

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 2(3)

Киров
2013

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

Редакционная коллегия:

С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор (зам. главного редактора);
А. А. Харунжев,
кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);
Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;
А. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;
М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;
Н. О. Осипова,
доктор филологических наук, профессор;
В. А. Поздеев,
доктор филологических наук, доцент;
О. Ю. Поляков,
доктор филологических наук, профессор;
Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент;
О. И. Колесникова,
доктор филологических наук, доцент

Ответственные за выпуск:

К. С. Лицарева,
кандидат филологических наук, доцент;
В. Н. Оношко,
кандидат филологических наук, профессор;
Н. И. Поспелова,
кандидат искусствоведения, доцент

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

Редактор Ю. Н. Болдырева
Компьютерная верстка К. А. Ашихминой

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

Цена свободная

*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), 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Ковров В. В., Оганесян Н. Т.</i> Экспертиза воспитательной деятельности педагога по профилактике насилия в школе.....	6
<i>Богатырева В. В.</i> Взаимодействие педагогов и родителей в процессе формирования позитивного образа я дошкольников.....	13
<i>Хакимов Р. И.</i> О компетентностном подходе при подготовке юных спасателей в учреждениях дополнительного образования.....	16
<i>Румянцева Н. В.</i> Детское театральное объединение как фактор развития эстетического отношения к действительности.....	19
<i>Лобзова Е. В.</i> «Портфолио» как технология оценивания в контексте гуманитарного образования.....	23
<i>Вахранева Н. В.</i> Совершенствование системы подготовки экспертов по государственной аккредитации в России.....	26
<i>Лопарева Т. А.</i> Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам.....	30
<i>Трухина С. И., Циркин В. И., Трухин А. Н., Четверикова Е. В.</i> Успешность учебной деятельности детей и подростков, рожденных с большой или низкой массой тела.....	33

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Витвар О. И.</i> Историко-педагогические предпосылки и современные тенденции профессионального развития социальных педагогов и социальных работников.....	42
<i>Серова О. В., Петров Ю. Н.</i> Дидактические условия развития будущих педагогов-дизайнеров на основе метода проектов.....	46
<i>Горова Т. Ю.</i> Интернет-тестирование как средство формирования профессиональных компетенций студентов вузов.....	49
<i>Егошина Н. Г.</i> Гражданско-патриотическое воспитание в Марий Эл: опыт и перспективы развития.....	51
<i>Безгодов Д. Н.</i> семиотическая динамика организационной культуры вуза: основные категории.....	55
<i>Баданина А. П.</i> Технология психолого-педагогического сопровождения на этапе адаптации к вузу как элемент дидактической системы технического вуза.....	59
<i>Созонтова Н. И.</i> Подготовка менеджеров в условиях глобализации.....	65
<i>Ключева Е. А.</i> Задачный подход к обучению информационным технологиям бакалавров лесного хозяйства.....	68
<i>Салахов И. Р.</i> Формирование смыслоориентированной педагогической позиции как системообразующего элемента гуманитарной образовательной практики.....	73
<i>Войтович И. К.</i> Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе.....	76
<i>Гарманова О. Ю.</i> Дистанционное обучение как эффективный механизм экономического образования старшеклассников.....	80

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Фоминых А. В.</i> Экспериментальное обоснование методики сопряженного воздействия физическими упражнениями на физическую подготовленность и умственную работоспособность детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет).....	87
<i>Татарнинова М. Н.</i> Воспитательная функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования.....	93
<i>Козлова Е. В.</i> Обучение школьников математике в условиях модернизации образования.....	98
<i>Варанкина В. И., Вечтомов Е. М.</i> Изучение теории метрических пространств.....	103

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Помелов В. Б.</i> Ценностные приоритеты в сфере регионального образования (на примере Вятской губернии).....	112
<i>Зотова А. М.</i> Системный характер и перспективы развития женского образования в России в связи с проблемой востребованности женского труда: историко-социальный аспект.....	122
<i>Сахаров В. А., Сахарова А. Г.</i> Проблема формирования здорового образа жизни у молодежи в отечественной педагогике (1918–1930-е гг.).....	126

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Майсак Н. В.</i> Норма и девиации в социономических профессиях: проблемы и пути решения.....	132
<i>Пономарева Е. В.</i> Исследование образа матери у дошкольников посредством методики «Рисунок семьи».....	139
<i>Клепцова Е. Ю.</i> Психологические характеристики гуманных межличностных отношений и проблемы психологической поддержки профессиональной деформации и деструктивного поведения педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений.....	144
<i>Гапонова С. А., Сальникова И. В.</i> Представления о счастье современных студентов – юношей и девушек.....	151

CONTENTS

- Kovrov V. V., Oganesyanyan N. T.* Expertise of schoolteachers' upbringing activity to prevent school violence
- Bogatyreva V. V.* Interaction of teachers and parents in the process of creating a positive I - image of the child
- Khakimov R. I.* About the kompetentnostnom approach in preparing young fire in institutions of secondary education
- Rumyantseva N. V.* Children's theater group as a factor in the development of the aesthetic attitude to reality
- Lobzova E. V.* The "Portfolio" technology – the new paradigm of estimation in the context of the humanization of education
- Vakbraneva N. V.* Improving the system of training of state accreditation experts in Russia
- Trukhina S. I., Tsirkin V. I., Trukhin A. N., Chetverikova E. V.* Success of educational activity of children and the teenagers born with the big or low weight of the body
- Lopareva T. A.* Plurilingual Competence as a Key Competence in Multilanguage teaching
- Vitvar O. I.* Historical and pedagogical prerequisites and modern tendencies of professional development of social pedagogues and social workers
- Serova O. V., Petrov Y. N.* Didactic conditions of future teachers designer method based design
- Gorovaya T. U.* Internet testing as a form of professional competence of university students
- Yegoshina N. G.* Civic and patriotic education in Mari El: look in the past and future
- Bezgodov D. N.* Semiotics dynamics of organizational culture of higher education institution: main categories
- Badanina L. P.* The technology of psychological support of students during the period of adaptation as an element of didactic system in technical university
- Sozontova N. I.* Training of managers within globalization
- Klocheva E. A.* A task approach to teaching information technology Bachelor of Forestry
- Salakhov I. R.* Forming sense oriented teaching position in the course of preparation of students in the humanities to the military-patriotic education
- Voytovich I. K.* Hybrid Learning in Foreign Languages Teaching at the Universities
- Phominych A. V.* Experimental reason of methodic of influence of psychical exercises on psychical progress and mental efficiency of children (6–7 years old)
- Tatarinova M. N.* Upbringing Function of the Emotional Component in Language Content
- Kozlova E. V.* Learning school mathematics in the modernization of education
- Varankina V. I., Vechtomov E. M.* Studying of the theory of metric spaces
- Pomelov V. B.* Axiological priorities in the sphere of the regional education (on the example of Vyatskaya Gubernia)
- Zotova L. M.* System nature and prospects of the development of the feminine formation in russia in connection with problem needs feminine labour: historian-social aspect
- Sakharov V. A., Sakharova L. G.* The problem of health promotion forming among youth in the domestic pedagogic (1918–1930-th)
- Maysak N. V.* The norm and deviations in socioeconomic occupations: problems and ways of decision
- Ponomareva Ye. V.* The study of mother's image among pre-school children by means of «Family picture» method
- Kleptsova E. Y.* The psychological characteristics of humane interpersonal relationships and problems of psychological support of professional deformation destructional behavior of pedagogical and administrative staff of educational institutions
- Gaponova S. A., Salnikova I. V.* Conception of happiness of contemporary young students males and females

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.21; 37.015.31

В. В. Ковров, Н. Т. Оганесян

ЭКСПЕРТИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

В статье обсуждаются проблемы, связанные с организацией экспертизы воспитательной деятельности педагога по профилактике насилия в школе. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте утверждается, что образование должно пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, но и как процесс воспитания и развития личности. Воспитательная деятельность педагога в конкретном образовательном пространстве должна способствовать созданию психологически комфортной и ненасильственной, благоприятной для самореализации личности развивающей, эмоционально насыщенной среды, которая явится ресурсным феноменом, обеспечивающим психологическую безопасность ребенка.

The paper discusses the problems associated with the organization of expertise of schoolteachers' upbringing activity to prevent school violence. The new federal state educational standard of general education should be understood not only as a process of assimilation of knowledge, skills and competencies, but also as a process of personal upbringing and development. Schoolteachers' upbringing activity in a particular educational environment conducive to the creation of psychologically comfortable and non-violent, more favorable for the child to develop self-identity, emotionally rich environment. This educational environment is the phenomenon of resource providing psychological security of schoolchildren.

Ключевые слова: экспертиза, воспитательная деятельность, психологическая безопасность, насилие в школе.

Keywords: expertise, upbringing activity, psychological security, school violence.

Воспитание сегодня – одна из самых сложных сфер образовательной деятельности. В связи с этим во многих официальных документах последних лет акцентируется внимание на возвращении вопросов воспитания в круг государственных приоритетов, подчеркивается актуальность целенаправленного воспитания на всех уровнях образования. Важнейшей целью современного образования является воспитание нрав-

ственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования подчеркивается, что процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

Воспитание реализуется для конкретного человека в настоящем, но его качество будет оцениваться и им самим, и другими людьми, и социальными структурами в процессе всей будущей жизни. Успешность школьников в обучении и их личностный рост зависят во многом от того, насколько компетентно и грамотно с точки зрения педагогики и психологии выстроен учебно-воспитательный процесс, насколько он психологически комфортен и безопасен. Приоритетной целью модернизации современного образования является обеспечение высокого качества образования, которое не сводится только к обученности. Оно связывается, прежде всего, с воспитанием и развитием личности, понятием «качество жизнедеятельности» каждого ученика и каждого учителя в образовательной среде школы, содержание которых уточняется в соответствии с современными реалиями через такие категории, как «психологическая защищенность», «ненасильственное взаимодействие», «личностное и социальное благополучие», «воспитывающая образовательная среда», «творческое сотрудничество», «духовно-нравственный диалог», «событийное житнетворчество». Очевидно, назрела необходимость системного анализа теоретических подходов и технологических аспектов экспертизы качества организации воспитательного процесса в школе.

В последнее время организация различного рода экспертных процедур получает всё большее распространение в сфере образования. Экспертизе подвергаются образовательные проекты и опытно-экспериментальная работа, программы развития образования и нормативно-правовые документы, педагогическая деятельность учителей в ходе аттестации и их инновационные разработки, авторские программы и учебно-методические комплексы. Несомненно, что каждое

образовательное учреждение как «уникальная образовательная система» может (и должно!) осуществлять внутреннюю экспертизу качества деятельности (самоаудит эффективности функционирования учреждения), но более значимым является инициирование внешней гуманитарной экспертизы. Взгляд со стороны (внешняя экспертиза) может помочь увидеть как достоинства и возможности образовательной системы школы (в том числе и её составляющей – воспитательной системы школы), так и недостатки, анализ и учет которых позволит качественнее осуществлять целостный учебно-воспитательный процесс.

Чаще всего предметом экспертной оценки качества воспитательного процесса в школе подвергаются как минимум четыре составляющие [1]:

1. Организационные условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания (предметно-эстетическая среда образовательного учреждения, в которой организуется процесс воспитания; материально-техническое оснащение, необходимое для организации процесса воспитания; укомплектованность школы квалифицированными специалистами в области воспитания; наличие и деятельность органов ученического самоуправления временных и постоянных инициативных объединений детей (детей и взрослых); вариативность программного обеспечения процесса воспитания).

2. Личностные характеристики учащихся (позитивные или негативные), проявляющиеся в сознании, поступках (поведении), действиях (деятельности, характеризующейся качественными изменениями в развитии). Позитивные изменения, происходящие в личности воспитанника, определяются активной позицией в просоциальной деятельности. Негативные же изменения (отклоняющееся, деструктивное поведение) фиксируются в социально-психолого-педагогических фактах и проявлениях девиантной и делинквентной направленности в жизнедеятельности учащегося.

3. Детский коллектив, являющийся, с одной стороны, качественным показателем результативности процесса воспитания в школе, а с другой – одним из условий развития личности ребенка. Отечественная система воспитания традиционно складывалась как система воспитания «в коллективе и через коллектив»: в классе, кружке, спортивной секции, детской организации (объединении). Современный подросток развивается как личность в нескольких разных коллективах, отличающихся по характеру деятельности, по характеру реализуемых детьми в этих коллективах ролей, по длительности пребывания в них детей. Влияние коллектива на ребенка многоаспектно: за счет одних своих свойств он может влиять на регресс личности или ее усреднение; за счет других – развивать индиви-

дуальность человека, раскрывать его творческий потенциал.

4. Профессиональная и, не менее значимая, личностная позиции педагога, являющиеся условиями развития «человеческого в взрослеющем ребенке» и характеризующиеся единством сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей. В зависимости от того, какие профессиональные ценности сформированы у педагога (или такие ценности вообще отсутствуют и педагог осуществляет свою работу формально, равнодушно), а также от того, какова позиция педагога «как личности и профессионала», зависят содержание, средства, технологии процесса воспитания, сами условия развития личности ребенка.

Оценивать результаты воспитательной работы в школьном коллективе, своевременно корректировать процесс воспитания возможно посредством оптимизации оценочно-диагностической функции воспитательного процесса. Показателем эффективности профессиональной деятельности педагога служит сформированность детско-взрослой общности образовательного учреждения (ученического и педагогического коллективов), удовлетворенность учащихся и их родителей жизнедеятельностью школы, воспитанность учащихся. При этом наличие чувства удовлетворенности, осознание референтности данной среды являются показателями психологической комфортности, защищенности и безопасности образовательной среды. Иными словами, результативность воспитательного процесса и показатели психологической безопасности образовательной среды школы в значительной мере взаимосвязаны. Это позволяет сделать вывод, что, регулярно проводя диагностику качества (результативности) воспитательного процесса (организации воспитательной работы в школе, классе), педагог может одновременно отслеживать динамику процесса поддержания безопасности среды в её психологическом аспекте (её состояний, отдельных свойств), а также обеспечения режима ненасильственного взаимодействия в школе по отношению ко всем субъектам учебно-воспитательного процесса.

Следует отметить, что проблема ненасилия во взаимодействии людей в различных социальных системах, в том числе в системе образования, становится сегодня предельно актуальной. Эта проблема становится доминирующей в условиях социальной дезорганизации, общественных изменений, разрушающих привычные стереотипы поведения и сложившийся образ жизни. В результате повышающейся потребности в психологической безопасности стимулируется поиск новых способов и средств, которые позволили бы изба-

виться от ощущения незащищенности перед окружающим миром, от насилия извне. В первую очередь это институты семьи и образовательного пространства. Основываясь на исследованиях, посвященных межличностному взаимодействию, психологической защите, психологии конфликта и психологическому климату, можно выделить параметр ненасилия как фактор, необходимый для обучения, воспитания и развития личности.

Определяя содержание психологического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального) насилия во взаимодействии субъектов образовательной среды, можно выделить ряд его значимых признаков.

Во-первых, насилие – это преднамеренное манипулирование одним из субъектов ценностями, интересами, смыслами, мотивами, значимым опытом другой стороны взаимодействия. В этом случае педагоги относятся к ученику как к объекту воздействия. Нередки случаи, когда подобное наблюдается в среде педагогов на уровне «учитель – учитель», «администратор – учитель», «родитель – учитель».

Во-вторых, насилие в его психологическом аспекте – это игнорирование либо примитивизация одной из сторон взаимодействия субъектных характеристик другой: личностных свобод, достоинств, прав и др.

В-третьих, психологическое насилие в образовательной практике проявляется в конкретных действиях, разрушающих взаимопонимание, доверие, отношения привязанности сторон (педагогов и учащихся, администрации и педагогов).

Кроме этого такие «взаимодействия сторон», которые определяются как «формально-догматические» и приводят к различным деформациям и нарушениям психического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития, характеризуют образовательную среду как «небезопасную»

Психологическое насилие – это оказание влияния на психику человека путем словесных оскорблений, преследования и запугивания, которыми вызываются неуверенность, неспособность защитить себя, и тем самым наносится вред психическому здоровью жертвы. Психологическое насилие выражается в унижении, оскорблении, контроле поведения, изоляции, ограничении круга общения жертвы, «промывании мозгов», допросе, шантаже, угрозах причинения насилия и т. д.

Психологическое насилие над ребенком – это любое действие, которое вызывает у ребенка состояние эмоционального напряжения. Психологическое насилие выражается в постоянном или периодическом словесном оскорблении ребенка, угрозах со стороны родителей, опекунов, учи-

телей, воспитателей, унижении его человеческого достоинства, обвинении его в том, в чем он не виноват, демонстрации нелюбви, неприязни к ребенку. К этому виду насилия относятся также постоянная ложь, обман ребенка (в результате чего он теряет доверие к взрослому), а также предъявляемые к ребенку требования, не соответствующие его возрастным возможностям. К психологическому насилию относятся и следующие действия по отношению к ребенку: изоляция ребенка, отказ от обсуждения проблем; использование запретов («торговля» запретами), терроризирование (неоднократное оскорбление ребенка словами и формирование стабильного чувства страха), поддержание постоянного напряжения, угрозы, брань, издевательство, запугивание наказанием, привлечение и принуждение ребенка к действиям, которые противоречат общественным нормам и наносят ущерб ребенку и т. д.

Классификацию видов психологического насилия предлагает А. Б. Орлов [2]:

1) психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, чрезмерная критика, ложь, изоляция, запреты на поведение и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей ребенка и т. п.);

2) психологические эффекты (утрата доверия к себе и миру, диффузная самоидентичность, беспокойство, тревожность, депрессия, агрессивность, угодливость, плохая успеваемость, коммуникативная некомпетентность, низкая самооценка, суицидальные наклонности, задержки физического и психического развития, соматические и психосоматические заболевания, фиксация паттерна отношений «насилник – жертва» и т. д.);

3) психологические взаимодействия (доминантность, эффективность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, непринятие со стороны родителей, бесчувственность, ригидность, безответственность, неуверенность, беспомощность, самоуничтожение со стороны детей и т. д.).

Таким образом, можно полагать, что психологическое насилие является платформой любого насилия, его исходной формой, на основе которой возникают физическое и сексуальное насилие. Насилие разрушает основополагающие основы нашего общества, ибо проявление насилия по отношению к ребенку со стороны педагогов, родителей, сверстников формирует социальную и психологически опасную среду для жизни. Субъектами насилия выступают многие люди в семейной, повседневной жизни, в профессиональной деятельности: родители, сверстники, взрослые, учителя и др. Тем не менее необходимо ис-

кать эффективные пути решения этой проблемы, искореняя насилие в отношении детей, создавая атмосферу нетерпимости вокруг этого общественного явления.

Что касается образовательных учреждений, то в них необходимо проводить регулярный мониторинг, экспертизу и анализ воспитательной деятельности педагогов по профилактике насилия для формирования плана действий по улучшению ситуации, разработать систему индикаторов и механизмов, позволяющих оценить эффективность проводимых мероприятий.

Согласно концепции И. А. Баевой [3] и ее последователей, необходимым условием воспитания, социализации и развития личности школьника является психологическая безопасность. Проблема психологической безопасности в образовательной среде при этом рассматривается сквозь призму совместной деятельности, адаптации, взаимоотношений человека с социальной средой, психологического здоровья, состояний, чувств, переживаний, влияния средовых проблем на личность. По результатам проведенных нами исследований воспитательная деятельность педагога в образовательном учреждении является ресурсным феноменом, обеспечивающим психологическую безопасность образовательной среды и защищенность школьников и педагогов от деструктивных факторов, связанных с насилием.

Лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ в 2013 г. проведено исследование «Воспитательная деятельность учителя по профилактике психологического насилия в школе» в режиме online, участниками которого являлись подростки 13–16 лет в количестве 662 респондентов. Из них: девушек 324, юношей 338. В исследовании приняли участие учащиеся 7–9-х классов. Абсолютное большинство учащихся (573 чел.) обучаются в школе три и более лет. Предлагается анализ наиболее значимых ответов учащихся на вопросы, представленные в анкете.

«Чувствуете ли Вы себя безопасно и комфортно в школе?» – 18% (121 чел.) ответили в той или иной степени отрицательно, т. е. «иногда», «никогда», «редко».

«Существуют ли в Вашей школе проявления насилия, агрессии, унижения, издевательства над учениками со стороны учителей?» – 52% (342 чел.) ответили «никогда»; «очень редко» – 33% (221); «от случая к случаю» – 10% (68 чел.); «очень часто» (практически каждый день) – 5% (31 чел.).

«Существуют ли в Вашей школе проявления насилия, агрессии, унижения, издевательства над учениками со стороны учащихся?» – только 25% (169 чел.) ответили «никогда»; «от случая к слу-

чаю» – 27% (176 чел.); «очень редко – 35%» (234); «очень часто» – 13% (83 чел.).

Таким образом, насилие в школе наблюдается в первую очередь со стороны сверстников, что ни в коей мере не оправдывает учителей. Проявления агрессии со стороны учителей по отношению к детям даже в редких случаях абсолютно недопустимо.

«Если в Вашей школе встречаются случаи насилия агрессии, унижения, издевательства со стороны учащихся, то с какими из них Вы сталкивались?» – 34% (444 чел.) учащихся ответили: «открытая словесная агрессия (обидные прозвища, обзывания, систематические насмешки, нецензурная лексика и другие словесные проявления, оскорбление и унижение)»; 17% (219 чел.) – «физическая агрессия, выражающаяся в толчках, пинках, ударах» и т. д.; 11% (146 чел.) – «различные виды издевательств, запугиваний (агрессивные жесты, мимика, интонация голоса, громкость)»; 10% (139 чел.) – «бойкот, игнорирование, изоляция» и т. д. К проявлениям насилия в школе (надписи оскорбительного характера в общественных местах, записки, надписи на доске и т. д.) добавились ранее неизвестные формы: «размещение оскорбительной информации в Интернете, в социальных сетях» – 7% (89 чел.).

Вызывает беспокойство тот факт, что зачастую сами педагоги провоцируют ситуации, связанные с насилием, что является основной причиной формирования некомфортной и психологически небезопасной для учащегося школьной образовательной среды. На вопрос «Если в Вашей школе встречаются случаи насилия агрессии, унижения, издевательств со стороны педагогов и персонала школы, то с какими из них Вы сталкивались?» 45% (218 чел.) учащихся ответили – «открытая словесная агрессия, словесные оскорбления, унижения, обидные прозвища и обзывания, систематические насмешки»; 20% (98 чел.) – «различные виды издевательств, запугиваний (агрессивные жесты, мимика, интонация голоса, громкость)».

Таким образом, современный школьный педагог зачастую сам провоцирует агрессивное поведение ученика в школе, поскольку 56% учащихся (267 чел.) отметили, что учитель унижает ученика (слабоуспевающего или, наоборот, демонстрирующего большую осведомленность по предмету) на уроке. 29% (138 чел.) респондентов отмечают, что это происходит в форме отрицательных оценочных мнений по поводу внешности, национальности, семьи, интересов и убеждений ребенка»; 9% (44 чел.) используют мимику и жесты оскорбительного и угрожающего характера. Более того, в субъективной оценке респондентов указывается, что «встречаются случаи

физического воздействия и наказания» – 6% (31 чел.).

Наши наблюдения показывают, что достаточно часто (в той или иной степени) во взаимодействии субъектов образовательной среды на уровнях «учитель – учащийся», «учащийся – учащийся», «учитель – учитель», «учитель – родитель», встречаются такие формы психологического насилия, когда один из субъектов по отношению к другому:

- демонстрирует пренебрежение к чувствам, эмоциям, высказываниям, ценностям, целям, желаниям и планам;

- обесценивает успехи, достижения, чувства, желания;

- показывает, что он умнее, более знающий, более практичный;

- при планировании совместных дел, целей и задач присваивает себе решающий голос, а другой стороне – второстепенный;

- явно или косвенно наказывает другую сторону за то, что нарушаются его предписания или не выполняются его решения;

- основывает свое мнение по поводу жизни коллектива прежде всего на стереотипах, общественном мнении, практиках личного опыта: «так положено» и «нам нужно», а на желаниях другой стороны – в последнюю очередь.

В свободных ответах учащихся встречаются такие характеристики «педагогического» реагирования со стороны учителя или классного руководителя, как «унижает в комментариях по поводу и без повода», «всегда считает, что он лучше знает, что нужно организовывать в классе», «шантажирует лишением своей поддержки, дискредитацией перед друзьями и родителями, а иногда действительно делает это», «создает ситуации, когда ребята в классе ведут себя так, что потом становится стыдно», «постоянно командует нами и постоянно кричит, если ребята в классе не подчиняются».

