая позиция по отношению к организационной лояльности позволяет нам анализировать взаимосвязь каждого из компонентов отдельно с имплицитными теориями кадровой политики.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе респондентам предлагалось выразить свое отношение к различным типам кадровой политики. Факторный анализ полученных результатов позволил нам сделать вывод о том, что для каждого типа политики существуют имплицитные теории, и сделать для них первичное описание [10]. Мы предположили, что тип имплицитной теории кадровой политики оказывает влияние на факторы – организационного поведения, в контексте данной статьи организационную лояльность. Для проверки этой гипотезы мы разработали методику, позволяющую выявить преобладающий тип имплицитной теории кадровой политики у отдельного респондента. Методика основана на факторах, имплицитно приписываемых респондентами типам кадровой политики. Каждый из трех типов можно описать шестью признаками. Пассивная политика воспринимается как отсталая, некомпетентная, несправедливая, безответственная, отстраненная и часто встречающаяся. Реактивная кадровая политика: интуитивная, «глупая», неэффективная, безразличная, спонтанная и не нравящаяся сотрудникам. Превентивная и активная кадровая политика: трудно осуществимая, ответственная, компетентная, прогрессивная, эффективная – и приписывается респондентами своей идеальной организации.

В разработанной нами методике каждый из таких признаков развернут в 2 антонимических суждения (компетентно/некомпетентно). В разных сочетаниях эти суждения сгруппированы в методике в 24 пары, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать суждение, являющееся наиболее характерным для оценки его ИТКП. Каждый ответ, согласно ключу, соответствует тому или иному типу кадровой политики. Результатом методики, подлежащим анализу, является сочетание баллов по трем типам для каждого респондента [11]. Проверка надежности методики проводилась методом расщепления. Коэффициент Кронбаха свидетельствует о высокой степени внутренней согласованности, что позволяет нам использовать полученные на данной выборке результаты в дальнейших исследованиях.

Выборку исследования составили 330 человек от 17 до 65 лет разного пола (равное количество мужчин и женщин), каждый из которых на момент проведения исследования принадлежал к категории работающих. Этот критерий выборки объясняется выводом, полученным в процессе теоретического анализа, о влиянии организационного контекста на процесс активации имплицитной теории кадровой политики.

С помощью кластерного анализа мы выяснили, что респонденты делятся на 4 группы по типу имплицитных теорий. В результате нами были определены следующие типы имплицитных теорий кадровой политики, которые поддаются описанию и изучению их связи с социально-психологическими характеристиками: соответственно «идеальный» (25% респондентов), «неопределенный» (24%), «умеренный» (23%), «негативный» (28%).

При «идеальном» типе теории кадровой политика представляется как активная – компетентная, прогрессивная, эффективная – и приписывается респондентами своей идеальной организации. «Неопределенный» тип характеризуется тем, что

кадровая политика имплицитно воспринимается как отсталая, некомпетентная, несправедливая, безответственная, отстраненная, но в то же время ей приписываются такие черты, как ответственность по отношению к сотрудникам, прогрессивность, компетентность. Здесь налицо явная внутренняя противоречивость имплицитной теории. Наше понимание имплицитной теории как динамичного образования может объяснить ее амбивалентность – например, она может возникнуть в переходный момент, когда имплицитная теория претерпевает изменения, или в момент, когда интерпретация и выстраивание отношений для человека не актуальны (то есть имплицитная теория не меняется). «Умеренный» тип характеризуется тем, что имплицитной кадровой политике приписываются черты реактивного и активного типа: например, она может быть интуитивной и спонтанной, а также прогрессивной и эффективной. «Негативный» тип (встречается незначительно чаще, чем другие типы) характеризуется тем, что кадровая политика имплицитно воспринимается как отсталая, некомпетентная, несправедливая, безответственная, отстраненная, интуитивная, глупая, неэффективная, безразличная, спонтанная и не нравящаяся сотрудникам.

Каждый из типов имплицитной теории кадровой политики мы описали с точки зрения частоты встречаемости у респондентов разного пола, возраста, уровня образования и других характеристик [12].

Для выявления взаимосвязи ИТКП и организационной лояльности были применены статистические процедуры однофакторного дисперсионного анализа пакета SPSS. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о наличии этой взаимосвязи (табл. 1).