Очевидно, что насилие во всех формах, с пугающей частотой проявляющееся в обществе и общественных отношениях в целом, становится для взрослеющего ребенка чем-то привычным, повседневным, естественным, «нормативным». Это явление наблюдается и в школьной среде в различных взаимодействиях субъектов образовательного процесса, проникает во все сферы школьной жизни, также становится «нормативным».

Нас интересует, что должен и может делать педагог в этой ситуации? Педагогически целенаправленный воспитательный процесс призван «фильтровать» негативные, деструктивные воздействия среды, предлагать эталоны и образцы ненасильственного взаимодействия; убедительные примеры человеческого поведения, мотивирую-

щие и актуализирующие конструктивное поведение учащихся в открытой социальной среде.

Очевидно, речь идет о качестве (содержании и организации) воспитательной работы педагогов как на уроке, так и во внеурочной деятельности. В этом вопросе, как выяснилось в результате исследования, дела обстоят не совсем благополучно, поскольку позитивно охарактеризовать состояние воспитательной работы в классе смогли только 70,7% (468 чел.), а затруднились ответить 29,3% (194 чел.), т. е. примерно третья часть участников опроса. Аксиоматичным утверждением и педагогической закономерностью является тот факт, что эффективность воспитательной работы, ее позитивная оценка учащимися зависят от степени их вовлеченности в дела класса и школы, т. е. проявления субъектной позиции учащегося как организатора и активного участника проводимых мероприятий. На вопрос «Какова степень Вашего участия в проводимых в классе мероприятиях?» были получены следующие ответы: «являюсь активным участником и инициатором классных дел» – 26% (168 чел.), «являюсь участником, но не имею отношения к организации мероприятий» – 13% (88 чел.), «чаще всего являюсь зрителем или наблюдаю за процессом со стороны» – 14% (92 чел.), «принимаю участие от случая к случаю» – 36% (240 чел.), «не принимаю участие в мероприятиях в классе» – 11% (74 чел.). К «группе риска» в этом направлении можно отнести учащихся, находящихся в роли зрителя или стороннего наблюдателя. Это свидетельствует о том, что процесс формирования коллектива учащихся и его высшей формы – воспитательного коллектива в образовательной практике осуществляется достаточно инертно, поскольку главное условие этого процесса – организация лично и социально значимой творческой деятельности, совместно организуемой детьми, педагогом и родителями в современной образовательной практике, представлена достаточно скромно. Предлагаемые и организуемые в школе досуговые мероприятия-шоу (предпочитаемый выбор вариантов дел в ответах учащихся как «наиболее интересных для реализации в классе» – 328 чел.) по своему характеру являются, как правило, развлекательными. Следует отметить, что среди предпочитаемых детьми дел, проводимых в классе, также отмечаются «экскурсии, туристические прогулки, походы, путешествия» (307 чел.), но учащиеся воспринимают эти мероприятия потребительски, в качестве предоставляемой педагогами и родителями услуги. Формально подобные мероприятия могут вводить в заблуждение педагогическую общественность, родителей и самих учащихся и свидетельствовать об успешности и эффективности воспитательного процесса в школе.

Тем не менее существуют педагоги, умеющие превратить любую экскурсию в воспитывающее мероприятие, обладающее развивающим потенциалом; стимулирующим активную, самостоятельную, творческую проектную деятельность учащихся, являющимся настоящим событием и «со-бытием» (В. М. Слободчиков) для детей и взрослых. Эта «со-бытийность» активизирует формирование гуманистически-ориентированных, субъект-субъектных отношений, основанных на сотрудничестве, сотворчестве, диалоге; ненасильственном взаимодействии, обеспечивающем создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды класса. Ответы детей подтверждают данный комментарий. На вопрос «Можно ли считать, что в нашем классе существует доброжелательная психологическая атмосфера, а между ребятами сложились отношения взаимной поддержки, помощи и ответственности?» всего 31% (210 чел.) респондентов ответили положительно.

С нашей точки зрения, значимым обстоятельством является наличие органов ученического самоуправления (соответственно 28,1%/186 чел.), деятельность которых является одним из факторов, влияющих на развитие субъектной позиции учащихся в деятельности.

С. В. Тарасов, И. М. Улановская, А. А. Ярулов [4] выделяют следующие необходимые условия формирования у ребенка способности быть субъектом собственного развития:

- участие школьника в процессах целеполагания, планирования, организации и рефлексии учебной деятельности и образовательного процесса в целом, т. е. он является полноправным субъектом учебного процесса;

- вариативность образовательной среды (существуют возможности выбора маршрута, способов, темпа обучения в зависимости от индивидуальных различий учащихся);

- взаимодействие учащихся друг с другом и с педагогами на основе сотрудничества (сотрудничество – ведущий тип отношений);

- сочетание индивидуальной, парной, групповой, коллективной организационных форм работы (в т. ч. организация образовательного процесса через непостоянные по составу группы – так называемые временные кооперации обучающихся);

- создание различных ситуаций взаимодействия учащихся друг с другом и с преподавателем, в процессе которых происходит включение школьников в разные типы деятельности (коммуникативную, познавательную, управленческую).

Практически все эти условия, способствующие формированию личности ребенка, успешно реализуются и «разворачиваются» в грамотно организованной воспитательной системе школы.

Все вышеперечисленные обстоятельства свидетельствуют о том, что назрела необходимость определения уровня качества организации воспитательного процесса как фактора психологической безопасности образовательной среды по более четко, полно и последовательно разработанным параметрам.

Профессиональная экспертиза деятельности образовательных учреждений – важнейшая функция всех членов гражданского общества, начиная от департамента образования, заканчивая самими субъектами образовательного процесса. Экспертиза является одним из действенных механизмов управления качеством воспитательного процесса образовательных учреждений. Качество воспитательного процесса влияет на формирование психологически безопасной и ненасильственной образовательной среды. В связи с этим важной задачей является разработка критериев оценки воспитательного процесса в школе.

В ходе экспертизы используется мониторинг, являющийся основным инструментом оценки качества организации воспитательного процесса и психологической безопасности образовательной среды. Мониторинг может быть рассмотрен как информационная, диагностическая, научная, прогностическая система, реализация которой осуществляется в рамках управленческой деятельности. Работа начинается со сбора общих сведений об образовательном учреждении. Затем исследуется качество организации воспитательного процесса, влияющее на состояние психологической безопасности образовательной среды школы. Работа включает следующие этапы:

1. Знакомство членов экспертной комиссии с документацией, представленной на экспертизу, и обсуждение ее на заседаниях комиссии. Важно обеспечить реальную возможность присутствовать на заседаниях комиссии для представителей родительской общественности, местных общественных организаций и т. д.

2. Знакомство с материальным обеспечением образовательного учреждения, опосредованно влияющим на воспитательный процесс и состояние психологической безопасности образовательной среды.

3. Исследование состояния социальной среды образовательного учреждения, уровня развития школьного и классных коллективов, вовлеченности родителей в воспитательную работу школы, уровня воспитанности школьников.

4. Знакомство с психологическим климатом в образовательном учреждении. При этом процедура экспертизы предполагает проведение специальных исследований с использованием методов наблюдения, анкетирования, психологического тестирования и т. д.

5. Исследование особенностей личности субъектов образовательного процесса, связанных с воздействием образовательной среды.

6. Знакомство с мнением представителей независимых экспертов – представителей общественных и государственных организаций о состоянии воспитательного процесса и психологической безопасности образовательной среды посредством анкетирования.

7. Написание частных заключений экспертов, их обсуждение на заседаниях комиссии и составление сводного заключения. При этом мнения экспертов могут разделиться. В этом случае эксперт, не согласный с заключением комиссии, имеет право сформулировать особое мнение.

При этом требования к организации деятельности экспертной комиссии могут быть следующие:

- определение наиболее актуальных целей и задач деятельности в соответствии со спецификой образовательного учреждения;

- соблюдение принципа научности осуществляемой деятельности;

- наличие системности в работе, взаимосвязь и взаимное дополнение ее направлений, видов и форм;

- качество и соответствие в подборе в использовании методических средств;

- соблюдение нормативных процедурных требований;

- соблюдение гуманистических и этических принципов;

- способность к взаимодействию с различными специалистами образовательного учреждения, с родителями, представителями общественных организаций, государственных органов и др.;

- профессиональная педагогическая и психологическая компетентность, работа над повышением профессионального уровня;

- рациональность распределения и использования рабочего времени.

В этой работе принимает участие весь педагогический состав школы совместно с администрацией, психологической службой, различными объединениями учащихся, родителей и педагогов. Важным (приоритетным!) направлением гу-

манитарной экспертизы образовательной среды может и должна быть субъективная оценка результативности воспитательной деятельности, её эффективности в обеспечении психологического климата, личной психологической безопасности, повышения значимости всего спектра школьных воспитательных дел (мероприятий) для личностного развития субъектов образовательной среды, повышение референтности школы в целом, как для учащихся, так и для педагогов. Кроме того, в работе могут принимать участие все субъекты, находящиеся в независимой позиции по отношению к экспертируемому учреждению (внешние организации – государственные или общественные структуры) или относительно независимые (родительская общественность).

Экспертиза воспитательной деятельности педагога в конкретном образовательном пространстве организации жизнедеятельности сообщества детей и взрослых будет способствовать осуществлению рефлексии и научно обоснованному анализу сложившейся социально-педагогической ситуации, анализу результатов воспитательной деятельности, выявлению уровней развития личности ребенка, детского и педагогического коллективов, созданию более благоприятной для самореализации личности ребенка и педагога развивающей среды; созданию в образовательном учреждении и за его пределами психологически безопасной, ненасильственной и эмоционально насыщенной среды; интеграции усилий всех субъектов воспитательного процесса по профилактике насилия в школе и за ее пределами.

Примечания

1. Ковров В. В., Мириманова М. С., Оганесян Н. Т. Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности: учеб.-метод. пособие. М.: Экон-Информ, 2012. С. 68–69.

2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. руководство / под ред. И. А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. С. 17.

3. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 182–187.

4. Улановская И. М., Ярулов А. А. Интегративное управление средой образования в школе. М., 2008.

УДК 373.1

В. В. Богатырева

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА Я ДОШКОЛЬНИКОВ

Одно из центральных звеньев становления личности ребенка – развитие личностного Я. Незрелость положительного представления о себе, неведение в свои силы ведет к снижению внутреннего стимула саморазвития, поскольку ребенок не видит своих достоинств, на основе которых можно совершенствоваться. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что, несмотря на постоянный интерес науки к проблеме формирования позитивного образа Я, остается малоизученной проблема проектирования педагогического сопровождения, позволяющего педагогам и родителям во взаимодействии осуществлять формирование и коррекцию образа Я ребенка. Современные образовательные программы для дошкольников касаются освоения позиции субъектности ребенка в разных видах детской деятельности, разрабатывается содержание воспитания по освоению позиции субъекта дошкольником в деятельности самопознания и самовоспитания, что способствует позитивному развитию образа Я детей. Однако в программах не предусмотрены рекомендации для педагогов, как сделать процесс самопознания ребенка непрерывным, как целенаправленно осуществлять формирование позитивного образа Я дошкольника в тесном взаимодействии с родителями. Между тем в педагогической практике существует потребность в их определении и разработке технологии реализации в старших и подготовительных группах к школе. Представлены результаты изучения педагогических основ эффективного формирования позитивного образа Я ребенка в условиях взаимодействия семьи и детского сада. Разработаны психолого-педагогические рекомендации по оптимизации межличностных взаимодействий в системе отношений «педагог – ребенок – родители», предполагающие последовательную реализацию программы коррекционно-профилактических мероприятий. Представленные диагностические результаты могут быть рекомендованы для использования в практике дошкольных образовательных учреждений, а также в центрах психолого-педагогической помощи по работе с детьми. Полученные данные могут лечь в основу разработки лекционных курсов для педагогов, психологов, непосредственно связанных с проблемой развития детской личности в условиях триадного взаимодействия.

One of the central parts of the formation of the child is the development of personal "I". An undeveloped positive self-image and lack of confidence in your own strength lead to a decrease of internal stimulus of self-development, as the child does not see the merits, on which he/she can improve. The analysis of psychological and educational research works shows that, despite of the continuing interest of the science to the problem of creating a positive I – image, the problem of psychological and educational support remains largely unexplored, that allows teachers and parents to form and correct the child's I – image. Modern educational pre-school

programs for children related to the development in the position of subjectivity of different kinds of children's activities, developing the content of education for the development of preschool children in the position of the subject of self-knowledge and self-education, which contribute to the positive development of children's I – image. However, the program does not provide recommendations for teachers, how to make a continuous process of self-discovery for a child, how to focus on the development of a positive preschooler I – image in close cooperation with the parents. Meanwhile, there is a need in teaching practice to identify and to develop their implementation technology in the senior and preparatory groups for the school. The results of the study of the pedagogical bases of forming I – image are shown in the process of the interaction of a child's family and kindergarten. Psychological and pedagogical recommendations for optimization of interpersonal interactions in the system of "teacher-child-parent" relations are developed; they suggest the consistent implementation of the program of correction and prevention. Submitted diagnostic results can be recommended for use in the practice of pre-school educational institutions, as well as in the centers of psychological and educational assistance for working with children. The data obtained can be the basis for lecture courses for teachers, psychologists, directly related to the problem of development of the child's personality in a triadic interaction.

Ключевые слова: личность, образ Я, взаимодействие, дошкольный возраст, семья, детский сад, сотрудничество.

Keywords: identity, I – image, interaction, pre-school age, family, kindergarten, cooperation.

Исследования зарубежных и отечественных ученых привели к существованию множества концепций личности. В отечественной науке такие исследователи, как В. Н. Мясищев [1], К. К. Платонов [2], выделяют в структуре личности важный компонент-образ Я. В. А. Петровский [3], С. Л. Рубинштейн [4] рассматривают понятия «личность» и «образ Я» как аналогичные. По определению М. В. Корепановой, образ Я – это стержневой компонент личности, включающий совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом [5].

Одним из актуальных вопросов на сегодняшний день является проблема формирования образа Я на разных этапах онтогенеза. В связи с этим особый интерес ученых обращен к дошкольному возрасту, который является сензитивным и фундаментальным в развитии личности.

В дошкольный период главным образом два социальных института влияют на формирование образа Я ребенка: детский сад и семья. Тем не менее исследования в этой области до сих пор находятся в стадии поиска и выработки научных основ проектирования педагогического сопровождения, позволяющего педагогам и родителям во взаимодействии осуществлять формирование и коррекцию образа Я детей. Современные образовательные программы для дошкольников

касаются освоения позиции субъектности ребёнка в разных видах детской деятельности, разрабатывается содержание воспитания по освоению позиции субъекта дошкольником в деятельности самопознания и самовоспитания, что способствует позитивному развитию образа Я детей. Однако в программах не предусмотрены рекомендации для педагогов, как сделать процесс самопознания ребенка непрерывным, как целенаправленно осуществлять формирование позитивного образа Я дошкольника в тесном взаимодействии с родителями (законными представителями). Между тем в педагогической практике у воспитателей существует потребность в их определении и разработке технологии реализации в старших и подготовительных группах к школе.

Анализ теоретических основ проблемы педагогического взаимодействия показывает, что в XX в. данная категория рассматривалась как совместная деятельность двух субъектов образования: педагога и ребенка, в некоторых случаях педагога и родителей. Однако в условиях современности родители воспитанников (законные представители) также являются равноправными участниками воспитательно-образовательного процесса, как сами педагоги и дети. В связи с этим особую актуальность приобретает понятие «триадное взаимодействие». Взаимодействие в системе «педагог – ребенок – родители» позволяет стать воспитательно-образовательному процессу более открытым, сделав родителей его равноправными участниками; обеспечить преемственность между детским садом и семьей.

Формирование позитивного образа Я ребенка – целенаправленный процесс. Однако современные родители не осознают этого. Результаты анкетирования и анализ бесед с родителями воспитанников дошкольных образовательных учреждений г. Волгограда показали, что родители недооценивают важность позитивного личностного развития детей в дошкольном возрасте, допускают ошибки во взаимодействии с ними, не контролируют свои негативные эмоции в присутствии детей, допускают конфликты между членами семьи при детях. Это приводит к различным нарушениям в формировании образа Я дошкольников: неадекватной самооценке, снижению социальной активности детей; нарушениям в формировании субъектности ребенка; изменениям в развитии возможностей личности, ее потенциалов, лежащих в основе построения образа Я.

Педагоги, в свою очередь, осознают важность личностного развития дошкольников, совместно с узкими специалистами проводят диагностическую и коррекционную работу с детьми, которая предусматривает наличие целенаправленных действий, применение индивидуальных по отношению к каждому ребенку методов и средств. При

этом, успешно работая с детьми, получая динамику в этой деятельности, большинство педагогов испытывают трудности во взаимодействии с родителями: нет принятия культурных отличий; отсутствует ценность субъект-субъектных отношений; позиция «закрытости» по отношению к семье; недооценивание совместной деятельности с родителями воспитанников; отрицание опыта родителей в качестве средства воспитания ребенка в детском саду. Опрос среди воспитателей показал, что у значительного количества педагогов отсутствует потребность во взаимодействии с родителями, хотя они высоко оценивают качество и свою роль в его организации. Так, 67% педагогов имеют слабовыраженную мотивацию к взаимодействию с родителями воспитанников. В то же время в этой группе определились педагоги, показавшие индифферентное отношение к качеству собственной деятельности при сохранении стремления материально обеспечить педагогический процесс и избежать возможных неприятностей на своей работе. 23% педагогов не проявляют потребность во взаимодействии с родителями, предпочитая основную роль в организации общения с ними по важным вопросам и устранении возможных конфликтных ситуаций отдавать узким специалистам и руководству образовательного учреждения. Педагоги, отнесенные к числу данной группы, обладают высокой степенью развития мотива быть отвергнутыми в сочетании с низким уровнем развития мотива стремления взаимодействовать с родителями. 10% педагогов проявили ярко выраженное положительное, доверительное, открытое отношение к родителям воспитанников, потребность в конструктивном разрешении противоречий во взаимодействии с ними. Данная группа педагогов наделена мотивами, направленными на взаимодействие, достижение успеха в совместной деятельности, на помощь родителям и поддержку в преодолении трудностей в воспитании ребенка-дошкольника.

В процессе наблюдений за организацией взаимодействия педагогов и родителей воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях была выявлена тенденция: педагоги используют лекционные виды общения с родителями воспитанников в 87% случаев, на собраниях присутствует монолог педагога, а родители находятся в роли слушателей. Большинство педагогов не осознают ценности взаимодействия с родителями с точки зрения пользы для воспитанников; не владеют знаниями о достижениях родителей в области воспитания дошкольника в семье; не знают, как оказывать образовательную помощь родителям. Проведенная нами исследовательская работа по изучению особенностей взаимодействия педагогов дошкольных образовательных учреж-

дений и родителей воспитанников констатирует тот факт, что в 78% случаев воспитатели не имеют необходимых знаний в вопросах самоопределения себя в системе отношений с родителями воспитанников.

Изучая исследования отечественных педагогов, посвященных проблеме взаимодействия детского сада и семьи, Е. А. Кудрявцева выделяет следующие критерии взаимодействия: ценностные ориентации, потребность во взаимодействии с родителями, информированность педагогов об особенностях развития семейного воспитания, включенность в совместную деятельность, эмоциональные проявления во взаимодействии, анализ и оценка качества взаимодействия [6]. Диагностика уровня взаимодействия семьи и детского сада по данным критериям позволила выявить проблемное поле взаимодействия по формированию у дошкольников позитивного образа Я: признание педагогами преимуществ родительского авторитета в вопросах воспитания детей и принятие их как равноправных партнеров; повышение родительской компетентности в вопросах развития и образования детей дошкольного возраста; повышение профессиональной и коммуникативной компетентности педагогов; адекватность выбора форм и методов сопровождения; конструктивное мышление педагогов и родителей, взаимодействие, основанное на принципах сотрудничества; развитие профессиональной рефлексии и педагогического такта; осознание педагогами и родителями общих целей в формировании позитивного образа Я детей; поощрение творческой активности педагогов во взаимодействии с семьей. Таким образом, эффективность педагогического сопровождения формирования позитивного образа Я ребенка в условиях взаимодействия семьи и детского сада во многом была обусловлена не только работой с детьми и их законными представителями, но и предварительной подготовкой самих педагогов образовательного учреждения к взаимодействию с родителями.

В основу разработки модели сопровождения нами была положена идея о том, что существенными аспектами развития самосознания в дошкольном возрасте являются расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка и опыт его общения. На момент перехода от дошкольной ступени образования к школьному обучению ребенок обладает определенным опытом общения и взаимодействия с предметным миром, благодаря которому им легче усваиваются новые социальные роли, успешнее проходит адаптация к школе. Если не проявлять доверие к дошкольнику на данном этапе, ограничивая его активность, в результате мы получим боязливого, сомневающегося, не верящего в собственные силы и возможности ребенка. В отличие от младшего

дошкольника, старший возраст отличает способность ребенка соотносить свои возможности с задачами деятельности, предвидеть результат. Блокируя инициативу ребенка, мы ограничиваем его в возможности лучше познать мир, выработать свой способ взаимодействия с ним. Так, нами была установлена взаимосвязь самооценки ребенка и его интеллектуальной и социально-психологической готовности к школе: высокий уровень самооценки обуславливает высокий уровень готовности. Индивидуальный опыт, полученный ребенком в определенной деятельности, служит в дальнейшем фундаментом в осознании им наличия (отсутствия) у него определенных знаний, умений, качеств. Детерминантом в определении правильности действий дошкольника, их успешности или неудачи является оценка значимого взрослого. Поэтому так важно близким ребенка адекватно и тактично оценивать непосредственно результаты его деятельности, не касаясь оценки самой личности. Более того, зачастую необходимо создавать условия для ситуации успеха ребенка, что послужит основой развития у него позитивного представления о себе, отношения к себе как к ценности. Таким образом, участие взрослых в формировании образа Я дошкольника происходит через организацию индивидуального опыта ребенка и способом словесных обозначений его индивидуальных качеств – вербальную оценку поведения и деятельности.

Модель педагогического сопровождения процесса формирования образа Я ребенка в условиях взаимодействия детского сада и семьи разработана в соответствии со следующим принципом: степень участия и вовлеченности взрослого в совместной деятельности с дошкольником. С учетом вышеизложенного виды совместной деятельности взрослого и ребенка можно подразделить на ограждающую, совместную, поддерживающую. Исходя из этого, для каждого вида совместной деятельности характерна форма взаимодействия взрослого с ребенком: ограждающая – опека, забота, защита; совместная – наставничество; поддерживающая – помощь, поддержка, сопровождение. Применение той или иной формы требует объективной оценки педагогической ситуации, способностей и возможностей самого ребенка, а также необходим определенный уровень доверия к дошкольнику со стороны взрослого. Согласованность действий родителей и педагогов в применении определенных форм во взаимодействии с ребенком обеспечивает преемственность его личностного развития в семье и образовательном учреждении.

Примечания

1. *Мясищев В. Н.* Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности: хрестоматия. Т. 2. Самара: Изд. дом БАХРАХ, 1999.

2. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972.

3. Петровский А. В. Введение в психологию. М.: Академия, 1996.

4.

5. Корепанова М. В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2001. С. 5.

6. Кудрявцева Е. А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2009.

УДК 37.011.33

Р. И. Хакимов

О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЮНЫХ СПАСАТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждается компетентностный подход подготовки юных спасателей в учреждениях дополнительного образования, который характеризуется всеохватностью, регулярностью, самоорганизацией, практической направленностью в достижении качественных показателей профессионально ориентированного вида деятельности, что позволяет рассматривать ее как комплексный вид учебной и воспитательной работы с заданным качеством компетенций будущего специалиста спасательных профессий.

In article discussed a competence approach training young fire in institutions of secondary education, which is characterized by the: vseohvatnost', regularity, self-organization, practical orientation towards quality professionally-oriented activity that allows you to treat it as an integrated view of teaching and educational work with the specified quality of the competences of the future specialist rescue skills.

Ключевые слова: компетенция, дополнительное образование, юный спасатель.

Keywords: competence, additional education, junior lifeguard.