Как видно из таблицы, статистически достоверно тип ИТКП оказывает наиболее сильное влияние на аффективную лояльность, меньше – на нормативную, и наименьшее влияние – на продол-

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа: влияние ИТКП на организационную лояльность и ее компоненты

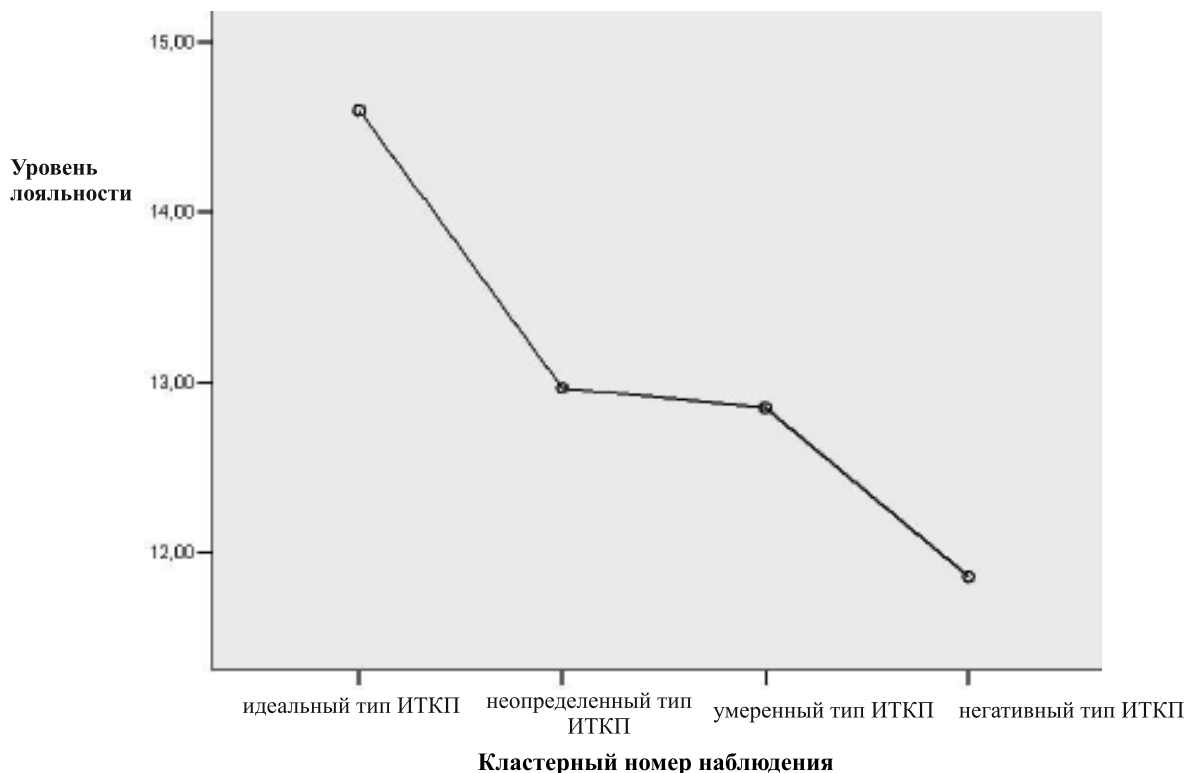
		Сумма квадратов	F	Знч.
Общий балл по лояльности	Между группами	331,512	14,405	,000
	Внутри групп	2500,864		
	Итого	2832,377		
Аффективная шкала лояльности	Между группами	50,152	13,155	,000
	Внутри групп	414,289		
	Итого	464,441		
Продолженная шкала лояльности	Между группами	21,161	6,376	,000
	Внутри групп	360,643		
	Итого	381,804		
Нормативная шкала лояльности	Между группами	44,952	11,574	,000
	Внутри групп	422,038		
	Итого	466,990		

женную. Мы считаем, эта «неравномерность» влияния объясняется трактовкой компонентов лояльности, из которой мы исходим. Продолженный компонент отражает затраты, ассоциирующиеся с уходом человека из организации, поэтому может быть подвержен влиянию внешних объективных факторов, таких, как уровень заработной платы, материальное положение респондента, ситуация на рынке труда и т. п. В условиях современных реалий нужно учитывать, что продолженный компонент лояльности, вероятно, будет в наименьшей степени определяться социально-психологическими факторами.

Наличие этого влияния ставит еще один вопрос о том, какой из типов ИТКП оказывает большее влияние на компоненты лояльности. Как видно из приведенного графика (см. рисунок), первому кластеру (идеальному типу имплицитной теории кадровой политики) соответствует высокий уровень лояльности в целом. Также у респондентов, чья имплицитная теория относится к идеальному типу, высок уровень каждого из компонентов организационной лояльности. Последнему кластеру (негативный тип) соответствует низкий уровень лояльности и всех ее компонентов. Неопределенный и умеренный тип незначительно отличаются друг от друга: при неопределенном типе немного выше значения аффективного и продолженного компонента, и немного ниже – нормативного.

Это значит, что люди, которые имеют «идеальный тип» имплицитной теории кадровой политики, являются наиболее лояльными сотрудниками организации, поскольку воспринимают ее как компетентную, прогрессивную, эффективную. Соответственно, респонденты с негативным типом ИТКП наименее лояльны, так как воспринимают кадровую политику как отсталую, некомпетентную, несправедливую, безответственную и т. д. Интерпретируя этот факт, мы считаем нужным подчеркнуть, что лояльность персонала зависит, по нашему мнению, не от специфики кадровой политики в конкретной организации, а от ее субъективной представленности во внутреннем мире сотрудника, от его имплицитной теории этой политики, что и лежит в фокусе данного исследования. Конкретные кадровые решения, которые составляют кадровую политику в целом, могут быть отнесены к пассивному, реактивному, превентивному или активному ее типам в соответствии с наиболее распространенной в менеджменте классификацией. Однако разными людьми в зависимости от социально-демографических и социально-психологических факторов будут восприниматься по-разному и «укладываться» в ту или иную имплицитную теорию, которая влияет на лояльность и другие организационные феномены.

Рассматривая взаимосвязь типов ИТКП и организационной лояльности, мы должны учитывать,



Влияние идеального, неопределенного, умеренного и негативного типа имплицитных теорий кадровой политики на организационную лояльность

насколько эти факторы опосредуют данную взаимосвязь. Как показали результаты исследования, возрастной специфики влияние типа ИТКП на лояльность не имеет. Однако были выявлены признаки, варьирующие силу влияния. К ним относятся стаж респондента; опыт нахождения в разных организационных контекстах, который мы операционализируем как место работы по счету; является работа респондента руководящей или нет; пол респондента (табл. 2).

Как мы видим, есть определенные различия в силе влияния ИТКП на лояльность в зависимости от этих факторов, при достаточно высоком уровне достоверности полученных данных. На лояльность руководителей в целом и особенно аффективный ее компонент тип ИТКП оказывает большее влияние. И наоборот, меньшее – на продолженную лояльность тех респондентов, которые руководителями не являются. Это значит, что при одинаковом действии детерминирующего фактора – типа имплицитной теории кадровой политики – чувство своих обязательств перед организацией и руководители, и подчиненные будут чувствовать в равной степени. Но более эмоционально привязанными к организации будут руководители, в то время как их подчиненные будут больше осознавать проблемы и неудобства, связанные с уходом из организации.

У лиц со стажем работы от 4 до 10 лет влияние ИТКП на все компоненты лояльности наибольшее, особенно по аффективной шкале. У лиц с большим опытом нахождения в различных орга-

низационных контекстах влияние ИТКП на аффективную лояльность выше, а на нормативную и продолженную ниже, чем у людей с меньшим опытом. То есть при одинаковом воздействии типа ИТКП люди, поменявшие больше мест работы, по сравнению с остальными будут чувствовать эмоциональную привязанность к рабочему окружению, но придавать меньше значения проблемам и неудобствам от возможного увольнения или выгодам от работы. Ощущение своих обязательств перед организацией также среди этих респондентов развито меньше, чем у их коллег, имплицитная теория которых формировалась под действием не столь многих организационных контекстов.

Имплицитная теория кадровой политики мужчин гораздо сильнее опосредует аффективную и нормативную лояльность, чем ИТКП женщин. Скорее всего, приверженность организации у женщин зависит от других факторов.

С нашей точки зрения, полученные результаты имеют не только теоретическое, но и прикладное значение. Раскрыта ранее не исследованная детерминанта организационной лояльности, что дает новые методологические возможности для ее изучения и идеи для практического формирования. Результаты исследования могут применяться в организационном консультировании, в том числе при подборе персонала, формировании системы стимулирования, мотивации, решении проблем адаптации новых сотрудников, работе с внутриорганизационными конфликтами.

Таблица 2

Влияние типа ИТКП на организационную лояльность у руководителей и не руководителей, лиц разного пола, а также лиц с разным стажем и опытом работы в организациях

	Руководители		Не руководители		Мужчины		Женщины		Небольшой опыт (1–2 места работы)		Средний опыт (3–4 места работы)		Большой опыт (5 и более мест по счету)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Аффективная шкала лояльности	10,349	0,000	5,356	0,001	8,740	0,000	4,794	0,003	3,702	0,013	3,919	0,011	5,863	0,001
Продолженная шкала лояльности	2,898	0,040	5,150	0,002	3,534	0,016	3,208	0,025	4,761	0,003	4,214	0,008	1,372	0,259
Нормативная шкала лояльности	6,235	0,001	6,414	0,000	10,876	0,000	3,263	0,023	5,762	0,001	3,793	0,013	3,261	0,027
Общий балл по лояльности	8,118	0,000	5,356	0,001	10,623	0,000	5,086	0,002	6,311	0,000	5,174	0,002	3,876	0,013