Анализ состояния подготовки юных спасателей в системе дополнительного образования свидетельствует о том, что дополнительное образование обучающихся как составная часть непрерывного призвана выполнять и реализовывать множество функций: организацию досуга, формирование готовности личности к непрерывному образованию, профессионально ориентированную подготовку, развитие личности, социальный опыт и др.

Многочисленные попытки интеграции предметов, поиск межпредметных связей чаще всего оказываются малоэффективны, потому что при

сохранении в основном старой парадигмы содержания образования не ясны, да и не могут стать явными основания, на которых возможна такая интеграция. Современное научное знание все более дифференцируется, возникают не только новые научные школы, но и новые научные дисциплины [1].

Поэтому в программе развития российской школы предполагается последовательный переход от сегодняшнего учебно-предметного, ЗУНовского, основанного на так называемых «основах наук» содержания образования к другому его ядру – личностно ориентированному, деятельностному, основанному на выращивании и формировании универсальных способов освоения мира, т. е. к компетентностному подходу.

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Понятия «компетентность» и «компетенция» трактуются по-разному. Словарь толкования иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению: Competent (франц.) – компетентный, правомочный. Competens (лат.) – соответствующий, способный. Competere – требовать, соответствовать, быть годным. Competence (англ.) – способность (компетенция) [2].

Компетенции в общем смысле помогают индивидууму в решении стоящих перед ним задач, в том числе крайне специфических, дают возможность строить жизнь, приносящую удовлетворение, и активно участвовать в дальнейшем политическом и культурном развитии общества, а также позволяют личности быть постоянно востребованной на рынке труда [3].

Под компетенцией мы понимаем общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность.

Следует отметить, что компетентностный подход к образованию предполагает прежде всего готовность выпускника образовательного учреждения к производственной деятельности и является одной из первоначальных задач модернизации образования. И эта миссия может быть возложена на систему дополнительного образования в современной социально-экономической ситуации.

Попытки изменения содержания школьного образования до сих пор прежде всего касались включения или исключения тех или иных тем в существующие учебные предметы, в основе про-

грамм которых лежали так называемые «основы наук». Эта же тенденция сохраняется в новом проекте государственных образовательных стандартов, в тестах для Единого государственного экзамена.

Стремление получить немедленные доказательства эффективности результатов за счет введения различных, чаще доморощенных, тестов приводит к замене сложнейшего процесса учения – обучения натаскиванием на единственно правильный ответ, редуцированием гуманистических целей общего образования в направлении подготовки для поступления в вуз. Эта ориентация не только вызывает перегрузку обучающихся, но и приводит к резкому снижению познавательной мотивации даже у тех, кто демонстрирует высокий уровень обученности [4].

Ориентация школы на получение высоких академических результатов ведёт к свертыванию воспитательных аспектов образования, дезориентации родителей, которые связывают жизненную успешность своих детей только с поступлением в вуз без учета их способностей и потребностей, к отсутствию у 60% выпускников школ, которые не поступили в вузы, реальных жизненных планов и умений уверенно самоопределяться и действовать в многослойных и во многом непредсказуемых и непонятных условиях жизни нашего общества.

Расширение по экстенсивному типу содержания образования, его односторонняя ориентация на академические ЗУНы во многом являются причинами увеличивающегося отсева подростков из школ и в конечном счете усугубляют социальные проблемы и конфликты.

Во многом это согласуется с ведущимся в западных странах поиском средств формирования компетентностей. Сам этот подход начал изучаться и применяться там по требованию работодателей, которых не удовлетворяет степень практической подготовки выпускников системы образования: их неумение взаимодействовать с людьми, работать в команде, находить нужную информацию и использовать ее при решении задач производства, неумение пользоваться статистическими данными [5]. При всей перспективности упомянутого выше компетентностного подхода следует учитывать, что он предполагает прежде всего готовность выпускника школы к производственной деятельности, упуская, на наш взгляд, широкий спектр возможностей личностного развития.

Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова (1999) под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности и считают, что профессиональная компетентность – одна из составляющих

профессионализма, в структуре которого выделяются: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех [6].

Другие имеющиеся определения компетентности не противоречат данным определениям. В. Ландшеер (1988) под компетентностью понимает углубленное знание, составление адекватного выполнения задачи, способность к актуальному выполнению деятельности. М. А. Чошанов (1996) в основном указывает на содержательный компонент компетентности (знания) и процессуальный (умения) [7].

Таким образом, общей для всех попыток дать определение компетенции является понимание ее как способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы. При этом должны взаимодействовать когнитивные и аффективные навыки, наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками.

За последнее десятилетие произошли значительные изменения в структуре ценностей обучающихся, которые связаны с социально-экономическими процессами, происходящими в обществе. Очевиден произошедший за последние годы перелом в сознании в пользу образованности как ценности. Исследование показало, что основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать общей компетенцией.

Общие компетенции определяют сущность всех профессиональных видов деятельности. По мнению Л. А. Турик (2007), ядро общих компетенций образуют адаптация, социализация, интеграция в социум и самореализация личности. Образование перестает быть только транслирующим, передающим механизмом культуры и все в большей степени начинает становиться механизмом ее порождения [8].

В процессе построения личностно ориентированной системы развития общих компетенций юных спасателей мы основывались на следующих принципах:

- обучающийся не становится, а изначально является субъектом познания;
- образование есть единство двух взаимосвязанных составляющих: обучения и самообразования;
- приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности юного спасателя как активного носителя субъективного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе [9].

Основным результатом обучения юных спасателей должно быть формирование познаватель-

ных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями. Для определения места общих компетенций юных спасателей можно представить движение по следующим ступеням:

– достижение элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

– достижение общего образования, где юный спасатель приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами туристско-краеведческой и спасательной деятельности;

– развитие общих компетенций, связанных с формированием качеств, которые позволяют юному спасателю наиболее полно реализовать себя в спасательной деятельности.

Специфика педагогических целей по развитию общих компетенций юных спасателей формируется из результатов их деятельности, где формируется и развивается способность к самостоятельной профессиональной спасательной деятельности. Это может состояться только в том случае, если у обучающегося будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности, а именно:

– понятийная основа (формирование знаний и понимания окружающей действительности);

– эмоционально-ценностная основа (формирование отношений личности к окружающему миру и другим людям);

– операциональная основа (формирование умения действовать с объектами окружающей действительности).

Проведённый теоретический анализ основных направлений подготовки юных спасателей в системе дополнительного образования в соответствии с компетентностным подходом действующей социально-педагогической и профессионально ориентированной теории и практикой подготовки позволил сделать следующие выводы:

1. В образовательном пространстве деятельности учреждений дополнительного образования при подготовке юных спасателей решаются задачи обучения, воспитания, социализации и оздоровления.

В результате полного взаимодействия и интеграции образовательного пространства в процессе подготовки юных спасателей происходит оптимальное развитие личности юного спасателя.

2. Подготовка юного спасателя – это многоуровневая система разнообразных видов совмес-

тной деятельности обучающихся и преподавателя, которая развивает в ее участниках такие качества, как ответственность, самостоятельность, уважение прав человека, интерес к окружающим и к собственной стране, готовность к защите и предупреждению чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

3. Компетентностно ориентированное образование юных спасателей – это формирование способности применять знания, умения и навыки в реальной жизненной ситуации.

4. Подготовка юных спасателей в системе дополнительного образования характеризуется: всеохватностью, регулярностью, самоорганизацией, практической направленностью в достижении качественных показателей, профессионально ориентированным разнообразием форм и видов деятельности, что позволяет рассматривать ее как комплексный вид учебной и воспитательной работы. В дальнейшем это позволит акцентировать педагогическое воздействие на личность и его профессиональную ориентацию в рамках дополнительного образования с заданным качеством компетенций будущего специалиста поисково-спасательных профессий.

Примечания

1. Кальней В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик»: метод. пособие для учителя. М.: Пед. о-во России, 1999.

2. Ядов В. А. Социологические исследования: методология, программа, методы. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1995. С. 21–43.

3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

4. Ширина Н. С. Социально-профессиональное самоопределение личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1995.

5. Татьяначенко Д. В., Воробецикова С. Г., Фомина Т. А. Алгоритм разработки концепции дополнительного образования детей // Внешкольник. 1998. № 5. С. 5–11.

6. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург, 1999.

7. Ландишер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. 1998. № 1. С. 36–38; Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

9. Турик А. А. Развитие общих компетенций обучающихся в учреждении дополнительного образования детей // Внешкольник. Дополнительное образование, социальное, трудовое и художественное воспитание детей, 2007. № 1. С. 50–51.

10. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

УДК 1174

Н. В. Румянцева

ДЕТСКОЕ ТЕАТРАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается развитие у детей эстетического отношения к действительности как стратегическая педагогическая цель в детском театральном объединении. На основе обобщения педагогического опыта представлены средства и условия развития эстетического отношения, а также образовательные результаты в детском театральном объединении.

In the article the process of aesthetic attitude development is observed as main goal of pedagogical activity in children's theatre group. On the basis of pedagogical experience generalization the pedagogical means of aesthetic attitude development are confirmed and a methods, forms and results of application of these in educational practice are pointed.

Ключевые слова: эстетическое отношение к действительности, детское театральное объединение, художественные результаты, педагогические результаты, авторская позиция.

Keywords: aesthetic attitude, children's theatre group, art result, pedagogical result, the author's position.

В настоящее время, в связи с введением в практику ФГОС 2-го поколения, особую актуальность приобрели различные виды внеурочной деятельности, в том числе и театральная деятельность. Поэтому в школах не только организуются временные творческие объединения детей, призванные подготовить то или иное мероприятие или выступление, но и создаются театральные объединения (студии, кружки), в которых реализуются дополнительные образовательные программы на протяжении нескольких лет. Каковы могут быть цель и содержание этих программ? Как определить качество организации и результатов театральной деятельности? Каков вклад театральной деятельности в достижение личностного результата образования? Вопросы, казалось бы, разные, однако, на наш взгляд, существует возможность найти на них некий универсальный ответ. Представим нашу точку зрения.

Детское театральное объединение представляет собой особую воспитывающую среду, в которой педагоги и дети вовлечены в процесс театральной деятельности. Поскольку театр является видом искусства, то, соответственно, театральная деятельность – это вид художественного творчества. Поэтому логично, что качество орга-

низации театральной деятельности в детском коллективе определяется через оценку художественных результатов: спектаклей, показов, концертных номеров. Эта оценка осуществляется как собственной зрительской аудиторией, состоящей из родителей, одноклассников, друзей, коллег, администрации учреждения, так и экспертами, входящими в состав жюри на театральные фестивали. Положительные отзывы, награды на фестивалях и конкурсах формируют привлекательный образ детского коллектива в общественном сознании, укрепляют мотивацию детей, способствуют привлечению в объединение новых участников, расширяют возможности для дальнейшего развития.

В настоящее время по совокупности наград и дипломов, полученных на фестивалях и конкурсах областного, регионального, всероссийского и международного уровней, коллективам присваиваются звания «Образцовый», а отдельным его представителям – государственные стипендии и премии в соответствии с федеральной программой по поддержке талантливой молодежи «Одаренные дети» и национальным проектом «Образование». Поэтому потребность педагогов и детей театрального объединения в признании плодов своего творчества естественна, а стремление к высокой внешней оценке результатов своей деятельности закономерно.

Однако очевидно, что достижение признания и высоких внешних оценок не может быть главной и единственной целью деятельности детского театрального объединения.

В соответствии со сложившейся системой образования деятельность детского театрального объединения, как в учреждениях культуры, так и в учреждениях общего или дополнительного образования, должна регламентироваться образовательной программой. В свою очередь, образовательные программы отвечают требованиям, предъявляемым им существующим законодательством, в котором цели и задачи деятельности определяются как формирование общей культуры личности, адаптация личности к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

Таким образом, говоря о тех или иных достижениях детского театрального объединения, следует соизмерять их значимость со степенью влияния на развитие каждого его участника. Другими словами, результатами деятельности детского театрального объединения должны являться не только художественные достижения, но и педагогические.

В связи с этим возникает необходимость найти такой подход к организации деятельности в детском театральном объединении, который оп-

ределяет условия как для личностного роста детей, так и для развития специальных способностей в сфере театрального искусства; такой подход, который обеспечит ситуацию успеха вне зависимости от внешней оценки и сформирует у детей и педагога отношение к творчеству как самодостаточной ценности.

Таким подходом представляется возможным считать развитие у детей эстетического отношения к действительности.

В соответствии с концепцией художественного развития (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская) эстетическое отношение к действительности является необходимым условием художественного творчества, так как предполагает способность субъекта воспринимать неутилитарную ценность окружающей его действительности, ощущать сопричастность к этой жизни и потребность в выражении своего отношения на языке художественных образов [1]. Эстетическое отношение к действительности позволяет ребёнку становиться автором – создателем собственной художественной реальности, даёт способ выражения субъективно значимого содержания. Таким образом, развитие эстетического отношения к действительности является средством воспитания Художника в ребёнке, что соответствует задачам развития творческих способностей детей.

Однако наиболее существенным аргументом мы считаем то, что эстетическое отношение к миру – это целостная характеристика личности, определяющая многообразие отношений с миром, аспекты и способы реализации себя в процессе жизнедеятельности. Это связано с тем, что, развивая в ребёнке позицию автора в художественном творчестве, педагог даёт не только опыт творческого самовыражения, но и актуализирует ответственность за выбор тех или иных выразительных средств. Ответственность предполагает осознание того, как мир воспринял то или иное действие или проявление ребёнка, соизмерение этого восприятия с изначальным замыслом и понимание степени личной ответственности за последствия тех или иных действий. Осознаваемая ответственность позволяет ребёнку ощутить степень своего влияния на окружающий мир, что способствует формированию в нем позиции активного преобразователя окружающей действительности.

Таким образом, воспитывая отношение к творчеству как возможности объективировать субъектную позицию, тем самым развиваем в детях способность к рефлексивному диалогу с окружающим миром, формируем потребность в творческом его преобразовании, гармонизации, приближении к эстетическому идеалу.

В более широком понимании благодаря развитию эстетического отношения к действительности ребёнок способен стать не только Худож-

ником, но Автором собственной жизни, самоактуализированной личностью, способной к самостоятельному жизненному выбору и принимающей ответственность за этот выбор.

При этом особенно важно, что чувство сопричастности миру, онтологическое единство с ним, потребность в его творческом преобразовании создают социоцентричную направленность мотивационно-потребностной сферы, побуждают молодого человека не столько к эгоцентричной самореализации, поиску успеха, признания, славы, сколько к самоотдаче во благо общества.

Таким образом, развитие эстетического отношения к действительности определяет следующие векторы личностного роста детей:

1) побуждает ребёнка к самостоятельной авторской активности, формирует в нем авторскую позицию, потребность к её выражению художественными средствами;

2) расширяет поле восприятия окружающей действительности, формирует наблюдательность, чувствительность к проблемам, эмпатию, децентрацию, художественное восприятие;

3) развивает рефлексивные навыки, критичность мышления; укрепляет коммуникативные связи с окружающим миром, развивает чувство сопричастности с ним;

4) актуализирует развитие ценностной сферы ребёнка;

5) формирует авторскую позицию не только в творчестве, но и по отношению к собственной жизни, даёт стимул для становления гражданской позиции.

Особенно важно, что все вышеперечисленные качества личности можно одновременно рассматривать и как личностный результат, и как необходимые условия для достижения художественных результатов в театральной деятельности.

Однако следует подчеркнуть, что при всем богатстве воспитательного потенциала театральной деятельности развитие у детей эстетического отношения к действительности не происходит само по себе, а требует создания ряда условий.

На основе обобщения педагогического опыта организации театральной деятельности в детском объединении «Луч» Государственного образовательного автономного учреждения дополнительного образования детей Ярославской области «Центр детей и юношества» мы можем выделить педагогические условия развития эстетического отношения к действительности.

Театр «Луч» – это коллектив с 40-летней историей, с устоявшимися традициями и педагогическими принципами. В объединении занимаются дети от 7 до 18 лет и старше. Некоторые продолжают оставаться актёрами театра «Луч», закончив вузы или став родителями. Театр «Луч» прежде всего уникален тем, что его педагогами

становятся выпускники театра – молодые люди, воспитанные на традициях «Луча», но вносящие нечто новое, созвучное своему поколению. На протяжении сорока лет 9 выпускников театра «Луч» разных поколений входили в педагогический состав театра.

Опыт этого коллектива интересен с точки зрения развития эстетического отношения к действительности, так как подкреплен реальными педагогическими и художественными результатами. Приведем лишь некоторые факты: театр «Луч» – лауреат всероссийских фестивалей («Русская драма», «Брянцевский», «Театральная юность России», «В добрый час!», «Мой Пушкин», Дельфийские игры и др.), 2 воспитанника – лауреаты губернаторской и 3 президентской премии; выпускники «Луча» были или являются педагогами театра, 3 выпускника создали свои собственные театральные объединения, 7 стали профессиональными актерами и режиссерами. Среди выпускников театра – журналисты, специалисты по рекламе, культурологи, филологи, художники. В 2007 г. театр «Луч» получил звание «Образцовый детский коллектив».

Итак, каковы же педагогические условия развития у детей эстетического отношения к действительности в театральном объединении?

1. **Условие «круга»** предполагает, что театральная сфера – это сфера диалога, равноправия мнений, людей, систем в процессе общения, бесконечное развитие идей и взглядов, и потому не предъявляет конечной жесткой оценки по отношению к чему бы то ни было. Это создает комфортные психологические условия для проявления личной авторской позиции, для творческого эксперимента, дает право на ошибку.

В театральном коллективе «Луч» диалог происходит между педагогом и группой, между членами группы, между участниками творческого проекта (спектакля, этюда) и зрителями. При этом качество диалога, вовлеченность в него детей зависит даже от того, как стоят стулья, на которые садятся дети: в ряд, в шахматном порядке, в полукруг или в круг. Очевидно, круг – это самая активизирующая диалог «мизансцена».

Не менее значимо количество времени, уделяемое личным высказываниям детей о том, как они восприняли сегодняшнее занятие, вчерашний показ, увиденный спектакль, этюд и пр. Для поддержания равноправия каждого мнения педагог и дети принимают «Правило короля» – один говорит, все слушают.

В театре «Луч» на занятиях дети получают возможность побывать и в позиции актеров, и в позиции авторов этюдов, и в позиции зрителей-критиков. Как правило, группа делится на две или три подгруппы, дается творческое задание, например придумать и сделать этюд «На-

ходка», отводится 10 минут на подготовку. Затем все собираются в классе и представляют друг другу то, что получилось. После просмотра – обсуждение.

Для развития и укрепления авторской позиции, для поддержания комфортной творческой атмосферы с самых первых занятий с детьми принимается формула обсуждения творческих работ: «Что удалось? Что могло быть лучше?» Важно отделить высказывания об этюде от личностной характеристики его участников. Каждый из детей всегда больше, чем любое его проявление. Порой обсуждение длится дольше, чем сам этюд, но именно в этой ситуации активны большинство детей и у каждого есть возможность высказать свою точку зрения.

Благодаря этим обсуждениям формируется и такое важное качество, как уважение к мнению и взгляду других людей, понимание и принятие того, что другой человек может воспринять ситуацию или действие совсем иначе, чем задумывал его автор. Формируется спокойное и доброжелательное отношение к обратной связи, потребность в объективной оценке плодов творческих усилий. С другой стороны, обсуждения развивают в детях рефлексивные навыки, учат дифференцировать свои впечатления, объяснять самим себе свои эмоциональные реакции, что способствует осознанию собственного «Я».

Интерес к миру собственных ощущений, впечатлений, мыслей детям прививает такая форма, как «творческий дневник». Это индивидуальное общение педагога и ребенка через письменное слово, своего рода переписка на определенную тему, например: « Это меня волнует», «Человек, который меня удивил», «Магазин “Все для счастья”», «Настоящий мальчик/девочка».

Таким образом, условие «круга» обеспечивает, с одной стороны, развитие и проявление субъектности детей, а с другой стороны, формирует в них эмпатию и децентрацию, что является компонентами эстетического отношения к действительности.

2. **Условие «родственного внимания».** Онтологическое единство с миром, расширение круга личностно значимых явлений невозможно без развития наблюдательности, внимания, качеств восприятия, что можно определить как условие развития «родственного внимания». В процессе театральной деятельности важно учить детей смотреть и видеть, слушать и слышать, осознанно воспринимать явления окружающего мира, то есть видеть внутреннюю, скрытую под материальной оболочкой жизнь предметов, зверей, людей, явлений природы. Обогащая внутренний мир детей впечатлениями, на занятиях в театральном объединении важно предоставлять детям возможность выразить свое индивидуальное авторское

отношение к миру через художественные образы. При этом развитие эстетического отношения к действительности будет осуществляться, если педагог будет поддерживать самые невыразительные с точки зрения постановочного результата попытки, обсуждать не столько то, что получилось, сколько то, что задумывалось, «замысливалось». В этих целях в театре «Луч» детям даются этюды на одушевление предметов, этюды «Животные», «Подгляды», сочинение сказок, рисование, пластические импровизации под музыку или на темы природных явлений, цветов, эмоций и прочее, придумывание собственных персонажей и историй про них.

Таким образом, развивая в детях **«родственное внимание»**, педагог формирует у детей отношение к театральному творчеству как к возможности говорить с миром на языке театра, с помощью художественных образов раскрывать нечто важное, что открылось каждому из них как самостоятельному художнику в процессе постижения жизни во всех её проявлениях.

3. Условие «сверхзадачи». Развитие у детей отношения к театральной деятельности как к возможности самоотдачи, способу влияния на окружающую действительность, служения обществу возможно при условии определения сверхзадачи творческой деятельности. Вопрос «Ради чего мы ставим это?» является режиссерским вопросом. Вовлечение детей в поиск ответа на него возводит их на уровень соавтора спектакля, расширяя понимание материала, укрепляя чувство присвоенности и делая театральную деятельность лично значимой для каждого, независимо от объема роли. Условие «сверхзадачи» подразумевает активное участие детей в процессе создания замысла спектакля, выступления, показа. Благодаря такому отношению детское объединение становится командой, устремленной к общей цели. Через подобный опыт у детей происходит осознание значения творчества не только как языка общения с миром, но и появляется понимание актерского творчества как способа служения обществу, возможности отдать, подарить миру, зрителям свою энергию, что соответствует проявлению эстетического отношения к действительности. В театре «Луч» поиск ответа на вопрос «Ради чего мы это ставим?» является первым и заключительным этапом постановки любого драматического произведения.

4. Условие авторского опыта. Развитие эстетического отношения к действительности неразрывно связано с опытом самостоятельной творческой деятельности – авторской активностью. В основе приобретения детьми авторского опыта лежит поддержка и поощрение педагогом проявлений авторства в области поэзии, музыки, живописи, театра. В связи с этим с самых пер-

вых занятий в театре «Луч» детям предоставляется возможность самостоятельно создавать этюды в мини-группах, в процессе чего развивается способность генерировать, дорабатывать и принимать идею всеми участниками мини-группы, сотрудничать в ее реализации. Следующий уровень сложности представляет собой самостоятельная групповая работа над творческим заданием в рамках творческой игры по истории театра или в ходе подготовки к празднику в детском объединении. В практике театра «Луч» была реализована программа летнего городского оздоровительного лагеря, в рамках которой дети в парах придумывали самостоятельные творческие проекты по выбору: игровая программа, игра-путешествие, спектакль. На этом этапе дети выбирали конкретные миссии: режиссера, актеров, костюмеров, реквизиторов, звукорежиссеров, ведущих. За три недели детьми было поставлено четыре самостоятельных проекта, среди которых спектакль «Алые паруса», который был представлен широкому зрителю.

Поддержка авторской позиции предполагает уважение к творческому замыслу и доверие со стороны педагога к детям, к их внутренним личностным ресурсам в деле осуществления этого замысла. Поэтому педагоги театра «Луч» создают условия для самостоятельной творческой деятельности детей, принимают ответственность за процесс без стремления вмешаться в него.

В итоге позитивный опыт подобной самостоятельной творческой работы развивает у детей интерес к режиссерской профессии, побуждает к созданию авторских пьес. Их постановка самими детьми становится опытом выражения на языке театра внутренней индивидуальной позиции по отношению к явлениям окружающей действительности, что, несомненно, является актом художественного творчества. При этом качество и удовлетворение от конечного результата зависит от ответственного отношения каждого, что формирует волевые качества, дисциплину, организованность.

Таким образом, благодаря реализации вышеперечисленных педагогических условий в участниках театральной деятельности развивается базовое качество творческой личности: эстетическое отношение к действительности, позволяющее детям действовать в команде, увлекать окружающих своими идеями, самостоятельно организовывать творческий процесс, выражать художественный замысел на языке театра, воспринимать и анализировать авторский замысел. Но самое главное, в детях формируется **потребность в творчестве** и отношение к творчеству как к лично значимой ценности, находящейся вне зависимости от внешней оценки. Подобное состояние можно соотнести с самоактуализацией личности

в понимании А. Маслоу, а в контексте развития эстетического отношения к действительности с сформированностью такового [2].

Конечно, развитие у детей эстетического отношения к действительности – это кропотливый, протяженный во времени процесс. Любое форсирование, «натаскивание на результат», стремление к ярким постановкам, к «победам» на фестивалях и конкурсах снижает эффективность этого процесса. Дети становятся в позицию «исполнителей ролей», их лишают возможности собственного художественного поиска и выражения лично значимой позиции. Если рождению спектакля не предшествует этап личностного и актёрского развития детей, если замысел рождается только в голове педагога, а дети реализуют его замыслы, то можно ли вообще говорить о творческом развитии в таком театральном объединении? И какова будет ценность постановки с точки зрения личностного роста её участников?

Таким образом, создавая театральный коллектив в школе, стоит определиться с приоритетами в его деятельности. И если главным будет личностный и творческий рост его участников, то развитие эстетического отношения к действительности в этом случае целесообразно принять как стратегическую педагогическую цель, определяющую содержание образовательной программы в детском объединении, а уровень развития этого отношения считать критерием эффективности его деятельности.

Примечания

1. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 59–65; Мелик-Пашаев А. А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000; Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы художественного творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности: сб. ст. / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 349–361; Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Художник в каждом ребенке. М.: Просвещение, 2008.

2. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. Гуманистическая трансперсональная и экзистенциальная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. С. 117.

УДК 820

Е. В. Лобзова

«ПОРТФОЛИО» КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье затрагивается вопрос о необходимости нового подхода к оцениванию результатов учебной деятельности школьников в контексте изменившейся парадигмы образования. Автор на основе сравнения пятибалльной шкалы оценивания и технологии оценивания «Портфолио» доказывает преимущество последней как наиболее отвечающей новым тенденциям модернизации российского образования.

In article the question of need of a new approach to estimation of results of educational activity of school students in a context of the changed paradigm of education is mentioned. The author on the basis of comparison of a five-point scale of estimation and technology of estimation of «Portfolio» proves advantage of the last as to the modernization of Russian education most answering to new tendencies.

Ключевые слова: ключевые компетенции, технология «Портфолио», отметка, оценка, рефлексивная деятельность.

Keywords: key competences, «Portfolio» technology, mark, assessment, reflective activity.

Изменение парадигмы образования по-новому определило статус образовательного учреждения XXI в. Школа должна стать профильной, лично ориентированной, формировать у учащихся «ключевые компетентности». С того момента, как «компетентность» и «компетенция» стали базовыми категориями российского образования, утверждает И. А. Зимняя в статье «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования», формируется «новая парадигма результата образования» [1]. Целью образования становятся не просто знания, умения и навыки, но определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны способствовать социальной адаптации выпускника. Под «ключевыми компетенциями» понимается «вошедшая в субъективный опыт система знаний, умений и навыков, имеющая универсальное значение, т. е. которая может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно важных проблем» [2].

Смена парадигмы образования напрямую связана с вопросом о новых подходах к оцениванию образовательных результатов выпускников, которые четко сформулированы в государственных образовательных стандартах второго поколения по всем учебным дисциплинам. Зарубежный опыт и российская практика показали, что технология «Портфолио» может стать эффек-

тивным инструментом такого оценивания. Данная технология развивает навыки самопознания, самооценки и рефлексии, что, безусловно, способствует воспитанию социально и морально ответственной личности.

Апеллируя к работам Б. Г. Ананьева, Е. П. Ильина, Н. А. Курдюковой, Ш. А. Амонашвили, М. Доналдсона, Н. Ф. Талызиной, В. А. Якунина, касающихся вопросов критериев, функций, принципов оценивания и требований к оценке, докажем, что традиционная пятибалльная шкала отметок не отвечает современным тенденциям развития российского образования. Покажем, что адекватной эффективной формой оценивания в контексте гуманизации образования может стать технология «Портфолио».

Все психологи и педагоги единогласны в том, что отметка наряду с оценкой играют определяющую роль в формировании отношения ребенка к школе, учебной мотивации, положительной или отрицательной Я-концепции, которая в конечном счете определяет успешность личности и ее жизнеспособность. Как отмечают исследователи, отметка и оценка выполняют следующие функции:

1. *Диагностическая функция* оценивания определяет соответствие индивидуальных учебных достижений каждого ученика требованиям к уровню обученности школьников, зафиксированным в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и образовательных программах по различным учебным дисциплинам. Отметка как количественный показатель отражает результат оценивания учебных достижений учащихся в цифрах или иных значках. Шкала отметок должна быть жесткой, формализованной и понятной всем субъектам образовательного процесса: учителям, учащимся, родителям, представителям других образовательных структур. Должна быть установлена и научно обоснована градация отметок. Традиционная пятибалльная система оценивания не отвечает этим требованиям. Нет четких критериев, особенно по предметам гуманитарного цикла, за какие виды работ какая отметка выставляется. «Жесткие» авторитарные педагоги «занижают» отметки, «мягкие» либеральные учителя «завышают». И то и другое формирует неадекватное восприятие отметки учащимися, не дает им четкого представления о персональных учебных достижениях.

Предметный портфолио в отличие от традиционной отметки включает подборку отзывов, рецензий, аннотаций, комментариев педагогов, одноклассников, родителей, представителей общественности и самого ученика относительно аутентичных работ, в нем представленных. Всесторонняя внешняя и внутренняя отметки и оценки дают наиболее точное представление не только об уровне овладения знаниями, умениями и

навыками, но и готовности школьника применять их в нестандартных ситуациях, творческой и проектно-исследовательской деятельности. Так как материалы для портфолио собираются на протяжении нескольких лет, можно проследить динамику учебных достижений выпускника, а следовательно, сделать прогноз относительно дальнейшего развития его способностей и профессиональной ориентации, что невозможно при использовании традиционной отметки, фиксирующей достижения ученика в определенный временной период.

2. *Обучающая функция* оценивания показывает качественные и количественные изменения в овладении ключевыми компетентностями в их динамике. При традиционном подходе к оцениванию результатов образовательного процесса эта функция не может проявиться в полной мере, так как обратная связь отсрочена и отметка выставляется только учителем. «Портфолио» – «это способ фиксирования индивидуальных образовательных результатов ученика в определенный период обучения» [3], поэтому предметный портфолио наглядно демонстрирует достижения ученика по тому или иному предмету. Этот результат видят ученик, учитель, родители и другие заинтересованные лица. В «Портфолио» обязательно есть раздел «Справочный материал», где представлены маркированные эталоны разных работ, критерии оценки, требования к оформлению, списки книг для чтения... Этот материал служит образцом, с которым школьники сверяют свои работы, а затем оценивают и анализируют их. Самооценки, взаимооценки, оценки работ учащихся педагогом-предметником, комиссиями и организационными комитетами разных уровней, родителями значительно повышают образовательный статус оценивания. Сам процесс обучения начинает восприниматься как одна из основных жизненных ценностей, а ведь перед школой будущего поставлена задача воспитать у выпускников потребность учиться на протяжении всей жизни.

3. *Развивающая функция* определяется тем, «насколько присутствует прирост психических операций в определенных психических процессах» [4]. В «Портфолио» есть специальный раздел «Я читатель», где собраны результаты различных тестов, анкет, опросов, самоанализа, отчетов, фиксирующих данные изменения. К этой работе может быть привлечен школьный психолог и классные руководители. Ученик не только учится анализировать результаты собственной деятельности, представленные в конкретном продукте, но учится ставить цели, планировать работу по реализации путей достижения цели, выбирает способы действий, ищет нестандартные пути решения проблемы, несет ответственность

за конечный результат социально значимой деятельности, то есть демонстрирует определенный уровень овладения ключевыми компетентностями. Традиционная система оценивания не дает представления о способностях ребенка, о перспективах его развития и жизнеустройства. Технология «Портфолио» позволяет делать прогнозы социальной состоятельности и успешности учащегося в будущем.

4. *Воспитательная функция* оценки определяет, насколько ученик принимает те требования, которые предъявляет ему школа. Сошлемся на результаты многолетней практики использования предметных портфолио в американской школе Деборы Майер. «Критерии итоговых оценок в школе Деборы Майер способны удовлетворить самого строгого эксперта. И при этом они “не спущены сверху”, а вырабатываются в ходе совместных обсуждений, значит, понятны каждому сотруднику и ученику школы, каждым лично приняты и поддержаны» [5]. Традиционная система оценивания в новых условиях является скорее антивоспитательной. Пятибалльная шкала отметок подменяется трехбалльной, потому что нельзя оставлять на второй год, надо всем выпускникам вручить аттестаты, а теперь и зарплата учителя напрямую связана с качеством обучения. Несогласие, а порой и протест учащихся в отношении «несправедливой» отметки приводит к резкому снижению учебной мотивации – дети не хотят учиться: они уверены, что среднеарифметическую «тройку» им и так поставят.

5. *Стимулирующая функция* оценивания наиболее полно реализуется в «Портфолио». Грамоты, дипломы, сертификаты, отзывы и рецензии, которые составляют большую часть «Портфолио», безусловно, способствуют формированию чувства самопризнания, самоуважения и осознания собственной социальной и общественной значимости у школьников. «В массовой школе технология “Портфолио” может использоваться как технология обучения и стимулирования, ориентирующая учащихся на достижение высоких учебных результатов и развитие познавательных и творческих способностей» [6]. Традиционная отметка часто воспринимается учеником или родителями негативно, так как она всегда носит субъективный характер и односторонняя. Специалисты считают, что отметка должна фиксировать результаты обучения в каждый отдельно взятый момент, а оценка должна отражать старательность, активность, креативность ученика, вселять в него уверенность. Эти две специфики отметки и оценки учитываются в «Портфолио».

6. *Корректирующая функция* – это «терапия, лечение, исправление» [7]. «Портфолио» включает не только работы и оценки, полученные на

уроках, но и оценки на занятиях по предмету во второй половине дня, участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях. Выбор вида, способа и формы деятельности является основным принципом работы с «Портфолио», что дает возможность вовремя исправлять имеющиеся пробелы в знаниях учеников. Традиционная отметка указывает на пробелы в знаниях и недостаточное развитие умений и навыков по той или иной изученной теме или разделу, но не выявляет причины и специфические свойства этих недочетов.

7. *Рефлексивная функция оценивания* – это новая функция оценки, является определяющей в технологии «Портфолио». Под рефлексией мы понимаем «процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого» [8]. Способность к рефлексии и «коммуникации с другими людьми как механизму саморазвития» [9] – один из важнейших компонентов образовательной компетентности. Рефлексивная деятельность структурируется по разным направлениям. Осознание и принятие ценности образования как необходимое средство развития культуры; умение объективно оценить свои возможности, личные качества, поведение, результаты деятельности, учесть мнение других людей; желание участвовать в коллективной деятельности и давать оценку деятельности в целом и своего личного участия в ней; выявление своей национальной, социальной принадлежности и гражданской позиции; осознание личного профессионального выбора и построение программы достижения намеченной цели – все эти грани рефлексивной деятельности реализуются в процессе собирания портфолио.

Мы рассмотрели новые возможности технологии «Портфолио» как альтернативной формы оценивания учебных достижений школьников. Очевидно, что традиционная пятибалльная шкала отметок не соответствует новым задачам, стоящим перед школой XXI в. С 90-х гг. XX в. в России апробируется модульно-рейтинговая система оценивания. В ее основе лежит принцип дифференциации заданий по уровню сложности и креативности, которые оцениваются по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. Безусловным плюсом данной системы является возможность выбора учеником типа задания в соответствии со своими способностями, притязаниями и амбициями. Одной из форм модульно-рейтинговой системы оценивания являются ГИА и ЕГЭ, по поводу целесообразности которых ГИА и ЕГЭ ведутся дебаты уже несколько лет. Объективность результатов государственной итоговой аттестации в новой форме не раз подвергалась сомнению. «Стандартизированные тесты не позволяют оценить способность учащихся приме-

нять свои знания и умения в реальных жизненных ситуациях. С помощью тестов невозможно оценить развитие важнейших поведенческих навыков и формирование ключевых компетентностей, которые востребованы в профессиональном образовании, на рабочих местах и в повседневной жизни для выявления индивидуальных возможностей учащихся [10]. Технология «Портфолио» связана с концепцией профильного образования. Презентация портфолио – конечный продукт «независимого и аутентичного рейтингового оценивания результатов, достигнутых учащимися в определенных предметных областях и свидетельствующих об их способностях к дальнейшему продолжению образования в профилях, для которых эти предметные области являются ведущими» [11].

Содержательная (качественная) оценка знаний как эффективная система оценивания апробировалась группой психологов и педагогов под руководством Ш. А. Амонашвили 45 лет. Результаты этой работы отражены в книгах Ш. А. Амонашвили «Обучение. Оценка. Отметка» [12] и «Школа жизни» [13]. Сами исследователи констатировали, что данную систему оценивания практически невозможно применять в массовой школе в рамках традиционной классно-урочной системы.

На сегодняшний день технология «Портфолио» как новая форма оценивания образовательных результатов учащихся наиболее эффективна по сравнению с традиционной, модульно-рейтинговой системами оценивания и содержательной оценкой знаний Ш. А. Амонашвили, так как сочетает количественную и качественную, внешнюю и внутреннюю оценки и акцентирует внимание на положительной динамике развития общеобразовательной и предметной компетентностей. Технология проста, хотя и трудоемка в применении, достаточно мобильна и может быть творчески переработана каждым учителем в соответствии с личностными особенностями педагога и спецификой класса, предмета, учебного заведения. Она в полной мере отражает основные тенденции модификации российского образования: гуманизации, демократизации, индивидуализации и интеграции.

Примечания

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях: практическое пособие / авт.-сост. В. Г. Гульчевская, Е. А. Чекунова. М.: АРКТИ, 2010.
3. Портфолио ученика средней школы / сост. И. Г. Юдина. Волгоград: Учитель, 2007.
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2008.

5. Майер Д. Спасут ли образование государственные стандарты? / Дебора Майер. М.: Чистые пруды, 2008. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 14).

6. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях.

7. Колеченко А. К. Указ. соч.

8. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / под ред. С. С. Кашлева. Минск: Выш. шк., 2002.

9. Уласевич С. Н. Качество школьного образования в контексте компетентностного подхода // Сборник материалов I Всероссийского форума учителей и учащихся «Гуманизация школьного образовательного пространства. Ответы на вызов времени». М.: Изд. «ГОУ СОШ № 1357», 2010. С. 29–32.

10. Свиридов А. Н. Портфолио ученика и учителя: структура, система сбора информации способы и ее хранения // Директор школы. М.: ООО Издательская фирма «Сентябрь», 01.2012. С. 43–49.

11. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях.

12. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1999.

13. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. М., 2000.

УДК 371:006.063

Н. В. Вахранева

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ ПО ГОСУДАРСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ В РОССИИ

В статье говорится о необходимости совершенствования российской системы подготовки экспертов по государственной аккредитации. С учетом лучшей европейской практики в этой области, современной нормативно-правовой базы, ведущих тенденций в образовании и рекомендаций опытных экспертов выносятся предложения по изменению системы подготовки в области содержания, объема, используемых форм, методов, информационного и учебно-методического сопровождения.

The author of the article speaks about the necessity to improve Russian system of state accreditation experts training. The author gives recommendations on changing the system of experts training, i.e. its contents, duration, forms and methods, informational, training and methodological support; the given recommendations are based on the best European practices in this sphere, current legislation framework in Russia, main educational tendencies and experienced experts' opinion.

Ключевые слова: гарантия качества, государственная аккредитация, подготовка экспертов, европейский опыт.

Keywords: quality assurance, state accreditation, experts training, European practice.

© Вахранева Н. В., 2013

Проблема оценки качества высшего образования остается актуальной на протяжении последних нескольких лет не только в России, но и за рубежом, в частности в Европе. Так, в 2008 г. Европейская ассоциация агентств гарантии качества высшего образования (англ. European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) провела семинар “Assessing Education Quality: Knowledge production and the Role of Experts” (Роль экспертов в оценке качества образовательного процесса) [1]. В 2010–2012 гг. Европейским консорциумом по аккредитации (англ. European Consortium for Accreditation, ECA) был инициирован проект по продвижению лучшей практики в области подготовки экспертов по внешней оценке [2], что вносит свой вклад в совершенствование систем подготовки во всех странах Европы.

В России регулярная подготовка экспертов по государственной аккредитации осуществлялась с ноября 2004 г., но с 2010 г. подобные семинары стали носить эпизодический характер. Это может являться причиной того, что за последние годы вузы высказывают все больше нареканий в отношении работы экспертов, проводящих аккредитационные процедуры. О необходимости специального обучения говорят и практикующие эксперты. По мнению Н. В. Володько [3], у экспертов, не имеющих должной подготовки, в ходе проведения аккредитационных процедур возникает ряд проблем, связанных с незнанием технологии проведения внешней экспертизы, неумением провести анализ существующей системы образовательной деятельности вуза и качества образования. Не менее серьезными являются и недостаточные знания нормативной базы, недостаточная сформированность профессиональных действий, обеспечивающих эффективность проводимой внешней оценки, проявление субъективизма в оценивании и др.

В 2012 г. в России вступили в силу два важных документа, напрямую связанных с экспертами по государственной аккредитации и регламентирующих порядок их аттестации [4] и квалификационные требования [5]. Введение в действие названных документов придает еще большую актуальность интересующей нас проблеме, несмотря на то что исследования в области аккредитации в России ведутся около 10 лет. В частности, различные аспекты системы государственной аккредитации рассматривались в работах О. А. Ерошиной, И. Т. Заика, Г. Н. Мотовой, В. Г. Наводнова, О. Г. Нефедовой, М. В. Петропавловского и др.

Ряд исследований затрагивает использование международного опыта в вопросах качества образования (работы Ф. З. Гарифуллиной, Г. Н. Мотовой, С. А. Орлова, К. В. Тарасовой, Т. Б. Чер-

няновской и др.). Отчасти раскрыты вопросы экспертной деятельности, в том числе и в сфере оценки качества высшего образования (труды В. А. Гуружапова, С. Н. Кучера, Т. В. Сидориной, А. Н. Слажнева и др.).

В то же время европейский опыт подготовки внешних экспертов в сфере гарантии качества высшего образования пока еще не нашел отражения в научной и методической литературе. Это указывает на актуальность исследований в данной области с учетом возможностей использования лучшего европейского опыта, современной нормативно-правовой базы, тенденций в области образования и рекомендаций практикующих экспертов с целью совершенствования российской системы подготовки экспертов.

В настоящей статье автором используются результаты исследования, проведенного осенью 2009 г. среди участников семинара по подготовке экспертов. (Из 83 представителей различных регионов России участие в анкетировании приняло 65 человек, что дает основание считать полученные результаты репрезентативными и достоверными.) Таким образом, описание современного состояния системы подготовки экспертов в России и рекомендации по ее совершенствованию будут основываться на проведенном автором исследовании систем подготовки экспертов в России и Европе и на полученных результатах анкетирования.

Если говорить о *составе слушателей программы подготовки экспертов*, то до 2010 г. основными критериями отбора экспертов было наличие преподавательского и/или управленческого опыта работы в вузе, наличие ученой степени и/или звания, а также наличие рекомендации вуза. Как показывают результаты анкетирования 2009 г., в обучающих семинарах участие принимали как опытные эксперты, участвовавшие в аккредитационных процедурах более 3 раз (59%), так и не имеющие опыта (25%). В европейских странах для экспертов-представителей вузов основными критериями отбора являются стаж работы в сфере высшего образования и научный опыт (ученая степень и/или звание, публикации в международных изданиях и т. д.), также приветствуется знание системы гарантии качества (внутривузовской и/или внешней) или опыт работы в ней. В одних странах физическое лицо может лично подать заявку на обучение в качестве кандидата в эксперты (опыт Германии), в других странах обязательна рекомендация вуза (Великобритания).

В соответствии с современной нормативно-правовой базой в области регулирования деятельности экспертов по государственной аккредитации [6] кандидат в эксперты должен иметь не менее 3 лет преподавательского или управлен-

ческого стажа работы, а также соответствовать квалификационным требованиям, определенным в приказе Минобрнауки от 16.11.2011 № 2701.

Если говорить об *обязательности подготовки, ее длительности и объеме*, то в большинстве стран Европы специальная подготовка экспертов является обязательной, но существенно отличается по длительности и объему. По данным ENQA на 2008 г., 83% европейских агентств гарантии качества проводили подготовку экспертов продолжительностью от 1 до 5 дней (от 4 до 40 ак. ч) [7]. В России в этом отношении с 2004 г. произошли значительные изменения. Ранее в Федеральном законе «Об образовании» в ст. 33 п. 8 было отмечено, что при процедуре государственной аккредитации «в экспертную комиссию входят представители органов исполнительной власти, органа местного самоуправления... представители образовательных учреждений, научных организаций, эксперты из числа лиц, прошедших соответствующую подготовку» [8]. В ноябре 2011 г. в закон были внесены изменения [9], и в настоящее время требования о наличии специальной подготовки нет, но есть замечание о необходимости соответствия кандидата в эксперты квалификационным требованиям, определенным приказом Минобрнауки от 16.11.2011 № 2701, т. е. сейчас эксперты могут сами готовиться к обязательной процедуре аттестации, введенной в 2012 г. В то же время слушатели курсов по специальной подготовке экспертов высоко оценивали качество обучения. Согласно анкетированию 2009 г., 95% респондентов заявляли, что обучение им помогло и 93% считали, что оно должно быть обязательным. Это дает право считать, что более целесообразным и эффективным является прове-

дение специальных семинаров/курсов, возможно, не только Рособрнадзором и подведомственными организациями, но и вузами, а также иными организациями с привлечением к преподаванию практикующих и аттестованных экспертов, представителей вузов, структур исполнительной власти различного уровня, имеющих соответствующий опыт.

Если говорить об объеме подготовки экспертов в России, то в 2004–2009 гг. очное обучение экспертов проводилось в течение 4–5 дней в Москве и составляло 32–40 ак. ч. Для оптимизации системы и подготовки большего количества экспертов можно также обратиться к опыту Агентства международной аккредитации программ бизнес-администрирования FIBAА. Оно регулярно проводит подготовку своих экспертов в различных частях Германии, причем семинары бывают двух видов: более длительные для экспертов-новичков и более сжатые по времени и содержанию для активно практикующих экспертов.

Необходимо обратить внимание и на *содержание подготовки*. В анкете 2009 г. респондентам было предложено выбрать наиболее актуальные темы, которые необходимо освещать в ходе обучения экспертов. Как показывают результаты, которые представлены в диаграмме ниже, экспертов больше волнуют практико-ориентированные и процессуальные вопросы, такие как нормативно-правовая база, методы анализа критериев, показателей, методы принятия решения, регламент работы аккредитационной комиссии и т. д. (см. рисунок).

Этот результат соотносится с современными образовательными тенденциями Европы, где в качестве лучшей практики приводятся примеры

Выберите наиболее актуальные при подготовке экспертов темы (не более 7)



Оценка экспертами содержания их подготовки

программ, в которых значительную часть составляет практическое обучение (в Германии и Испании – 25–35%, в Великобритании 45% (14 ак. ч из 32)). Таким образом, содержание подготовки экспертов необходимо актуализировать и скорректировать с учетом пожеланий экспертов, современного европейского опыта, а также квалификационных требований [10], согласно которым эксперт должен знать законодательство РФ в области образования, ФГОС и федеральные государственные требования, способы и методы работы со служебной информацией, методику проведения аккредитационной экспертизы, требования к содержанию и оформлению экспертного заключения; должен уметь оформлять необходимые документы, взаимодействовать с другими экспертами и организациями, проводить анализ вузовских документов, устанавливать соответствие/несоответствие установленным стандартам, показателям, критериям, проводить анализ качества педагогического процесса и различных видов контроля

Говоря о системе подготовки, нельзя не упомянуть используемые *методы и формы обучения*. В России все занятия по подготовке экспертов по государственной аккредитации проводятся в коллективной форме, основным методом является лекция с визуальной опорой. В то же время проведенный автором опрос показал, что слушатели хотели, чтобы наряду с коллективным обучением использовалась работа в группах (за данную форму высказалось 42% респондентов) и малых группах (51%), они хотели бы участвовать в тренингах (77% респондентов), решении проблемных ситуаций (68%) и выступают за использование дистанционных элементов обучения (51%). Исследование показало, что это соответствует и европейским тенденциям, где во многих странах (Испании, Дании, Латвии, Литве и др.) наряду с коллективной формой активно практикуется групповая форма работы, в т. ч. работа в малых группах (3–6 чел.). В странах Балтии в перерывах между очными сессиями используется дистанционное обучение. Кроме традиционного метода – лекции все чаще используются практические и активные методы обучения, такие как кейс-стадиз (Испания, Дания), метод проблемных ситуаций (Испания), что рассматривается как лучшая практика Европы. Все эти факты говорят о необходимости практико-ориентированного обучения экспертов и в России.