Примечания

1. *Базаров Т. Ю.* Управление персоналом развивающейся организации. М.: ИПК ГС, 1996. С. 125.
2. *Bruner J. S., Tagiuri R.* The perception of people / . In G. Lindzey, (Ed.), Handbook of social psychology. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1954. P. 28.
3. *Белецкая Ю. С.* Имплицитные теории организационных межличностных отношений: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. С. 59.
4. *Доминяк В. И.* Организационная лояльность: основные подходы // Менеджер по персоналу. 2006. № 4. С. 34–40.
5. *Доценко Е. В.* Измерение приверженности персонала компании с помощью опросной методики // Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. «Психология бизнеса: управление персоналом в государственных организациях и коммерческих структурах». Ч. 2. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2001. С. 60.
6. *Allen N. J., Meyer, J. P.* Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An

Examination of Construct Validity // Journal of Vocational Behavior. – 1996. Vol. 49. P. 252–276.

7. *Доценко Е. В.* Указ. соч. С. 6.
8. *Allen N. J., Meyer J. P.* Указ. соч. P. 256.
9. *Доценко Е. В.* Указ. соч.; *Витман Д. С.* Мотивация и стабильность персонала в организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. СПб., 2004.
10. *Чернов А. Ю., Светлова А. С.* Психологическое исследование структуры имплицитной теории кадровой политики // Общественные науки. 2010. № 5. С. 357.
11. *Светлова А. С.* Имплицитные теории кадровой политики современной организации // Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук: сб. науч. тр. III межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Волгоград, 12 апреля 2011 г. Волгоград, 2011. С. 133.
12. *Светлова А. С.* Связь типов имплицитных теорий кадровой политики с социально-демографическими характеристиками // Общественные науки. 2011. № 6. С. 193.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГАЛАКОВА Екатерина Владимировна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: agalakova-8@mail.ru

БАНДАКОВ Михаил Петрович – зав. кафедрой адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ, доктор педагогических наук, профессор. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: afk2@vshu.kirov.ru

БОГАТЫРЕВ Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор Института содержания и методов обучения РАО. 119435, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8.
E-mail: bogatyrev@hotmail.ru

БОРИСОВА Надежда Евгеньевна – аспирант заочной формы обучения кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института. 140408, Московская область, г. Коломна, ул. Зеленая, д. 30.
E-mail: nborissova@rambler.ru

ВАСЕНИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре информатики, математики и физики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: vel_l@list.ru

ВАСИЛЬЕВ Павел Владимирович – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогики Коми пединститута. 167982, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.
E-mail: solomon-77@bk.ru

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и дискретной математики ВятГГУ, заслуженный работник высшей школы РФ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ВИНОКУРОВА Надежда Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре социальной работы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: sozrabota@vshu.kirov.ru

ГОРОХОВА Наталья Эдуардовна – доцент по кафедре иностранного языка, кандидат психологических наук, доцент Санкт-Петербургского инженерно-экономического университета. 191002, г. Санкт-Петербург, ул. Марата, д. 27.
E-mail: ngorok-hova@engec.ru

ГОРШКОВ Алексей Александрович – аспирант кафедры математики и методики преподавания математики Вологодского государственного педагогического университета. 160035, г. Вологда, ул. С. Орлова, 6.
E-mail: alexgorshkov@inbox.ru

ГРИШАЕВА Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре основ экологии (ученое звание), доцент кафедры естественно-математических дисциплин Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Московский гуманитарный педагогический институт». 127051, г. Москва, ул. Садовая-Самотечная, 8.
E-mail: j.m.g@mail.ru

ЗАХАРИЩЕВА Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко». 427600, г. Глазов Удмуртской Респ., ул. Первомайская, д. 25.
E-mail: ggpi@glazov.net

КОВЯЗИНА Галина Викторовна – старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

КОРНИЕНКО Александр Федорович – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии Академии социального образования. 420039, г. Казань, ул. Исаева, д. 12.

E-mail: korniaf@inbox.ru

КОРШУНОВА Ольга Витальевна – доктор педагогических наук, доцент по кафедре физики и методики обучения физике ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: okorchun@mail.ru

КОТЯХОВ Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

МАКАРОВ Александр Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре физического воспитания ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: makarov_chou@mail.ru

МИСЮРЕВ Андрей Сергеевич – аспирант кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института, преподаватель Пермского института ФСИИ России. 614012, г. Пермь, ул. Карпинского, д. 125.

E-mail: andrei_misyurev@mail.ru

НЕКРАСОВА Галина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре технологии и методики преподавания технологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, Красноармейская 26.

E-mail: techno@vshu.kirov.ru

НОВИКОВА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой автоматизации и микропроцессорной техники КГПИ. 167000, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: nnnovikova@mail.ru

ПЕТРОВ Алексей Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ). 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov.43@mail.ru

ПОЗДЕЕВА Лариса Вадимовна – аспирант заочной формы обучения кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail afk2@vshu.kirov.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

СВЕТЛОВА Анна Сергеевна – аспирант очной формы обучения кафедры психологии Волгоградского государственного университета. 400062, г. Волгоград, пр-т Университетский, д. 100.

E-mail: Asya_ss@mail.ru

СКУРИХИН Николай Андреевич – аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: skurikhin-nick@yandex.ru

СМЫСЛОВА Наталья Михайловна – соискатель кафедры педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ). 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: natsmyslova@yandex.ru

ТАТАРИНОВА Майя Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре английского и немецкого языков и методики обучения иностранным языкам, ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: tatarinowa-maya@mail.ru

ТРОПКИНА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре иностранных языков Военно-морского инженерного института (ВМИИ). 190195, г. Санкт-Петербург, Адмиралтейский проезд, д. 1.

E-mail: tropinka331@mail.ru

ФЕДОРОВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48.

E-mail: fedorova_63@mail.ru

ФИЛИППОВА Елена Владимировна – аспирант очной формы обучения кафедры русской литературы и методики её преподавания Смоленского государственного университета. 214013, г. Смоленск, ул. Кирова, д. 22а.

E-mail: anelv@yandex.ru

ХОМИЦКАЯ Алла Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: metod@lunn.ru

ЧЕПАКОВ Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре физического воспитания и спорта Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики. 191015, г. Санкт-Петербург, ул. Кавалергардская, д. 7.

E-mail: echapakov@mail.ru

ЧЕРМНЫХ Василий Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор по кафедре алгебры и дискретной математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ЧИРКОВА Елена Ивановна – кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор по кафедре гуманитарных дисциплин Военного инженерно-технического института (ВИТИ), г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, д. 22.

E-mail: tropinka331@mail.ru

ЧМЫХОВА Галина Васильевна – зам. директора по научной и методической работе МОУ ДОО «Детский оздоровительно-образовательный Центр «Лесная сказка». 141131, Московская область, Щелковский район, д. Орлово, Детский оздоровительно-образовательный Центр «Лесная сказка».

E-mail: gorizont.chk@mail.ru

ЮЛОВ Владимир Федорович – доктор философских наук, профессор по кафедре философии и социологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philosophy@vshu.kirov.ru

ЯНОВСКАЯ Мая Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГУ.
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

- а) отзыв-рекомендацию научного руководителя;
- б) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- в) текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС).

В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА**

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в 2 экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.

Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания фамилии, имени и отчества автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках), до десяти ключевых слов на русском и английском языках. После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Статья сопровождается индексом УДК (универсальная десятичная классификация).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках.

Ср.: напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература *в порядке цитирования ее в тексте статьи*. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Ср., напр.:

Примечания

1. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.
2. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.

3. *Кутепов В. И., Виноградова А. Г.* Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. Ростов н/Д, 2006. С. 144–251.

4. *Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. А.* Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/> (дата обращения: 25.11.2006).

Рисунки

Формат bmp, tif

Диаграммы

Формат Excel

Таблицы

Формат Word

Математические и физические формулы

Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
 2. Специальность
 3. Ученая степень, звание, должность по кафедре
 4. Полное название кафедры, вуза
 5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
 6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail
- Аспиранты очного обучения указывают ведущую кафедру и полное название вуза.
 - Аспиранты заочного обучения и соискатели указывают место работы и должность.
 - Докторанты и преподаватели вузов указывают ученую степень, звание, должность по кафедре, полное название кафедры и вуза.

Все документы необходимо отправлять в одном письме по адресу
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,
Редколлегия журнала «Вестник ВятГУ»,
направление «Педагогика и психология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология
Научный журнал № 1(3)

Подписано в печать 25.02.2012 г.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,5. Тираж 1000. Заказ № 076.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, т. (8332) 673-674
vggu.ru
E-mail: vestnik@vshu.kirov.ru

Отпечатано
в полиграфическом цехе Издательства ВятГГУ,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332) 673-674