Что касается *информационного и учебно-методического сопровождения подготовки*, российским экспертам предоставлялись распечатанные версии презентаций, а также учебно-методические пособия о системе аккредитации в России, о комплексной оценке, оценке воспитательной ра-

боты в вузе и некоторые другие. Также у экспертов по государственной аккредитации в России есть доступ к закрытому сайту www.expert.nica.ru, где размещаются персональные данные экспертов, материалы для изучения, обсуждения и т. д. С другой стороны, в России не разработано руководство для экспертов по проведению аккредитационных процедур, какие, как показало исследование, существуют в Великобритании, Испании, Дании, Латвии, Литве и других европейских странах. В Испании также используется сборник упражнений для экспертов, где приводятся выдержки их реально существующих документов вузов и даются задания для определения соответствия критериям и вынесения решения; к сборнику прилагается версия для преподавателей курсов экспертов с методическими рекомендациями и разъяснениями по каждому упражнению. Иными словами, на основе имеющихся данных нужно констатировать, что учебно-методическое обеспечение подготовки экспертов в России требует серьезной доработки.

Таким образом, основываясь на проведенном исследовании европейских и российской систем подготовки внешних экспертов и на результатах анкетирования 2009 г., можно говорить о следующих *необходимых изменениях*, которые помогут совершенствовать систему обучения экспертов. Во-первых, специальная подготовка должна иметь место и проводиться в различных регионах России. Во-вторых, необходимо актуализировать содержание обучения, причем не менее трети его объема должны составлять занятия практической направленности с использованием активных методов обучения (анализ проблемных ситуаций, кейс-стадиз, дискуссии, тренинги и др.); для опытных экспертов и экспертов-новичков могут быть разработаны различные программы обучения. В-третьих, кроме коллективной формы работы необходимо использовать групповые, а для изучения теоретических вопросов могут использоваться элементы дистанционного обучения (e-learning). В-четвертых, для проведения практических занятий необходимо разработать руководство по проведению аккредитации и/или соответствующие учебно-методические материалы, которые бы демонстрировали реальные ситуации и выдержки из документов, с которыми работают эксперты на практике; к данной деятельности можно привлечь представителей аккредитационных органов и практикующих экспертов. Выполнение данных рекомендаций будет способствовать более эффективному и качественному обучению экспертов, что поможет им не только успешно пройти аттестацию, но и более качественно проводить аккредитационные экспертизы.

Примечания

1. Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts / G. Aas, B. Askling, K. Dittrich, W. Froestad, P. Haug, K.H. Lycke, S. Moitus, R. Pyykke, A.K. Sursker. ENQA, Helsinki, 2009.

2. Braaten K., Zwiessler S. Guide to good practices for training experts. European Consortium for Accreditation in higher education, 2011. URL: http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499_eca-publication—guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf (дата обращения 25.07.2012).

3. Володько Н. В. Профессиональная компетентность экспертов как фактор развития системы внешней гарантии качества образования // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций для систем гарантии качества образования: сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф. экспертов по оценке качества образования. М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2009. С. 240–243.

4. Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2011 № 2788 «Об утверждении Порядка аттестации экспертов в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации, отбора экспертов для проведения аккредитационной экспертизы и привлечения их к проведению аккредитационной экспертизы» (зарегистрировано в Минюсте РФ 22.03.2012 № 3587).

5. Приказ Минобрнауки РФ от 16.11.2011 № 2701 «Об утверждении квалификационных требований к экспертам в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации» (зарегистрировано в Минюсте РФ 30.12.2011 № 22841).

6. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (в ред. от 10.07.2012) «Об образовании», Приказ Минобрнауки РФ от 16.11.2011 № 2701, Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2011 № 2788.

7. Assessing educational quality. P. 23.

8. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (в ред. от 20.04.2007) «Об образовании». Ст. 33, п. 8 (недействующая редакция).

9. Федеральный закон от 08.11.2010 № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг». Ст. 1. П. 9.

10. Приказ Минобрнауки РФ от 16.11.2011 № 2701.

Т. А. Лопарева

МНОГОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ В ОБУЧЕНИИ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье обосновывается выбор компетентностного подхода в обучении многоязычию; рассматривается многоязычная компетенция как одна из ключевых в условиях обучения несколькими иностранными языками. Сущность данного вида компетенций объясняется ее комплексностью, асимметричностью, сложной внутренней организацией и базированием на целом ряде общих и частных компетенций.

In this article there is a choice explanation of the competence approach; the plurilingual competence is considered as key competence in multilanguage teaching. The meaning of this competence is explained by its complexity, asymmetry, complex inner organization based on a number of general and partial competences.

Ключевые слова: компетентностный подход, многоязычие, общие компетенции, коммуникативная компетенция, многоязычная компетенция.

Keywords: competence approach, plurilingualism, general competences, communicative language competences, plurilingual competence.

Эволюция целей обучения иностранному языку в связи с изменяющимися потребностями общества ведет к внедрению новых идей и подходов в обучении, к постановке новых задач в практике обучения, к более углубленной разработке методической и психолого-педагогической теории по обучению неродным языкам.

Подходом, наиболее отвечающим современным требованиям и положенным в основу стандартов ВПО нового поколения, является компетентностный подход. И. А. Зимняя под «подходом» понимает «определенную позицию, точку зрения, обуславливающую исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса» [1]. Подход определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или 2–3 категориях. Для компетентностного подхода в качестве таких категорий выступают «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом. Для большинства зарубежных исследователей характерна позиция неразграничения понятий компетенция/компетентность. Так, Ф. Вайнерт понимает компетенцию как «комбинации таких имеющихся (или потенциально возможных) когнитивных, мотивационных, моральных и социальных умений личности, которые лежат в основе успешного овладения предметом

посредством соответствующего понимания и решения (выполнения, достижения) ряда требований, заданий, проблем и целей» [2]. Для Х. Шэпер «компетенции – это больше чем знания, они касаются способности выполнения заданий, решения проблем и преодоления требований» [3]. Их можно рассматривать как потенциал и как имеющиеся в распоряжении.

Одной из новых целей в практике обучения иностранным языкам является многоязычие, которое можно понимать как знание нескольких языков или сосуществование нескольких языков в данном обществе. Изучение нескольких иностранных языков формирует чувство принадлежности к определенному языку, культуре через ознакомление с другими языками и культурами, развивает умение учиться. Многоязычное образование имеет «огромный личностно-формирующий потенциал. Оно развивает лингвистические способности: вербальный интеллект, языковую рефлексию, аналитические рефлексивные способности, языковую интуицию» [4]. Ключевым понятием многоязычного образования в рамках компетентностного подхода является многоязычная компетенция. Понятие многоязычной компетенции позволяет, с одной стороны, подчеркнуть важность знания нескольких языков, а с другой стороны, рассматривать знания человека, владеющего несколькими языками, не как совокупность отдельных компетенций, а как сложную многоаспектную многоязычную компетенцию, охватывающую целый ряд языков [5]. Данный вид компетенций представляет собой способность обучаемого осуществлять общение на нескольких языках, в контексте двух и более культур, переключаясь с одного языкового/культурного кода на другой, проявляя сензитивность к различиям в культурах.

Являясь методологической основой для концептуализации понятия «многоязычная компетенция», компетентностный подход, а также опора на четкую систему общих и специальных компетенций позволяют четко определить, какие знания и умения должен освоить обучающийся, чтобы коммуникация была успешной; какое развитие личности и ее самосознания будет способствовать приобретению нового языкового и культурного опыта; какие условия обучения будут способствовать успешному достижению конкретных целей многоязычия.

Чтобы охарактеризовать многоязычную компетенцию, необходимо обратиться к общим и специальным компетенциям, лежащим в основе владения иноязычной речевой деятельностью.

Владение языком – это, несомненно, сложная деятельность, которая нуждается в активации компетенций трех видов: концептуальных, процедуральных и поведенческих.

Сущность компетенции Moore и Castellotti объясняют следующими ее характеристиками:

- динамическим характером, находящимся в постоянном развитии во времени и пространстве;
- составным характером, проявляющимся на различных уровнях;
- контекстной включенностью, приводящей в действие отношения между говорящим, языком и контекстом;
- отражением окружающей действительности [6].

В «Официальном журнале Европейского Союза» коммуникация на родном и иностранных языках (наряду с математической, цифровой, социальной, гражданской и др.) признана ключевой компетенцией [7]. Ключевые компетенции обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме.

Авторы «Общеввропейских компетенций» выделяют три фундаментальных компонента по овладению иноязычной деятельностью:

- знания (эмпирические и академические, представления о мире, социокультурные знания, межкультурное сознание);
- умения (навыки и способности), которые подразделяются на практические (социальные, профессиональные и др.) и межкультурные;
- экзистенциальные умения (отношение, мотивация, ценности, когнитивные стили, личные факторы) [8].

К перечисленным компетенциям необходимо добавить четвертую – умение учиться. Эта компетенция относится к способности «увидеть различия» [9] и включать эти новые знания в уже имеющиеся, состоящие из таких компонентов как рефлексия, учебные умения, аналитические умения.

Чем больше лингвистический опыт учащегося, тем больше будет и его потенциал для развития способности к учению/обучению. В то же время, прогрессируя в умении учиться, пользователь достигает большей легкости в усвоении и использовании изучаемых иностранных языков.

Как говорилось выше, коммуникативная компетенция является ключевой в овладении иноязычной речевой деятельностью. Разбор данной компетенции на составные части позволит нам перейти к характеристике многоязычной компетенции. Коммуникативная компетенция – это способность человека эффективно и адекватно осуществлять взаимодействие в определенном языковом обществе, что подразумевает соблюдение свода правил, включающего в себя как лингвистические аспекты (грамматический, лексический, фонетический), так и правила владения языком, связанные с историческим и социокультурным контекстом, в котором проходит коммуникация [10]. Данное определение позволяет нам

разложить коммуникативную компетенцию на компоненты: лингвистический, социолингвистический и прагматический. Каждый из них содержит в себе знания, умения, навыки. Схематически коммуникативную компетенцию можно представить следующим образом:

Компетентностный состав коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция			
Лингвистическая компетенция	Социолингвистическая компетенция	Прагматическая компетенция	
Общие компетенции			
Знания	Умения	Экзистенциальная компетенция	Познавательная способность

Коммуникативную компетенцию можно рассматривать как основу для характеристики многоязычной компетенции, еще более сложной по своему составу.

Прежде всего, многоязычную компетенцию, определяемую в «Общевропейских компетенциях» в сочетании с поликультурной компетенцией как способность использовать языки в качестве средства общения и принимать участие в межкультурной коммуникации, следует понимать как сеть сложных отношений знаний и лингвистического опыта, которые человек приобретает постепенно и поэтапно [11]. Это значит, что усваиваемые иностранные языки сохраняются в сознании индивида не отдельно друг от друга (независимо от условий обучения), а образуют единую многоязычную компетенцию [12]. Таким образом, лингвистические знания говорящего на языках А, В и С не равны сумме знаний трех монолингвов.

Следующей важной характеристикой многоязычной компетенции является ее гетерогенность, или асимметрия. Отсутствие равновесия и вариативность – совершенно естественные явления для данного вида компетенций. Дисбаланс во владении несколькими иностранными языками может проявляться по-разному и объясняться следующими факторами:

- разной степенью сформированности умений в видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании). Пользователь может иметь более развитую компетенцию в устных видах речевой деятельности, чем в письменных;

- сферами применения (бытовая, профессиональная, образовательная, социальная). Индивид может без проблем общаться в бытовой сфере

и быть не в состоянии осуществлять общение в сфере профессиональной;

- применением стратегий. Например, при общении на иностранном языке пользователь может прибегнуть к невербальной коммуникации, чтобы компенсировать недостаточную лингвистическую компетенцию в этом языке. И вместе с тем он может произвести менее выразительное и более дистанцированное впечатление на языке, которым лучше владеет с лингвистической точки зрения из-за неумения применить другие стратегии в конкретной ситуации общения;

- специфическими задачами, которые пользователь решает в сфере профессиональной коммуникации;

- базирование на общих компетенциях (наличие не лингвистических знаний в процессе знакомства с другими языками и культурами).

Еще одной особенностью многоязычной компетенции является многокомпонентность ее состава. Многоязычная компетенция состоит из частных компетенций, представляя возможность разного рода сочетаний и чередований [13]. В этой единой конфигурации взаимодействуют коммуникативные компетенции в родном и иностранных языках. Она включает в себя знания (представления), отношения, поведение, так как коммуниканты из разных культур используют в процессе общения языковые/культурные варианты и дискурсивные стратегии, которые становятся наглядными при сопоставлении.

Также необходимо отметить, что многоязычная компетенция по своей природе подвижна и изменчива. В зависимости от целей изучения иностранных языков, жизненных условий и опыта человека происходит постоянное развитие как уровней коммуникативных компетенций в различных языках, так и многоязычной компетенции в целом [14].

Резюмируя все вышесказанное о многоязычной компетенции, можно отметить 4 главных момента, подчеркивающих своеобразие и эвристическую самобытность этой компетенции:

- глобальный и интегративный характер многоязычной компетенции, ее неоднородный состав и асимметрия;

- упор на межъязыковые связи, образующие полилингвальный репертуар пользователя;

- возможность развития и внутренней реорганизации данной компетенции в зависимости от потребностей и целей пользователя;

- многоязычная компетенция имеет сугубо индивидуальный характер [15].

Таким образом, будучи связанной с владением системой лингвистических знаний, пониманием механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владением метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной

способностью, многоязычная компетенция является ключевой в овладении несколькими иностранными языками. Она совершенствует понимание методов и процесса изучения иностранных языков и развивает способность общаться и действовать в новых ситуациях. Многоязычная компетенция делает возможной и успешной деятельностью по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, что особенно важно при стремлении к автономии учащегося. Компетенция многоязычия может рассматриваться не только как владение несколькими иностранными языками, но и как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки [16].

Примечания

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

2. Weinert, Franz E. (2001a): Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. In: Smelser, Neil J. / Baltes, Paul B. (Eds.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Vol. 4. Amsterdam u. a.: Elsevier, S. 2433–2436.

3. Шэпфер Х. Ключевые компетенции в обучении и профессии // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

4. Евдокимова Н. В. Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 182–190.

5. Евдокимова Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009.

6. Moore D. у Castellotti, V. (ed.) (2008). La compétence plurilingue: regards francophones. Bern. P. Lang.

7. Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

9. Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. Madrid. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

10. Мартин Е. Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm.

11. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.

12. Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación.

13. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.

14. Там же.

15. Coste D. Competence a communiquer et compétence plurilingue” en Notions en Questions, 6, 191–202. ENS Editions, 2002.

16. Евдокимова Н. В. Развитие познавательной способности студентов при формировании многозначной рецептивной компетенции.

УДК 370

С. И. Трухина, В. И. Циркин, А. Н. Трухин,
Е. В. Четверикова

УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, РОЖДЕННЫХ С БОЛЬШОЙ ИЛИ НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА

Исследовали успешность учебной деятельности у учащихся 1–8-х классов общеобразовательных школ, рожденных с низкой, нормальной или большой массой тела (МТ). Мальчики, рожденные с большой (4,0–5,1 кг) МТ, на протяжении всех 8 лет обучения в школе имели более низкую успеваемость, чем их сверстники, МТ которых при рождении была в пределах нормы (2,6–3,9 кг). И мальчики, и девочки, рожденные с низкой МТ, отставали по успеваемости с 1-го по 8-й класс от детей, рожденных с нормальной МТ. Выявлена прямая линейная зависимость успешности обучения детей в 1–8-х классах от МТ при рождении (для диапазона от 1,6 кг до 3,1 кг). Все это указывает на то, что скорость созревания неокортекса на постнатальном этапе онтогенеза зависит от уровня его созревания к моменту рождения.

Investigated success of educational activity at pupils of 1-8 classes of the comprehensive schools born with low, normal or big body weight (BW). The boys with born with big (4,0–5,1 kg) BW, throughout all 8 years of training at school had lower progress, than their contemporaries, which has normal BW (2,6–3,9 kg) at a birth. Both boys, and the girls born with low BW, lagged behind on progress with 1 on 8 class children born with normal BW. Direct linear dependence of success educational activity of children in 1–8 classes from BW is revealed at a birth (for a range from 1,6 kg to 3,1 kg). All it specifies that speed of maturing neocortex at a postnatal stage of ontogenesis depends on level of its maturing by the time of a birth

Ключевые слова: масса тела при рождении, учебная деятельность, школьники.

Keywords: newborn body weight, educational activity, schoolboys.

© Трухина С. И., Циркин В. И., Трухин А. Н., Четверикова Е. В., 2013

Введение. Массу тела (МТ) новорожденных принято классифицировать [1] как нормальную (2,6–3,9 кг), большую (4,0 кг и выше), низкую (1,5–2,5 кг), очень низкую (1,0–1,5 кг) и экстремально низкую (до 1,0 кг). В нашей стране число детей, рождаемых с низкой МТ (1,5–2,5 кг), достигает 6–10% [2], а за рубежом – от 5 до 19% [3], и они чаще рождаются либо при преждевременных родах (на сроках 34–38 недель), либо при срочных родах, но при наличии плацентарной недостаточности [4]. Доля детей, рождаемых с большой МТ (4,0 кг и выше), согласно данным литературы [5], достигает 10–20% от всех новорожденных, при этом среди них преобладают мальчики. Считается, что причинами развития большой МТ плода могут быть такие состояния у матери, как сахарный диабет и/или ожирение [6], врожденный или приобретенный порок атриовентрикулярных клапанов сердца [7], низкий уровень в крови альфа-фетопротеина [8], высокий уровень белка, связывающего гормон роста [9], а также особенности метаболизма плода, обусловленные генетическими факторами [10].

Полагают, что уровень развития высших психических функций ребенка определяется не только генетическими факторами и условиями воспитания в семье и школе, но и характером его внутриутробного развития, который отражается на величине МТ при рождении [11]. Вместе с тем в литературе до настоящего времени недостаточно внимания уделяется вопросу о влиянии низкой или высокой МТ при рождении на умственное развитие ребенка, которое отражается, в определенной степени, на успешности его учебной деятельности (УД) в школе, а также на его психическом статусе [12]. Так, по данным N. Botting et al. [13], для 12-летних детей и даже взрослых, рожденных с очень низкой МТ, характерен высокий уровень тревожно-депрессивных состояний. С. Huddy et al. [14] показали, что 30% детей, рожденных с низкой МТ, имели низкий уровень развития речи и трудности при выработке двигательных навыков по письму и физкультуре. По данным P. Anderson et al. [15], для детей, рожденных с низкой МТ, в 8 лет характерны нарушения внимания, зрительного восприятия, познавательной деятельности, низкий уровень интеллекта, слабый контроль над эмоциями, низкая социальная адаптация, низкая успешность УД (особенно по письму, чтению и математике) и наличие отклонений в поведении. Согласно S. Saigal et al. [16], подростки (главным образом мальчики), имеющие при рождении МТ меньше 0,75 кг, 0,75–1,0 кг или 2,6–3,9 кг, испытывают трудности в обучении соответственно в 72%, 53% и 13% случаев. Вместе с тем мы не встретили в литературе сведений, касающихся влияния низкой или большой МТ при

рождении на успешность УД одной и той же группы детей при их обучении с 1-го по 8-й классы. С учетом всего сказанного целью нашей работы была оценка успешности УД у детей на протяжении первых 8 лет обучения в общеобразовательной школе в зависимости от их МТ при рождении.

Материалы и методы исследования. Проанализирована успеваемость 699 учащихся восьмых классов пятнадцати школ г. Кирова, поступивших в 1-й класс в 2001 г., т. е. рожденных в 1994 г. Анамнез их пренатального и постнатального развития был собран на основе медицинских документов (форма № 112-У и 026-У) и составленной нами [17] анкеты для родителей. Успешность УД оценивали за период обучения детей с 1-го по 8-й класс по оценкам годовой успеваемости по основным дисциплинам и по среднему годовому баллу. Информацию об успеваемости получали из школьных журналов с согласия родителей, руководства школ и Управления образования администрации г. Кирова. С учетом неоднородности учащихся по МТ при рождении, для анализа данных об их успешности УД исследуемые были разделены на три группы: дети, родившиеся с нормальной МТ (2,6–3,9 кг; группа 1), с большой МТ (4,0–5,1 кг; группа 2) и низкой МТ (1,6–2,5 кг; группа 3). Детей с экстремально низкой и очень низкой МТ среди обследованных не было.

Результаты исследования подвергнуты статистической обработке [18]. Нормальность распределения показателей во всех трех группах была близкой к нормальной, что проверено по критерию Колмогорова – Смирнова/Лиллифорса, критерию Шапиро – Уилка и критериям Д'Агостино. Корреляционный анализ проведен с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Различия количественных показателей оценивали по t-критерию Стьюдента, а качественных показателей – по критерию хи-квадрат с поправкой Йейтса и во всех случаях их считали статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение. Установлено, что с нормальной МТ (2,6–3,9 кг) родилось 574 учащихся из 699, т. е. 82,1% исследованных, в том числе 274 девушки из 320 (85,6% всех девушек) и 300 юношей из 379 (79,2%). Как видно из этих данных, юношей с нормальной МТ при рождении в процентном отношении было столько же, сколько и девушек ($p > 0,5$ по критерию хи-квадрат).

С большой МТ (4,0–5,1 кг) родилось 88 учащихся, т. е. всего 12,6%, в том числе 24 девушки из 320 (7,5%) и 64 юноши из 379 (16,9%). Эти данные показывают, что юношей, рожденных с большой МТ, в процентном отношении было в 2,3 раза больше, чем девушек ($p < 0,01$).

С низкой МТ (1,6–2,5 кг) родилось 37 учащихся, т. е. 5,3% от всех исследованных, в том числе 22 девушки из 320 (6,9%) и 15 юношей из 379 (3,9%). Межполовые различия были статистически незначимы ($p > 0,1$).

В целом наши результаты согласуются с данными литературы о частоте рождения детей с большой МТ [19] и детей с низкой МТ [20], а также о доминировании мальчиков среди детей, рожденных с большой МТ [21].

Так как группа 1 ($n = 574$) по своему объему намного превышала группу 2 ($n = 88$) и группу 3 ($n = 37$), то для корректного сравнения из группы 1 были сформированы соответствующие группы (1Б и 1Н). Для этого из группы 1 методом случайной выборки выделяли, независимо от пола, каждого третьего (группа 1Б) или каждого пятого (группа 1Н) ребенка из списка, составленного по алфавиту для каждой из 15 школ. В итоге, группа 1Б была представлена 47 девушками и 43 юношами, а группа 1Н – 22 девушками и 23 юношами (см. табл. 1).

Общая характеристика динамики успешности УД с 1-го по 8-й класс. При анализе успешности УД установлено, что во всех трех группах успешность УД, начиная с 6-го класса, прогрессивно снижается. Это отражает динамика среднего балла, или СБ (табл. 1 и рис. 1, левая панель – группы 1Б и 2; правая панель – группы 1Н и 3) и годовых оценок по основным учебным дисциплинам (см. табл. 1). Это явление можно объяснить снижением школьной мотивации, так как, согласно Н. Ц. Бадмаевой [22], уровень мотивации от 5-го к 9-му классу падает с 19,4 до 15,6 баллов. Кроме того, выявленное нами снижение успешности УД можно объяснить увеличением объема, интенсивности и сложности учебной нагрузки в средних классах общеобразовательных школ [23], а также, как полагает Н. Б. Сельверова [24], периодом полового созревания.

Установлено (см. табл. 1), что во всех трех группах на протяжении восьми лет обучения у мальчиков, как правило, успеваемость была ниже, чем у девочек. В частности, в группе 1 (рожденные с нормальной МТ) статистически значимые различия выявлены во 2-м классе (письмо и СБ), в 4-м классе (письмо), в 5-м классе (русский язык, литература, биология, иностранный язык, СБ), в 6-м классе (СБ и все дисциплины кроме математики), в 7-м классе (все дисциплины, СБ) и в 8-м классе (СБ и все дисциплины, кроме геометрии). В группе 2 (рожденные с большой МТ) различия выявлены в 1-м классе (письмо), во 2-м классе (все дисциплины, СБ), в 3-м (чтение, природоведение, СБ), в 4-м (письмо, чтение, природоведение, СБ), в 5-м и 6-м (СБ и все дисциплины, кроме математики), в 7-м (СБ и все дисциплины, кроме иностр-

ранного языка) и в 8-м классе (русский язык, литература). В группе 3 (рожденные с низкой МТ) различия выявлены в 1-м классе (чтение, СБ), в 4-м (СБ), в 5-м (математика, иностранный язык), в 6-м (русский язык, математика, биология, иностранный язык, СБ), в 7-м (все дисциплины, СБ) и в 8-м классе (литература, алгебра, физика, химия, СБ). Как видно из этих данных, во всех трех группах (особенно в группе 2) межполовые различия преимущественно проявлялись в старших классах, но при этом они не касались математики.

Полученные нами данные согласуются с единичными сведениями о более низкой успешности УД у мальчиков по сравнению с девочками, что выявлено при анализе успешности УД учащихся 1–2-х классов, рожденных с низкой МТ [25], а также учащихся 1–8-х классов, рожденных как с нормальной МТ, так и с большой МТ [26]. На наш взгляд, более низкая успешность УД мальчиков (с 1-го по 8-й класс) по сравнению с девочками связана с тем, что в этот период мальчики имеют более низкий уровень развития высших психических функций. Об этом свидетельствуют полученные нами ранее данные при исследовании первоклассников [27], а результаты исследования Н. М. Зыряновой [28] в отношении учащихся 1–8-х классов свидетельствуют также о более низкой успеваемости мальчиков по сравнению с девочками. Мы не исключаем, что более низкая успешность УД у мальчиков по сравнению с девочками обусловлена тем, что у мальчиков, согласно Н. Ц. Бадмаевой [29], ниже уровень школьной мотивации, чем у девочек.

Влияние МТ при рождении на успешность УД. Установлено (рис. 1), что успешность УД зависит от МТ при рождении. Так, на протяжении 8 лет обучения в школе СБ у учащихся, рожденных с большой МТ (группа 2, рис. 1, левая панель), был статистически значимо более низким по сравнению с их сверстниками, рожденными с нормальной МТ (группа 1Б). Такая же закономерность была выявлена и для учащихся, рожденных с низкой МТ (группа 3, рис. 1, правая панель), и их сверстников, рожденных с нормальной МТ (группа 1Н), за исключением различий в величине СБ в 7-м классе.

Рассмотрим более детально наши данные, касающиеся зависимости успешности УД от МТ при рождении для групп 2 и 3, с учетом пола учащихся.

Группа 2. Показано (см. табл. 1), что успешность УД у мальчиков, рожденных с большой МТ (группа 2), ниже, чем у мальчиков, рожденных с нормальной МТ (группа 1Б). Действительно, хотя мальчики группы 2 на протяжении всех лет обучения не отличались от мальчиков группы 1Б по среднему баллу (СБ), но имели статистически значимо более низкие оценки по отдельным дис-

циплинам, в том числе в 1-м классе (письмо), в 3-м (чтение), в 5-м (история) и в 8-м классе (литература). В то же время успешность УД девочек группы 2 была такой же, как у девочек группы 1Б, о чем свидетельствует отсутствие различий между ними по СБ и годовым оценкам по основным учебным дисциплинам.

Группа 3. Установлено (табл. 1), что успешность УД у мальчиков и девочек, рожденных с низкой МТ (группа 3), была ниже, чем у их сверстников, рожденных с нормальной МТ. Действительно, мальчики группы 3 отличались от мальчиков группы 1Н тем, что имели более низкий СБ на протяжении всех лет обучения, а также более низкие оценки почти по всем дисциплинам во всех классах, за исключением таких как литература, история, биология и иностранный язык в 6-м классе, русский язык, литература, геометрия, история и биология – в 7-м классе и русский язык, история, биология и иностранный язык – в 8-м классе. Девочки группы 3 отличались от девочек группы 1Н тем, что они имели более низкий СБ во 2-м классе, а также имели более низкие годовые оценки по отдельным дисциплинам в 1-м и 2-м классах (письмо, математика), в 3-м (письмо), в 4-м (письмо) и в 5-м (русский язык). Отметим, что в 6, 7 и 8-х классах эти девочки уже не отличались по успешности УД от сверстниц из группы 1Н. Таким образом, различия в успешности УД мальчиков группы 3 с мальчиками группы 1Н (как и для девочек) в 6, 7 и 8-х классах были выражены в меньшей степени, чем в 1–5-х классах.

Результаты корреляционного анализа зависимости успешности УД от МТ при рождении. Учитывая, что распределение учащихся в каждой из трех групп по МТ и по среднему баллу

(СБ) было близким к нормальному, мы считали возможным провести корреляционный анализ зависимости СБ успеваемости учащихся (без учета пола) от МТ (кг) при рождении. Для этого нами были рассчитаны коэффициент корреляции Пирсона и коэффициенты линейной регрессии. Показано (см. табл. 2), что успешность УД в каждом из восьми классов в группе 1 (рожденные с нормальной МТ) и в группе 2 (рожденные с большой МТ) не зависела от МТ при рождении. В то же время в группе 3 успешность УД в первых шести классах зависела от МТ – СБ был тем выше, чем выше была МТ при рождении, что характерно для 1, 2 и 3-х классов (рис. 2, левая панель), и для 4, 5 и 6-х классов (рис. 2, правая панель). Так, для первоклассников уравнение линейной регрессии имело вид: $СБ = 1,02МТ + 1,34$ ($r = 0,406$; $p = 0,013$), а для 6-классников – $СБ = 0,71МТ + 2,10$ ($r = 0,315$; $p = 0,058$).

В связи с тем, что в группах 1 и 2 подобная зависимость СБ от МТ отсутствовала, нами была предпринята попытка установить диапазон МТ, для которого характерна линейная зависимость СБ от МТ при рождении. С этой целью корреляционный анализ проводился для детей всех трех групп путем последовательного включения детей по возрастанию их МТ при рождении. Было установлено (табл. 2, рис. 3, левая и правая панель), что с 1-го по 8-й класс подобная зависимость характерна для диапазона МТ при рождении от 1,6 кг до 3,1 кг включительно. Тем самым была сформирована новая группа, которую мы условно назвали комплексной (см. табл. 2). Так, для первоклассников этой группы уравнение линейной регрессии имело вид: $СБ = 0,84МТ + 1,76$ ($r = 0,531$, $p = 0,001$), а для восьмиклассников – $СБ = 0,45МТ + 2,50$ ($r = 0,315$; $p = 0,012$). Это

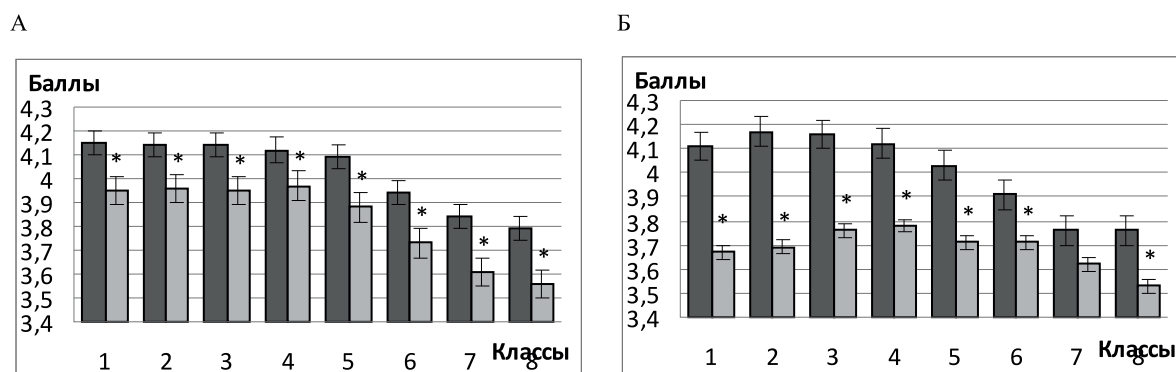


Рис. 1. Средний балл успеваемости детей 1–8-х классов в зависимости от МТ при рождении. Панель А – дети, рожденные с нормальной (2,6–3,9 кг) МТ (группа 1Б, первые столбцы), и дети, рожденные с большой (4,0–5,1 кг) МТ (группа 2, вторые столбцы); панель Б – дети, рожденные с нормальной (2,6–3,9 кг) МТ (группа 1Н, первые столбцы), и дети, рожденные с низкой (1,6–2,5 кг) МТ (группа 3, вторые столбцы)

Примечание: * – различие с группой 1Н или 1Б достоверно ($p < 0,05$) по t-критерию Стьюдента.

означает, что так называемая нормальная группа (группа 1), по сути, также включала в себя детей с МТ при рождении от 2,6 до 3,1 кг, успешность УД которых, вероятно, ниже, чем у детей, которые имели МТ при рождении от 3,2 до 5,1 кг. Таким образом, для детей, рожденных с МТ в диапазоне от 1,6 кг до 3,1 кг, нами впервые выявлена прямая линейная зависимость успешности УД от МТ при рождении.

Обсуждение результатов. Ряд авторов считает, что успешность УД у учащихся школ зависит от многих факторов, в том числе от уровня интеллекта, который, в свою очередь, определяется уровнем развития мозга к моменту рождения [30]. Действительно, по данным Б. Я. Рыжавского [31], дети, рожденные с очень низкой МТ (1,0–1,5 кг), в последующем часто отстают в интеллектуальном развитии от сверстников, рожденных с нормальной МТ. По данным В. А. Агейкина [32], среди детей, рожденных с очень низкой МТ или с низкой МТ, значительно выше процент лиц, отстающих в умственном развитии. В то же время этот автор [33] подчеркивает, что среди рожденных с низкой МТ могут встречаться и выдающиеся люди. В частности, он указывает на И. Ньютона, Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, Ч. Дарвина. Нами также показано, что у детей, родившихся с низкой МТ (особенно у мальчиков), успешность УД ниже, чем у детей, рожденных с нормальной МТ. Косвенно это говорит о более низком уровне интеллекта у детей, рожденных с низкой МТ.

В чем же причина взаимосвязи успешности УД и массы тела при рождении? Согласно данным литературы [34], у новорожденных на долю головного мозга приходится около 10% от МТ, или 106 г на кг МТ. Это означает, что при низкой МТ при рождении снижена и масса головного мозга. Все эти данные позволяют предположить, что у детей, рожденных с низкой МТ, уровень зрелости головного мозга ниже, чем у детей, рожденных с нормальной МТ. При этом, несмотря на наличие современных технологий выхаживания детей, рожденных с низкой МТ, постнатальное созревание мозга у этих детей, вероятно, идет с меньшей скоростью, чем у детей, рожденных с нормальной МТ. По данным В. Б. Войнова [35], для слабоуспевающих школьников характерны признаки отставания в созревании мозга, в том числе недостаточный уровень функциональной зрелости фронтального неокортекса и несформированность подкорково-корковых отношений. Мы не исключаем, что закономерности, выявленные В. Б. Войновым [36], можно экстраполировать и в отношении детей, рожденных с низкой МТ.

Нами впервые показано, что мальчики, рожденные с большой МТ, имеют более низкую успешность УД, чем сверстники, рожденные с нормальной МТ. Полагаем, что в основе этого явления лежит более низкая устойчивость структур мозга к повреждающим воздействиям у плодов мужского пола по сравнению с плодами женского пола.

Таблица 2

Показатели регрессионного анализа зависимости среднего балла успеваемости (СБ, баллы) от массы тела при рождении (МТ, кг)

Показатели	Классы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Группа 1 (2,6–3,9 кг, n = 90)								
Коэффициент корреляции, r	-0,027	-0,009	-0,042	0,002	0,148	0,091	0,057	0,046
Достоверность, p	0,800	0,936	0,694	0,985	0,164	0,394	0,596	0,667
Группа 2 (4,0 – 5,1 кг, n = 88)								
Коэффициент корреляции, r	-0,049	-0,040	-0,052	-0,016	0,049	-0,008	0,025	0,042
Достоверность, p	0,651	0,971	0,630	0,882	0,653	0,938	0,819	0,697
Группа 3 (1,6 – 2,5 кг, n = 37)								
Коэффициент корреляции, r	0,406	0,339	0,412	0,412	0,330	0,315	0,229	0,123
Достоверность, p	0,013	0,040	0,011	0,011	0,046	0,058	0,173	0,467
Коэффициент линейной регрессии, К	1,02	0,82	0,90	0,90	0,72	0,71	0,53	0,29
Коэффициент линейной регрессии, В	1,34	1,83	1,70	1,70	2,06	2,10	2,43	2,89
Комплексная группа (1,6–3,1 кг, n = 63)								
Коэффициент корреляции, r	0,531	0,485	0,488	0,420	0,439	0,295	0,272	0,315
Достоверность, p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,019	0,031	0,012
Коэффициент линейной регрессии, К	0,84	0,80	0,73	0,61	0,60	0,43	0,39	0,45
Коэффициент линейной регрессии, В	1,76	1,89	2,11	2,41	2,30	2,71	2,69	2,50

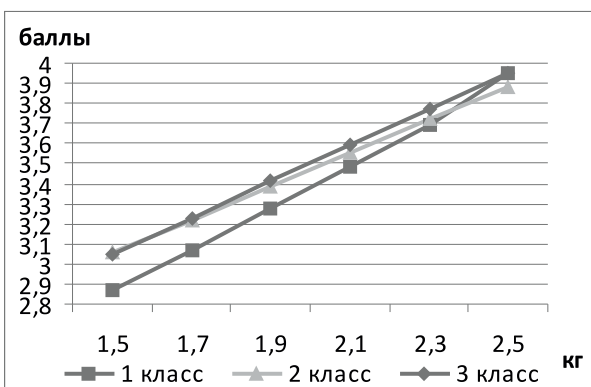
В целом наши данные указывают на необходимость более глубокой разработки вопроса о развитии мозга на постнатальном этапе онтогенеза у детей, рожденных с экстремально низкой, очень низкой или низкой МТ. Эта проблема особенно становится актуальной в связи с тем, что во многих странах (а в России – с 2012 г.) новорожденным считается живой плод, рожденный с массой 500 г и выше. При этом следует учитывать, что эффективность функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной, иммунной, эндокринной и других систем организма у детей и подростков также, вероятнее всего, зависит от величины МТ при рождении. Так, по данным Г. В. Жуйковой и М. М. Тороповой [37], большинство детей, рожденных с низкой МТ, имели низкий уровень здоровья, низкую иммунологическую резистентность

и высокую заболеваемость на первом году жизни. Полагаем, что перед физиологией, психологией и педагогикой поставлены важные задачи: изучить общие закономерности постнатального развития детей, рожденных с экстремально низкой, очень низкой или низкой МТ, определить условия, необходимые для формирования оптимальной психолого-педагогической среды для нормального развития и социальной адаптации таких детей, а также разработать способы профилактики и коррекции инвалидности для этих детей.

Выводы. 1. У всех учащихся, независимо от пола и МТ при рождении, успешность УД прогрессивно снижается начиная с 6-го класса.

2. У мальчиков, независимо от МТ при рождении, успешность УД в 1–8-х классах общеобразовательной школы ниже, чем у девочек.

А



Б

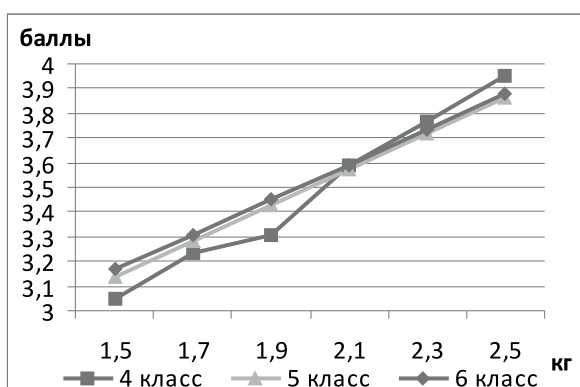
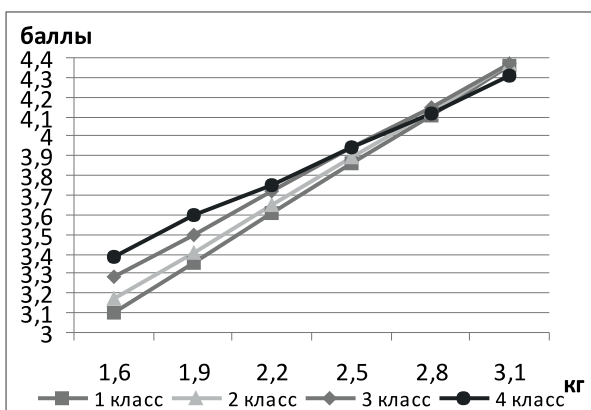


Рис. 2. Средний балл успеваемости школьников группы 3 в 1–3-х классах (панель А) и в 4–6-х классах (панель Б) в зависимости от МТ при рождении (в диапазоне от 1,6 до 2,5 кг). Коэффициенты корреляции составили для 1–6-х классов соответственно $r = 0,406$; $r = 0,339$; $r = 0,412$; $r = 0,412$; $r = 0,330$; $r = 0,315$

А



Б

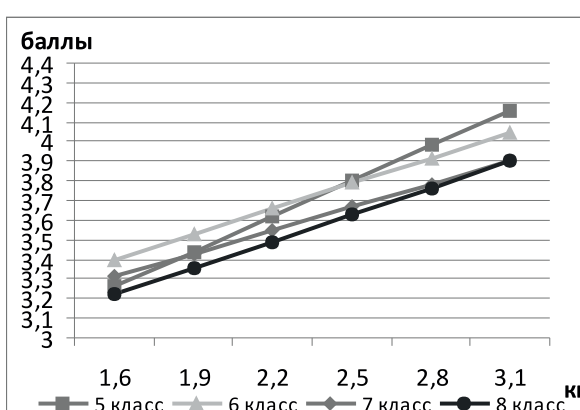


Рис. 3. Средний балл успеваемости школьников смешанной группы в 1–4-х классах (панель А) и в 5–8-х классах (панель Б) в зависимости от МТ при рождении (в диапазоне от 1,6 до 3,1 кг). Коэффициенты корреляции составили для 1–8-х классов соответственно $r = 0,531$; $r = 0,485$; $r = 0,488$; $r = 0,420$; $r = 0,439$; $r = 0,295$; $r = 0,272$; $r = 0,315$

3. У мальчиков, родившихся с большой МТ, успешность УД ниже, чем у их сверстников, родившихся с нормальной МТ. Эта закономерность нехарактерна для девочек.

4. У мальчиков и девочек, родившихся с низкой МТ (1,6–2,5 кг), успешность УД с 1-го по 8-й классы общеобразовательной школы ниже, чем у их сверстников, родившихся с нормальной МТ.

5. Успешность УД учащихся 1–8-х классов тем выше, чем выше их масса тела при рождении (в диапазоне от 1,6 кг до 3,1 кг включительно).

Примечания

1. Шабалов Н. П. Неонатология. Т. 1. М.: МЕДпресс-информ, 2004.

2. Там же; Жуйкова Г. В., Торопова М. М. Состояние здоровья детей с гипотрофией: материалы IV Ежегодного конгресса «Современная перинатология: организация, технологии, качество». М., 2009. С. 20.

3. Monset-Couchard M. Kastler Mid-and long-term outcome of 89 premature infants weighing less than 1000 g at birth, all appropriate for gestational age / M. Monset-Couchard, B. O. de Bethmann // Biol. Neonat. 1996. № 70 (6). P. 328–338.

4. Шабалов Н. П. Указ. соч.; Smith L., Draper E., Vanktelow B., Dorling J., Field D. Socioeconomic inequalities in very preterm birth rates. Frch Lis Child Fetal Neonatal Ed 2007. P. 11–14.

5. Шехтман М. М., Варламова Т. М., Бурдули Г. М. Заболевания эндокринной системы и обмена веществ у беременных. М.: «Триада-Х», 2001; Евсюкова И. И., Кошелева Н. Г. Сахарный диабет: беременные и новорожденные. М.: Миклош, 2009.

6. Шехтман М. М., Варламова Т. М., Бурдули Г. М. Указ. соч.

7. Garnizov T., Ivanov S., Dukovski A., Slencheva B., Vakrilova L., Georgiev G. [Characteristics of neonates whose mothers have congenital and acquired heart disease]. Akush Ginekol (Sofia). 2002. V. 42. № 1. P. 3–6.

8. Baschat A., Harman C., Farid G., Chodirker B., Evans J. Very low second-trimester maternal serum alpha-fetoprotein: Association with high birth weight // Obstet Gynecol. 2002. V. 99. № 4. P. 531–536.

9. Holl R., Snehotta R., Siegler B., Scherbaum W., Heinze E. Binding protein for human growth hormone: effects of age and weight // Horm Res. 1991. V. 35. № 5. P. 190–197.

10. Хурасева А. Б. Репродуктивное здоровье женщин, родившихся с полярными значениями массы тела: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Курск, 2010.

11. Чутко Л. С. Школьная дезадаптация в клинической практике детского невролога: учеб.-метод. пособие. СПб., 2005; Saigal S., Stoskopf B., Streiner D., Paneth N., Pinelli J., Boyle M. Growth trajectories of extremely low birth weight infants from birth to young adulthood: a longitudinal, population – based study // Pediatr Res, 2006. V. 60. P. 751–758; Saigal S., Stoskopf B., Boyle M. et al. Comparison of current health, functional limitations, and health care use of young adults who were born with extreme low birth weight and normal birth weight. // Pediatrics, 2007. V. 119. P. 562–573; Дьяконова Е. Н., Батуева Ю. В., Лобанова Л. В., Терехина Е. В., Язева А. А. Нейропсихологическое развитие детей 3–4 лет с последствиями перинаталь-

ного поражения ЦНС в сравнении со здоровыми сверстниками // Вестн. новых медицинских технологий. 2008. № 4. С. 62–64; Пыхтина Л. А., Филькина О. М., Шапина Т. Г., Кочерова О. Ю., Шифорова О. С. Особенности состояния здоровья детей раннего возраста с перинатальными поражениями ЦНС в зависимости от уровня нервно-психического развития и условий воспитания // Биомедицинский журнал. Т. 10. № 5. 2009. С. 81–90.

12. Жуйкова Г. В., Торопова М. М. Указ. соч.; Saigal S., Stoskopf B., Streiner D., Paneth N., Pinelli J., Boyle M. Op. cit.; Saigal S., Stoskopf B., Boyle M. et al. Comparison of current health, functional limitations, and health care use of young adults who were born with extreme low birth weight and normal birth weight // Pediatrics, 2007. V. 119. P. 562–573; Botting N., Powis A., Cooke R., Marlow N. Attention deficit hyperactivity disorders and other psychiatric outcomes in very low birth weight children at 12 years / J. Child Psychol. Psychiatry. 1997. V. 38. P. 931–941; Huddy C., Johnson A., Hope P. Educational and behavioral problems in babies of 32–35 weeks gestation // Arch Dis Child Fetal Neonatal Ed. 2001. V. 85. P. 23–28; Anderson P., Doyle L. Victorian Infant Collaborative Study Group. Executive functioning in school-aged children who were born very preterm or with extremely low birth weight in the 1990s // Pediatrics. 2004 Jul. V. 114 (1). P. 50–57.

13. Botting N., Powis A., Cooke R., Marlow N. Op. cit.

14. Huddy C., Johnson A., Hope P. Op. cit.

15. Anderson P., Doyle L. Op. cit.

16. Saigal S., Stoskopf B., Streiner D., Paneth N., Pinelli J., Boyle M. Op. cit.

17. Четверикова Е. В., Циркин В. И., Тулякова О. В., Шушканова Е. Г., Федорова Ю. П. Анкета для родителей первоклассника: науч.-метод. материалы / под ред. В. И. Циркина. Киров: Изд-во ВГПУ, 2002.

18. Гланц С. Медико-биологическая статистика. М.: Практика, 1999.

19. Шехтман М. М., Варламова Т. М., Бурдули Г. М. Указ. соч.; Евсюкова И. И., Кошелева Н. Г. Указ. соч.

20. Шабалов Н. П. Указ. соч.

21. Шехтман М. М., Варламова Т. М., Бурдули Г. М. Указ. соч.; Евсюкова И. И., Кошелева Н. Г. Указ. соч.

22. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивации на развитие интеллектуальных способностей // Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы: серия трудов «Философия образования». Новосибирск: Изд. ЦРО, 2005. Т. СII. С. 355–361.

23. Безруких М. М. Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся // Справочник руководителя образовательного учреждения. М.: «МЦФЭР», 2009. № 8. С. 65–74.

24. Сельверова Н. Б., Филлитова Т. А., Кожевникова О. В. Физиология развития нейроэндокринной системы // Физиология роста и развития детей и подростков / под ред. А. А. Баранова, Л. А. Щеплягиной. М., 2000.

25. Anderson P., Doyle L. Op. cit.

26. Зырянова Н. М. Академическая успешность близнецов и их одиночно рожденных сверстников. Ч. 2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). URL: <http://psystudy.ru>

27. Трухина С. И., Циркин В. И. Комплексный портрет первоклассника как один из подходов в изу-

чении физиологии образовательной деятельности: монография. Киров: Изд-во ВГПУ, 2008.

28. *Зырянова Н. М.* Указ. соч.

29. *Бадмаева Н. Ц.* Указ. соч.

30. *Дубынина М. Г.* Взаимосвязь общего интеллекта и отдельных его компонентов с академической успеваемостью студентов // Социально-культурные проблемы развития промышленного производства, транспорта и услуг: история и современность / под ред. С. А. Ветрова, А. Е. Рослякова. Омск: Изд-во ГУПС, 2006. С. 71–74; *Дмитренко В. М.* Физическое, половое и нервно-психическое развитие детей. Часть 1. URL: http://dmytrenko.in.ua/Spravochnik_pediatra/1-g1.html, 2007; *Рыжавский Б. Я.* Развитие головного мозга: отдаленные последствия влияния некомфортных условий: 3-е изд. Хабаровск: Изд-во ДВГМУ, 2009.

31. *Рыжавский Б. Я.* Указ. соч.

32. *Агейкин В. А.* Недоношенные дети // Медицинский научный и учебно-методический журнал. 2003. № 16. С. 3–15.

33. Там же.

34. *Дмитренко В. М.* Указ. соч.; *Рыжавский Б. Я.* Указ. соч.

35. *Войнов В. Б.* Механизмы функционального созревания высшей нервной деятельности в цикле сон-бодрствование, обеспечивающие адекватность адаптации ребенка к школе: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Астрахань, 2011.

36. Там же.

37. *Жуйкова Г. В., Торопова М. М.* Указ. соч.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК371.14:364-43

О. И. Витвар

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена исследованию педагогических предпосылок и современных подходов к профессиональному развитию социальных педагогов и социальных работников. Особое внимание уделено интегративному подходу как приоритетному направлению в профессиональном обучении и формировании объективно необходимого сегодня специалисту социальной сферы уровня педагогической компетентности.

The research of the pedagogical prerequisites and modern approaches of professional development of social pedagogues and social workers are considered. Special attention is paid to integrated approach as the main priority of social sphere experts learning and their introduction into the system of qualification rising does much to promote formation of professional competence level necessary for specialists nowadays.

Ключевые слова: профессиональное развитие социальных педагогов и социальных работников, основные подходы, современные тенденции.

Keywords: professional development of social pedagogues and social workers; basic approaches; modern tendencies.

Социальная работа в России осуществляется в контексте мирового профессионального опыта, который является важнейшим источником ее развития. Обращение к зарубежному опыту социальной работы и подготовки для нее кадров позволяет составить более осмысленное и адекватное представление об отечественной системе профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, а также критически переосмыслить и творчески использовать зарубежные образовательные подходы в поиске собственно российских моделей профессионального развития специалистов профессии «социальная работа».

Особого внимания заслуживает американский и английский опыт теоретической и практической

подготовки специалистов, накопленный в данной области почти за 100 лет существования социальной работы, где социальный работник стал неотъемлемой частью повседневной реальности. Генеральный секретарь межрегиональной общественной организации «Ассоциация работников социальных служб» профессор А. В. Топчий указал на особенности становления и развития профессии «социальная работа» в России и выделяет участие зарубежных специалистов как одну из причин, обусловивших своеобразие этого процесса. «Организация подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе происходила при участии и под влиянием зарубежных экспертов в области школ социальной работы (специалистов из США, Великобритании и др.)» [1]. Особенностью социальной работы в этих странах является то, что решение социальных проблем не замыкается на беднейших слоях населения. Приоритет отдается развитию всего общества, росту общественного благосостояния. Базовая модель социальной политики Великобритании и США (ее называют либеральной) сформировалась в рамках теории государства благосостояния и предусматривает социальное обеспечение остаточного типа, когда люди должны быть способны существовать в обществе без социального обеспечения. Правительство несет ограниченную, но, тем не менее, всеобщую ответственность за социальное обеспечение граждан [2].

На рост общественного благосостояния ориентированы в США и программы общинных социальных служб. В своей деятельности они исходят из следующих концептуальных посылок: вера в способность людей влиять на окружающую среду и характер общества; поиск путей включения людей общины в решение общих проблем при максимальном поощрении участия в делах общественности. При этом социальные работники ориентируются на такие ценности, как «жизненная сила», «пробуждающиеся внутренние резервы человека» [3].

Подготовка специалистов для социальной работы в этих странах ведется в соответствии с обозначенными приоритетами социальной политики. Изучение опыта профессиональной подготовки социальных работников в США [4] свидетельствует, что система обучения будущих специалистов является стабильной и гибкой, она

непрерывно развивается, чтобы служить опорой в практической деятельности. Профессиональная подготовка специалистов происходит на студенческом и аспирантском уровнях высшего образования. Теоретическую базу для практической социальной работы составляют знания о фило- и онтогенезе, поведении человека в социальном окружении, всевозможных коллизиях на различных стадиях развития личности. На студенческом уровне целью обучения является подготовка будущего специалиста к переходу от теоретической подготовки к профессиональной деятельности. Важно, чтобы знания и умения получили дальнейшее развитие и проверку на практике. Поэтому каждый студент находится под наблюдением опытного наставника в периоды учебной и преддипломной практики. Такой подход к организации обучения позволяет будущему специалисту сочетать знания с методами практической работы и оттачивать и то и другое в едином процессе.

Особо отметим, что программы обучения социальной работе в США до настоящего времени не предусматривали в числе своих задач педагогическую подготовку специалистов. Анализ специальных дисциплин и дисциплин предметной подготовки в учебных планах основной образовательной программы университетов по специальности «социальная работа», а также анализ профессиональных требований к выпускнику показал, что педагогическая компонента в подготовке социального работника представлена опосредовано. Социальное воспитание как феномен теоретического знания и общественно-педагогической практики отсутствует.

Вместе с тем вопросы важности гуманизации образования инициировались на российско-американском семинаре по проблемам образования Комитетом социальной педагогики и социальной работы (Екатеринбург, 1993 г.) [5]. Сегодня ученые указывают на новые вызовы социальной действительности в XXI в. и отмечают, что одной из главных личностных проблем американских школьников и студентов в настоящее время принято считать проблему адаптации к учебному заведению [6]. Соответственно, у социальной работы с молодежью в США возникают новые обязательства, требующие развития ее педагогической составляющей.

Проблемы повышения эффективности педагогической подготовки кадров, их компетентности в личностно-средовом плане последнее время обострились и в Великобритании, что повлекло за собой радикальную переработку требований стандарта, определяющего результаты подготовки работников образования, которым сегодня делегируется выполнение также социально-педагогических функций. Проведенный контент-анализ совре-

менной национальной квалификационной рамки начинающего учителя в Англии выявил инновационный социально-педагогический компонент в требованиях к его профессиональной подготовке, что демонстрирует необходимость и востребованность формирования педагогической компетенции специалистов, работающих с растущим человеком и его социальным окружением.

В этих целях в Великобритании осуществлен целый ряд реформ в области организации образования, что привело к поддержке наиболее прогрессивных форм подготовки и к расширению спектра возможностей для получения педагогического образования. В 2006 г. Агентство по подготовке учителей было переименовано в Агентство по профессиональному развитию педагогических кадров. Тем самым была признана объективная необходимость постоянного развития педагогических умений специалистов, работающих с детьми и их семьями [7].

В целом опыт профессиональной подготовки специалистов социальной работы в США и Великобритании отличается такими достоинствами, как системность, понимание роли специалистов социальной сферы в разработке социальной политики на уровне социальных служб, в формировании и реализации социальных программ. Социальный работник в обоих государствах является основным профессиональным работником социальных служб и представителем профессии «социальная работа».

В целом опыт развитых государств не ограничивается проанализированным выше опытом США и Великобритании. Сегодня часто обращаются к европейским моделям подготовки специалистов социальной сферы как наиболее универсальным и эффективным, отвечающим ожиданиям общества и возможностям профессии. Наше обращение к опыту организации социальной работы и профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в развитых странах Европы (Германии, Австрии, Франции и Швейцарии) продиктовано высоким уровнем профессионализма, достигнутым этими странами в решении многих социальных проблем, а также мировым признанием их опыта социальной (трудо-вой) реабилитации.

Для этих стран характерна консервативная модель социальной политики. В основе модели лежит принцип достижений, где труд определяет последующее социальное обеспечение. Государство признает свою ответственность за удовлетворение основных социальных потребностей граждан, согласовывает организационные усилия для достижения определенного уровня жизни всех членов общества, изменения ее качества. Государство обеспечивает и обязательный набор пособий и услуг, однако возможность их предо-

ставления определяет классовая и статусная принадлежность. Классическим примером является «немецкая» модель, построенная на принципе трудового участия – лучше обеспечен тот, кто больше работает и больше зарабатывает, и на примате реабилитации над пенсионированием, чтобы не допускать досрочного ухода на пенсию в связи с утратой трудоспособности. Такие ценностно-целевые ориентиры в социальной политике, в том числе в области реабилитационных процессов, неразрывно связаны с социально-педагогической работой и развитием института ее специалистов, так как именно социальная работа является важнейшим инструментом социальной политики и индикатором ее эффективности [8].

Модели социальной работы в развитых странах Европы свидетельствуют, что содержание подготовки социального работника приравнивается к подготовке социального педагога. Так, например, в Германии получили права оба понятия – «социальная работа» и «социальная педагогика» – и законодательством утверждено название единой профессии «дипломированный социальный педагог и социальный работник» [9].

Хотя социальная работа и система подготовки кадров для ее проведения в Германии, как и в других странах, претерпели известное влияние США, все же их развитие, безусловно, носило в Германии самобытный характер и имело национальные корни. Видные немецкие ученые К. Молленхауер, П. Наторп еще в начале XX в. пришли к мысли о всеобщей педагогической организации на основе интеграции сил общества и определили перспективу развития социальной педагогики как стержневую содержательную основу в межорганизационной координации всех субъектов социальной деятельности [10].

В нынешней ситуации в Германии акцентируется роль социально-педагогических идей в социальной работе, социальный педагог «рассматривается как педагогически ориентированный социальный работник, профессионально-ориентированный специалист в области педагогики отношений в социуме» [11].

Во Франции, Австрии и Швейцарии социальная работа также строится с учетом разнообразных методов воспитания и является педагогической в значительной степени. В этих странах нет четкого размежевания между социальными работниками и социальными педагогами, которые органично сочетают функции воспитания и социальной помощи. Благодаря педагогическим действиям помощь, оказываемая социальными работниками, способствует тому, что их клиенты приобретают личностные характеристики, позволяющие им самостоятельно решать возникающие проблемы. Педагогические

приемы тесно переплетаются с общими методами социальной работы, становятся их постоянным компонентом.

Эти особенности социальной работы получили свое отражение в национальных моделях профессиональной подготовки специалистов. Так, подготовка специалистов, имеющих многолетний опыт социальной работы, к получению высшего образования во Франции осуществляется в вузах, обладающих достаточным педагогическим потенциалом, – в Национальном институте молодежи и народного воспитания, а также в некоторых университетах. К тому же высший диплом в основном предназначен для социальных работников, стремящихся к совершенствованию, повышению своей квалификации и получению доступа к должностям в области социального управления, что требует специальной психолого-педагогической подготовки – знаний и владения методами общей и социальной психологии, социологии труда, производственной педагогики, психологии кадровой работы и др. [12]

Во Франции педагогические проекты обучения социальной работе реализуются как в структуре университетской подготовки специалистов, так и вне ее, соединяют воедино предметную подготовку в высшей школе и неуниверситетские курсы, что обусловлено потребностью социальных служб в кадрах. Общим принципом подготовки специалистов является принцип непрерывного чередующегося обучения, что позволяет теоретические знания сочетать с целевой практикой, а также своевременно реагировать на требования развивающегося общества. Теоретическая часть обучения обязательно включает дисциплины, позволяющие приобрести знания о человеке в контексте окружающей его среды и способствующие развитию его социальных отношений, овладению коммуникативной культурой, способностью вести диалог, дискуссии, принимать педагогически взвешенные решения.

Необходимо отметить, что одним из общих принципов обучения социальной работе во Франции является подготовка будущих специалистов к самообразованию и саморазвитию различными педагогическими методами, в арсенале которых – анализ социальной среды, социально-педагогические исследования, анализ конкретных социально-педагогических ситуаций, разыгрывание ролей, упражнения в невербальном общении и др.

В социальной сфере Австрии и Швейцарии широко используют систему методов социальной работы и воспитания, одновременно и последовательно применяемых на практике, которые, взаимно дополняя друг друга, обеспечивают реализацию конкретных задач социальной работы и протекание процесса изменения личности [13].

Оказание со стороны общества социальной помощи индивиду является основной характеристикой социально-педагогической деятельности. В отличие от непосредственной помощи социальная помощь проявляется преимущественно как «помощь с целью самопомощи». Она предполагает, что личность сама научится помогать себе при решении многочисленных проблем, а также преодолевать трудности и неудачи в жизни, укреплять свой дух.

Социально-педагогический подход к организации социальной работы отразился и в моделях профессиональной подготовки специалистов в Швейцарии, где существует Ассоциация школ социальной педагогики, осуществляющая подготовку кадров для системы социальных служб в основном на уровне колледжа и выпускающая специалистов со статусом «социального педагога». Социальных педагогов выпускают также в структуре университетской подготовки.

Таким образом, профессиональная подготовка специалистов для социальной работы в развитых странах Европы (Германии, Австрии, Франции и Швейцарии) организована в контексте ценностно-целевых приоритетов социальной политики государств «социального рыночного хозяйства». Особенностью социальной работы в этих странах является то, что она концентрируется не только вокруг социального обеспечения нуждающихся. Социальная работа включает всю проблематику организации свободного времени, социального воспитания, молодежного движения, она направлена на развитие коммуникации как основы социальных отношений, на развитие общественно-государственных структур и тем самым на создание условий для более полной реализации человеческого потенциала и самореализации личности.

Для достижения обозначенных целевых ориентиров правительства этих стран иницируют идею педагогического обеспечения профессиональной социальной работы, которую совместно представляют социальные работники и социальные педагоги, органично сочетающие функцию социальной помощи с педагогическими функциями. Модели социальной работы и профессиональной подготовки ее специалистов свидетельствуют, что разделение представителей этой профессии на социальных работников и социальных педагогов в этих странах является неправомерным. Содержание профессионального образования включает педагогическую компоненту как на уровне теоретического знания о человеке в контексте окружающей его среды, развития его социальных отношений, так и в социально-педагогической практике, где от специалиста требуется владение разнообразными методами воспитания.

Таким образом, изучение зарубежного опыта вскрывает два основных подхода, сложившихся исторически в социальной работе в большинстве развитых стран и получивших отражение в национальных моделях подготовки кадров для нее, – дифференцированный и интегративный. Дифференцированный подход исходит из четкого размежевания специалистов профессии на две основные модификации – социальных работников и социальных педагогов – или предполагает доминирование одной из них. Как следствие, в практической социальной работе происходит разграничение функций социальной помощи и функций педагогических (воспитательных). Этот подход характерен для социальной работы в США и Великобритании, где понятие «воспитание», а с ним и феномен теоретического знания и общественно-педагогической практики исторически отсутствовали в национальных культурах, а неотъемлемой частью общественной жизни является социальный работник.

Вызовы современного общества обнажили остроту проблемы низкой адаптации школьников и студентов колледжей к социокультурному пространству учебных заведений, что актуализирует потребность в наполнении педагогическим содержанием профессиональной подготовки специалистов по социальной работе и наполнении социально-педагогическим содержанием подготовки учителей, в усилении социально-педагогического потенциала образовательных учреждений (школы и вуза).

В большинстве развитых европейских стран (Германия, Франция, Австрия и др.) сегодня социальную работу рассматривают как интегративную целостность, где органично сочетаются функции социальной помощи, социально-педагогической поддержки, воспитания. В этих странах во многом доминирует интегративный подход, который предполагает единство требований к социальному работнику и социальному педагогу, включение в процесс их профессиональной подготовки педагогической компоненты на уровне теоретического знания и практики. Интегративный подход в контексте прогрессивного зарубежного опыта предполагает развитие моделей подготовки специалистов профессии, основанных на принципах интегрального моделирования обучения.

Итак, важнейшими предпосылками профессионального становления и развития института социальных работников и социальных педагогов являются: мировой профессиональный опыт социальной работы как области социальной практики и теоретического знания; привлечение к организации и реализации процессов профессионального обучения зарубежных экспертов в области школ социальной работы и социальной

педагогике для обеспечения качества социально-педагогического образования; доминирующие в обществе социально-культурные ценности, концептуальные послышки в деятельности специалистов социальных служб и ключевые приоритеты социальной политики, в соответствии с которыми и ведется подготовка социальных работников и/или социальных педагогов.

Сегодня наблюдаются две основные тенденции профессионального развития специалистов профессии «социальная работа».

Сохраняется дифференцированный подход к профессиональному развитию социальных работников как основных специалистов социальных служб США и Англии – стран, имеющих наибольший опыт в этой сфере деятельности. Однако в его контексте происходит наполнение педагогическим содержанием профессиональных моделей социальных работников и, соответственно, процессов их обучения.

В развитых европейских странах доминирует интегративный подход в профессиональном развитии специалистов профессии «социальная работа», направленный на формирование интегративных умений социального работника и социального педагога и позволяющий специалисту одинаково эффективно в разнородных социальных и социально-педагогических системах.

В ключе современных тенденций в России все более и более осознается необходимость внедрения интегративных подходов в социальную работу и профессиональную подготовку кадров для нее. Однако в массовой отечественной практике все еще наблюдается разделение специалистов профессии на социальных педагогов и социальных работников.

Примечания

1. *Топчий А. В.* К истории формирования в России системы подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе // Высшее профессиональное образование в области социальной работы: опыт и проблемы. М.: МГСУ, 2002. С. 23.

2. *Холостова Е. И.* Социальная политика. М.: СТИ МГУС, 2000.

3. *Бернард В.* Социальная работа в американской коммюнити // Социальная педагогика в России. 2008. № 4. С. 55.

4. *Козлов А. А.* Зарубежный опыт социальной работы: проблемы и возможности использования в России // Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы: спецвыпуск / под ред. В. И. Жукова. М.: Союз, 1996.

5. Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: тез. докл. российско-американского семинара по проблемам образования / Комитет социальной педагогики и социальной работы. 25–27 мая 1993 г. Екатеринбург, 1993.

6. *Трегубова Т. М.* Новые вызовы волонтерскому движению в колледжах США // Добровольческая деятельность как эффективный способ воспитания и об-

разования студентов: темат. сб. М.: ИПР СПО, 2005. С. 28–39.

7. *Ленская Е. А.* Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 86.

8. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / под ред. Ш. Рамон; пер. с англ. Л. В. Соловьевой. М.: Аспект Пресс, 1997.

9. *Бочарова В. Г.* Социальная педагогика: диалог науки и практики // Педагогика. 2003. № 9. С. 8.

10. Социальная педагогика: монография / под ред. В. Г. Бочаровой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

11. Там же. С. 49.

12. *Березкин Ю. К., Сидоров В. Н.* Социальный педагог. Общие подходы к его подготовке // Теория и практика социальной работы; отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. М.; Тула: АСОПиР, 1993. Т. 2. С. 275–278; *Мухаметзянова Г. В., Мухаметзянова Ф. Ш.* Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.

13. *Холостова Е. И.* Указ. соч.

УДК 378

О. В. Серова, Ю. Н. Петров

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития будущих педагогов-дизайнеров в условиях динамического развития и модернизации современного общества. Авторами показаны и определены дидактические условия, которые наиболее полно обеспечивают результативность проектных заданий.

The paper examines the theoretical aspects of the development of future teachers-designers in dynamic development and modernization of the modern society. Authors are shown and identified didactic conditions that best ensure the effectiveness of project tasks.

Ключевые слова: дидактические условия, развитие, метод проектов, педагог-дизайнер.

Keywords: didactic conditions, development, project method, teacher and designer.

Интенсивное развитие социума, активное обновление технологий, высокая скорость информационного потока обуславливают необходимость постоянного совершенствования профессиональной подготовки. В полной мере это относится и к профессии педагог-дизайнер, где он должен гибко реагировать на изменение внешней среды, учитывать постоянно изменяющиеся желания и возможности общества, расширять

© Серова О. В., Петров Ю. Н., 2013

свои знания и умения в области современных материалов и технологий.

Вопрос подготовки педагогов-дизайнеров обусловлен необходимостью повышения эффективности профессионального образования специалистов данной отрасли, что связано с динамизмом развития и модернизацией современного общества, с его возрастающими потребностями в самых разных услугах.

В первую очередь мы хотели бы охарактеризовать ориентацию на профессиональное развитие в системе дисциплин профессионального цикла. Базовой дисциплиной, отправной точкой для профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» являются дисциплины общекультурного и профессионального циклов.

Изучение студентами этих дисциплин в вузе способствует:

- профессиональному развитию личности будущего педагога-дизайнера, направленного на развитие методики преподавания и на формирование аналитической, проектировочной, внутренней убежденности в необходимости соблюдения норм технологической деятельности педагога;

- воспитанию гражданской ответственности и чувства собственного достоинства на основе профессиональной педагогической деятельности;

- овладению дидактическим проектированием: целей, содержания, методов и средств в производственном обучении и лабораторно-практической деятельности;

- освоению системы знания о методических основах методики профессионального обучения;

- овладению умениями, необходимыми для применения освоенных знаний и способов деятельности для решения практических задач в производственном обучении;

- формированию способности и готовности к сознательному и ответственному действию в сфере отношений педагог – студент.

Основой активного развития будущего педагога-дизайнера является эффективная организация такого процесса обучения, при котором обучающийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое задание и приобретая новый учебный и жизненный опыт [1].

Подобная организация дидактического процесса может быть осуществлена с помощью метода проектов, который в последующие годы приобрел особую популярность в образовательной практике учебных заведений.

Актуальность проектной деятельности состоит в том, что она, во-первых, инициирует нестандартные решения; во-вторых, она практико-ориентирована, всегда направлена на конкретные нужды; в-третьих, включает в поиск не только административные структуры, но и рядовых исполнителей, развивает социальную активность и ответственность.

Проект включает в себя прогностическое видение путей решения актуальной педагогической проблемы, содержит комплекс приоритетов, целей, методов и задач педагогической деятельности. Это своеобразная технология педагогической мыследеятельности. Если с методологической точки зрения проектная деятельность – смыслообразующая, ценностная, ресурсная культура педагога, то с технологической – это культура постановки проблемы, ее обсуждения, культура достижения взаимопонимания и взаимодействия.

Проблеме использования метода проектов посвящены исследования С. Т. Шацкого, В. М. Шепель, Н. А. Масюкова, Е. С. Заир-Бек, В. Е. Радионова, В. В. Серикова, В. Д. Симоненко и др.

Проектная деятельность меняет позиции преподавателя и студента в учебном процессе.

В частности, обучающиеся:

- самостоятельно приобретают дополнительные знания из разных источников;

- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;

- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;

- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения), проектировочные и творческие способности;

- развивают системное мышление.

Преподаватель получает возможность:

- развивать собственные способности к моделированию, прогнозированию, проектированию и планированию образовательных объектов и систем, применять на практике современные педагогические и технологические разработки;

- организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных психологических и интеллектуальных возможностей обучающихся, повысить мотивацию образовательной деятельности;

- широко использовать современные информационные и педагогические технологии, мобильно и многовариантно организовывать процесс обучения и воспитания.

Эффективность развития будущих педагогов-дизайнеров на основе проектной деятельности определяется дидактическими условиями, которые необходимо исследовать, разработать, реализовать.

Любая дидактическая система может успешно функционировать лишь при соблюдении определенных условий. Опираясь на исследования О. А. Абдуллиной, В. П. Беспалько [2], посвященные проектированию, разработке и совершенствованию дидактических систем, можно выделить ряд условий эффективного функционирования системы развития будущих педагогов-дизайнеров.

Под дидактическими условиями развития педагогов-дизайнеров мы будем понимать совокупность факторов, норм, процедур, обеспечивающих оптимальное функционирование учебного процесса в целом и отдельных его компонентов, направленных на развитие профессиональной культуры педагога-дизайнера и на профессиональную деятельность.

Разработкой технологических характеристик отдельных компонентов дидактических условий занимались многие дидакты отечественной педагогики:

- проблемой содержания образования – И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин;
- методов обучения – Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер;
- форм организации обучения – А. А. Бударный;
- принципов обучения – Ю. К. Бабанский;
- целей обучения – В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. Оконь, М. В. Кларин.

В качестве ведущих дидактических условий как обстоятельств, от которых зависит характер протекания процесса курсового обучения, Т. А. Зятямина выделяет: целевые установки, требования к содержанию программ курсового обучения и ведущие педагогические средства.

П. И. Образцов выделяет следующие дидактические условия: своевременная диагностика и контроль профессионального становления обучаемых; комплексное применение современных средств, организация качественного управления познавательной деятельностью, создание учебно-методической и материальной базы обучения; формирование у обучаемых и преподавателей положительной мотивации [3].

А. В. Козачек предлагает семь основных дидактических условий, обеспечивающих эффективную подготовку специалистов [4]:

- направленность процесса обучения и всех его элементов на достижение заданной цели подготовки студентов;
- полномасштабное и систематизированное применение современных средств при обучении;
- разработка и постоянное пополнение учебно-методической и материальной базы процесса подготовки специалистов;
- постоянный и непрерывный контроль и управление формированием профессиональной

культуры обучаемых на всех этапах учебного процесса;

- активизация учебно-познавательной деятельности студентов, формирование у преподавателей и обучаемых положительной мотивации;

- системно-целостный подход к организации профессиональной подготовки специалиста.

Исследовав различные дидактические условия, можно выделить следующие, чтобы обеспечить результативность проектных заданий:

- соответствие цели и содержания обучения выполняемой обучающей деятельности;

- вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс, причем не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности, применение приобретенных знаний на практике и четкое осознание где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;

- совместная работа в сотрудничестве при решении разнообразных проблем;

- свободного доступа к необходимой информации не только в информационных центрах образовательного учреждения, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования;

- позиция педагога – позиция фасилитатора, т. е. позиция сотрудничества, демократического взаимодействия, помощи, вдохновения, внимания к личной инициативе обучающегося, к росту его личности;

- знание дается как системное, междисциплинарное, обобщенное в многообразные формы поисковой, мыслительной деятельности, продуктивного творческого процесса;

- отказ от оценки за соответствие заданному образцу действия или поведения.

Подводя итог, необходимо отметить, что системная интеграция научных знаний и практических действий, способствовавших развитию заинтересованности студента в самостоятельном поиске решения проблем, формированию умений конструировать свою деятельность на основе конкретных практических требований, приобретению опыта самостоятельной творческой деятельности, привлечению к активному поиску и осознанному выбору путей самореализации, будет более эффективной, если будут соблюдены определённые условия.

Создать такие условия, оставаясь в рамках традиционных педагогических подходов, не представляется возможным. Ведь, предлагая готовые знания для пассивного восприятия и репродукции, нельзя выработать потребность в непрерывном образовании и саморазвитии, под-

готовить к ситуации постоянных изменений в требованиях к профессиональной. Именно поэтому так важно для развития будущих педагогов-дизайнеров использовать в учебном процессе метод проектов.

Примечания

1. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003.

2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1995.

3. Образцов П. И. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии / под ред. С. А. Смирнова. Изд. 4-е, перераб. М.: Академия, 2001.

4. Шашков В. И. Педагогическая технология в учебном процессе. Н. Новгород: ВИПИ, 1998.

УДК 378.147.227

Т. Ю. Горвая

ИНТЕРНЕТ-ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматривается технология внедрения интернет-тестирования в учебный процесс вуза в качестве средства формирования профессиональных компетенций, указанных в Федеральном образовательном стандарте.

The article discusses the technology of the Internet-testing in the learning process of the university as a means of building professional competencies specified in the federal education standards.

Ключевые слова: интернет-тестирование, профессиональная компетентность, компетенции.

Keywords: Internet testing, professional competence, the competence.

С 2005 г. в систему вузовского мониторинга было введено федеральное интернет-тестирование, которое позволяет диагностировать и отслеживать реальный уровень подготовки студентов и его соответствие требованиям государственных образовательных стандартов.

Технология, созданная для федерального интернет-тестирования, используется нами для внутривузовской системы оценки качества подготовки студентов. Тестирование является важным и педагогически ценным методом, который даёт возможность статистически точно анализировать процесс получения образования, искоренять недочёты и видеть перспективы его развития.

Конечно, это не идеальный и далеко не единственный метод объективного диагностирования знаний и умений. В тестировании имеется и ряд недостатков, среди которых:

- вероятность случайного выбора ответа;
- отсутствие речевого аппарата, делающего невозможным проследить логику рассуждения обучаемого;
- проблематичность того, что не будет ли обучаемый подсознательно запоминать и неверные ответы, которые приводятся в заданиях множественного выбора;
- приверженность к одному какому-либо методу составления тестов и др.

Однако мы считаем, что при всех своих недостатках на сегодня тестирование является наиболее объективным и эффективным инструментом диагностирования уровня сформированности знаний и компетенций обучаемых, это научно обоснованный метод решения широкого спектра педагогических задач.

Для вузовской системы, в отличие от школьного обучения, характерно усиление роли тематического и итогового контроля, что неоправданно принижает роль текущего повторения, вступает в противоречие со свойствами памяти, нарушает закономерности учебного процесса и тем самым резко снижает качество знаний по предмету. Проблема качества вузовского образования усложняется ещё и тем, что сами студенты не всегда осознанно относятся к учебе, к выполнению требований программы, зачастую не проявляют заинтересованности и творческого подхода к решению поставленных учебных задач. Поэтому необходимо использование интернет-тестирования в качестве:

- диагностирующего контроля, который позволяет определить уровень знаний и умений студентов, сконцентрировать внимание преподавателя и учащихся на выявленных пробелах в нормативных и коммуникативных аспектах культуры речи;
- текущего контроля, дающего возможность своевременно корректировать работу преподавателя и студентов;
- итогового контроля, позволяющего совершенствовать методику преподавания предмета;
- заключительного контроля, результаты которого должны соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов, так как он проводится по окончании студентом высшего учебного заведения [Масленников А. С., Петровский М. В. О модели формирования выборки студентов для тестирования при проведении аттестационной экспертизы вуза // Информатика и системы управления 2011. № 4. С. 99–103].

В эпоху информатизации возрос интерес педагогической общественности к тестам как фор-

ме автоматизированного контроля, что позволяет говорить о том, что наметилась тенденция рассматривать тестирование, в частности интернет-тестирование, в контексте актуальных для современного образования взаимосвязанных проблем повышения качества образования и его информатизации, о вариативных диагностических и обучающих функциональных возможностях контроля.

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом выпускник по специальности 150400 Металлургия должен обладать 16 общекультурными и 25 профессиональными компетенциями. В процессе изучения дисциплины «Информатика» студент должен овладеть следующими профессиональными компетенциями:

- владеть культурой мышления, обобщать и анализировать информацию, ставить цель и выбирать пути ее достижения;
- самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;
- использовать компьютер как средство управления информацией;
- работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возника-

ющие в этом процессе. Соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Всесторонне исследовав и проанализировав феномен педагогического интернет-тестирования как инструмента формирования профессиональных компетенций студентов вузов, мы разработали и апробировали технологию интеграции интернет-тестирования в сложившуюся практику преподавания, в частности в процесс преподавания дисциплины «Информатика» (см. таблицу).

В процессе диссертационного исследования, которое проводилось нами на базе Выксунского филиала Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», нами была проведена проверка эффективности внедрения системы интернет-тестирования с целью формирования профессиональных компетенций.

В диссертационном исследовании нами подробно описана методика проведения эксперимента, а также созданный в процессе исследования комплект апробационной документации (программа испытаний, измерительные инструменты, алгоритм анализа полученных результатов и др.).

При сравнительном анализе результатов внедрения для объективности проводимого эксперимента использовались контрольные и экспериментальные группы, принимавшие участие в интернет-тестировании 1-е курсы Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального об-

Содержание системы контроля с использованием интернет-тестирования

Вид	Задача	Периодичность	Вид учебной работы	Результат
Диагностическое тестирование	Определение реального уровня знаний студентов	1 раз до начала изучения курса	Аудиторная	Разработка плана мероприятий по устранению пробелов в знаниях студентов по изучаемому курсу
Интернет-тренажер в режиме «Обучение»	Формирование профессиональных компетенций студентов	От 1 раза полного освоения в период изучения каждой ДЕ	Самостоятельная (внеаудиторная)	Самообразовательная деятельность, сформированность компетенций
Интернет-тренажер в режиме «Самоконтроль»	Организация самостоятельной (внеаудиторной) работы студента	От 1 раза полного освоения в период изучения каждой ДЕ	Самостоятельная (внеаудиторная)	Самооценка знаний, сформированность компетенций
Интернет-тренажер в режиме «Контрольное тестирование»	Контроль результата самостоятельной (внеаудиторной) работы студента и освоение материала ДЕ	1–3 раза по окончании изучения ДЕ	Аудиторная	Внутривузовское контрольное тестирование для промежуточного контроля знаний студентов
Интернет-экзамен	Оценка сформированности компетенций, заложенных в образовательных стандартах	1 раз по окончании изучения курса	Аудиторная	Внешняя независимая оценка результатов обучения студентов в рамках требований образовательных стандартов

разования «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (Выксунский филиал) (Нижегородская область, г. Выкса). В исследовании участвовали преподаватели дисциплины «Информатика», студенты, обучающиеся по специальностям 151000 Технологические машины и оборудование, 150400 Металлургия, всего 140 человек.

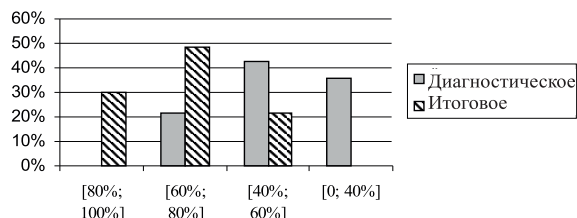


Рис. 1. Диаграмма ранжирования результатов по проценту студентов контрольной группы, правильно выполнивших тестовые задания (в %)

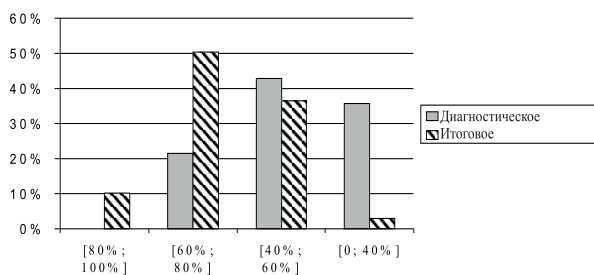


Рис. 2. Диаграмма ранжирования результатов по проценту студентов экспериментальной группы, правильно выполнивших тестовые задания (в %)

Результаты проведенного эксперимента полностью подтвердили исходную гипотезу и предоставили доказательства того, что разработанные нами технологии внедрения интернет-тестирования в учебный процесс обеспечивают гибкость и адаптивность учебного процесса, оказывая существенное влияние на повышение уровня сформированности профессиональных компетенций студентов вуза, позволяя скорректировать обучение в соответствии с индивидуальными личностными качествами каждого обучаемого.

Интернет-тестирование – это специально организованная система заданий, направленная не только на определение уровня форсированности знаний, умений и навыков учащихся, но и на выявление круга тем, вызывающих затруднения, и глубинных причин ошибок, как реальных, допущенных в процессе тестирования, так и потенциальных, которые могут быть совершены учащимся в будущем, в измененных условиях контроля.

Перспективные направления дальнейшего изучения проблемы могут быть связаны с усовершенствованием структуры и пополнением банка заданий системы интернет-тестирования, а также с разработкой и апробацией педагогических условий эффективного применения интернет-тестирования в качестве средства формирования профессиональных компетенций в рамках других учебных дисциплин.

УДК 373.1:371.83

Н. Г. Егошина

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В МАРИЙ ЭЛ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Статья обобщает опыт гражданско-патриотического воспитания в Республике Марий Эл. Автор рассматривает гражданско-патриотическое воспитание средствами ученического самоуправления, посредством работы детских объединений и развития волонтерского движения. Автор выявляет ряд факторов, осложняющих осуществление данного процесса на современном этапе, и предлагает возможные пути решения возникающих проблем на основе использования деятельностного подхода. Статья также анализирует возможности учебного предмета «Английский язык» в деле гражданско-патриотического воспитания.

The article summons the experience of patriotic and civic education in the Mari Republic. The author gives examples of civic and patriotic education by means of students' self management at school, through the activities of children's clubs and voluntary organizations. The author points out some factors that make this process complicated, and offers the wide implementation of activity-based approach as one of the ways of solving the problems appeared. The article also focuses on the possibility of patriotic and civic education by means of the school subject "The English Language".

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, школьное самоуправление, детские объединения, волонтерское движение, воспитательный потенциал урока.

Keywords: patriotic and civic education, students' self management, children's clubs, voluntary organizations, educational potential of the lesson.

Не вызывает сомнения, что основой устойчивого и безопасного развития России является формирование зрелого гражданского общества. Как справедливо отметил депутат Государственной думы РФ, академик РАН, доктор политических наук А. Н. Аринин, «гражданское общество – это понятие духовное, это есть прояв-

ление социальной энергии человека, гражданина, его внутреннего категорического самоимператива» [1]. Воспитать такого гражданина и патриота – важнейшая задача государства, общества, всех образовательных институтов.

Ряд исследователей подчеркивают неразрывную связь гражданского и патриотического воспитания. Основой их интеграции является социальная направленность, которая наиболее рельефно выражается в цели гражданско-патриотического воспитания – формировании гражданина-патриота, обладающего высшими социально ориентированными качествами и способностью реализовать их для позитивного изменения социальной среды [2]. Таким образом, можно констатировать, что основными характеристиками личности гражданина-патриота являются ее общественная направленность, которая выражается в четкой гражданской позиции и высокой социальной активности на ее основе, а также интериоризация человеком основных нравственных норм и ценностей. Полагаем, что именно данные направления гражданско-патриотического воспитания представляют определенные трудности для реализации.

Сложность формирования первой характеристики заключается в том, что «на территории России в течение всего XX века отсутствовало реальное гражданское общество и, как следствие, не было содержательных взаимоотношений субъектов гражданского общества с органами власти и между собой» [3]. Реальным выходом из данной ситуации является развитие местного самоуправления и введение ученического самоуправления, моделирование гражданского общества в отдельно взятом образовательном учреждении. Только придание процессу гражданско-патриотического воспитания субъект-субъектного характера, обеспечение активной роли детей и молодежи в своем развитии на основе деятельностного подхода может сделать процесс гражданско-патриотического воспитания эффективным.

К сожалению, во многих школах отсутствует деятельность детских объединений, не развито детское самоуправление, что вызывает привыкание школьников к пассивной позиции. Это ведет к тому, что во взрослой жизни они оказываются не готовыми к серьезной самостоятельной деятельности, к активной жизни в обществе. Безусловно, это неизбежно порождает дефицит гражданских качеств.

Трудность работы педагогов по привитию гражданско-нравственных ценностей также осложняется, прежде всего, социальными причинами. Важнейшая из них – переориентация общества с коллективистских идеалов на индивидуалистические. Это порождает ситуацию, когда на первое место выходят такие понятия, как лич-

ные интересы и межличностная конкуренция, а принципы взаимопомощи, милосердия, сочувствия отходят на второй план. Для решения данной проблемы гражданского воспитания подростков и молодежи необходимо массовое развитие волонтерского движения, добровольной социально полезной деятельности на благо других людей. В психологии давно установлено, что именно на фазе подросткового возраста наблюдается активное формирование «самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта» [4]. Подростки осваивают позицию «я и общество», что предполагает активизацию личностного отношения к социокультурным, нравственным ценностям, определяя тем самым смысл своей жизни. Важно, чтобы среди принятых школьниками ценностей оказались такие, как ценности труда, добра, красоты, гармонии и великодушия.

Как отмечают некоторые авторы, в Республике Марий Эл сложилась достаточно эффективная система гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи. Среди наиболее широко применяемых форм работы с подрастающим поколением – школьное самоуправление, деятельность различных детско-юношеских объединений и клубов, волонтерское движение. Остановимся на некоторых из них более подробно.

Основой самоуправления является самоорганизация, которая открывает перед подростками возможность естественного вхождения в систему гражданских отношений. Следует подчеркнуть, что в процессе коренного преобразования работы школы *ученическое самоуправление* выходит на качественно новый этап своего развития [5]. С 2003 г. в республике проходят конкурсы моделей ученического самоуправления общеобразовательных учреждений. Среди победителей были средняя школа № 27 г. Йошкар-Олы, где самоуправление осуществляется через деятельность школьного научного общества «СОВА»; многопрофильный лицей им. М. В. Ломоносова, на базе которого функционирует Дума лицейцев (создана в 1992 г.); гимназия № 26, где школьное самоуправление реализуется через Совет гимназистов (Парламент) и др. В 2003 г. на базе школы № 27 проходил межрегиональный этап проекта «Школьные парламентские игры», который охватил участием ребят Волго-Вятского региона. Команда школы № 27, занявшая I место, участвовала в финальной встрече Евроклубов в Болдино.

На базе средней школы пос. Руэм было организовано игровое государство «Республика добрых сердец». В рамках игры выбираются органы власти: президент, парламент, правительство. Парламент принимает конституцию «Республики добрых сердец», закон о гражданстве, кодекс чести. Министры руководят работой министерств.

Вице-президент отвечает за работу совета лидеров (мэров городов).

В школе № 1 пос. Медведево работает школьная республика «Логос». В республике – президентское правление. Президента выбирают сами ребята из учащихся 7–11-х классов. Для этого организуется самая настоящая предвыборная кампания.

С 2009 г. реализуется проект «Школьное самоуправление», пилотный запуск которого проводился в пяти школах республики. Среди них – МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Йошкар-Олы», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 г. Йошкар-Олы», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30 г. Йошкар-Олы», ГОУ РМЭ «Лицей им. М. В. Ломоносова», МБОУ «Медведевская средняя общеобразовательная школа № 2». Проект реализовывался тренерами АНОО «Центр Современного Образования» при поддержке Всероссийского фонда «Национальные перспективы», Министерства образования Республики Марий Эл, Центральной избирательной комиссии Республики Марий Эл. Школьники смогли принять участие в выборах, некоторые получили знания по навыкам публичных выступлений, планированию, организации встреч. Затем в каждой школе была сформирована собственная модель самоуправления.

В настоящее время в республике регулярно проводятся слеты-конкурсы лучших лидеров школьного самоуправления. Для студенческой молодежи организуется конкурс «Студенческий лидер», в котором принимают участие лидеры учреждений среднего и высшего профессионального образования.

Развитию навыков самоуправления, повышению уровня правовой культуры, формированию активной гражданской позиции, привлечению молодежи к участию в общественно-политической жизни республики и страны в целом способствовали *выборы в Молодежный парламент*. Данная акция впервые прошла в республике в рамках реализации проекта «Молодежный парламентаризм: кадры для будущего» 12 декабря 2009 г. Зимой 2012 г. состоялись вторые выборы в Молодежный парламент. В молодежную избирательную комиссию общественные объединения должны были предоставить список кандидатов, сведения о кандидатах, включенных в список, и предвыборную программу избирательного объединения. В столице республики в выборах при помощи SMS-голосования могли принять участие более 60 тысяч молодых людей в возрасте от 14 до 30 лет, которые проживают в Йошкар-Оле. Организовано прошли выборы в Молодежный парламент и в г. Козьмодемьянске. За депутатские кресла боролись 37 девушек и юношей, выдвинутые пятью общественными объединениями.

В Советском районе республики был избран Молодежный парламент в составе 10 человек, которые выразили желание участвовать в общественно-политической жизни района. Целью Молодежного парламента в Мари-Турекском районе является благоустройство района, сел и деревень, подъем экономики, забота о пожилых людях. В Параньгинском районе среди победителей в Молодежный парламент было избирательное объединение «Союз Параньгинской молодежи» (средняя школа поселка Параньга). В своей предвыборной программе «Союз» определил главной целью деятельности помочь каждому молодому человеку вырасти достойным гражданином своего Отечества, развивать свои способности, сохранять традиции своего народа. В Юринском районе наибольшее количество голосов было отдано за организацию «Остров детства» (Юринская средняя школа). В предвыборной программе «Острова детства» приоритетным направлением было отмечено воспитание патриотического отношения к своему поселку и району.

В целях повышения уровня правовой культуры, создания условий для осознанного участия в голосовании и проявления активной гражданской позиции молодого поколения в учебных заведениях республики ежегодно проводится Неделя молодого избирателя. В 2012 г. Неделя молодого избирателя проходила с 21 по 26 ноября. За эти дни проведено около 230 мероприятий, направленных на повышение правового сознания молодежи.

Большие возможности для реализации задач гражданско-патриотического воспитания предоставляют *детско-юношеские организации и союзы*.

В *Горномарийском районе* республики действует союз детских организаций «Наследники Акпарса». Он был создан в 1992 г. и стал преемником пионерской организации. 26 октября 1992 г. был проведен первый слет «Наследников Акпарса», где была утверждена программа деятельности «Семь мы». Это семь направлений деятельности, среди которых – «Мы и природа», «Мы и родной край» и др. Сегодня Союз включает 21 детскую организацию. В каждой школе района она своя.

В *Мари-Турекском районе* республики работает СДО «Друзья». Он объединяет в своих рядах 22 детские организации. Среди них хорошо известна организация «Улыбка» средней школы поселка Мари-Турек.

В *Параньгинском районе* республики хорошо известна работа союза организаций детей и подростков «Детство», который состоит из 10 детских объединений. Среди них – организация «Родник» Олорской школы, существующая с 1993 г. Одной из первых в республике эта организация стала работать по программе «Земля предков».

В *Юринском районе* республики функционирует СМид – Союз мальчишек и девчонок. Это детская организация, которая работает на базе Козликовской школы более 20 лет. 10 лет союз сотрудничает с марийским заповедником «Большая Кокшага». Ребята шефствуют над местным Домом ветеранов.

В *Куженерском районе* существует союз детских организаций «Рвезылык». Сюда входит и организация «САНИТИ» («Самые Новые Интересные Творческие Идеи») средней школы № 1 поселка Куженер. Ребята помогают пожилым жильцам Дома ветеранов поселка Куженер, занимаются уборкой территории, разбивают клумбы для цветов. Больших успехов ребята добились в области гражданского образования. Они стали победителями в районном конкурсе «Молодой лидер», заняли призовые места в конкурсах «Моя гражданская позиция» и «Социальное проектирование».

В *Волжском районе* известна своими делами организация «ДОМ – Детский Отряд Милосердия», созданная на базе школы № 4 г. Волжска. В организации стали традиционными поездки в местную воинскую часть. В рамках проводимых в школе акций «Письмо солдату» и «Подарок другу» ребята собирают подарки из домашних припасов, которые затем вручают молодым военнослужащим.

По инициативе Минлесхоза РМЭ, Министерства образования и науки РМЭ, ГОУДОД РМЭ «Детский эколого-биологический центр» ежегодно в республике подводятся итоги социально полезной деятельности еще одного вида детских общественных объединений – школьных лесничеств. Воспитание бережного отношения к природе – вот основная цель их работы.

Большую роль в гражданско-патриотическом воспитании детей и подростков играет *волонтерское движение*. В столице республики г. Йошкар-Оле программа волонтерского движения «Рука в руке» разработана сектором воспитательной работы Управления образования. В волонтерском движении принимают участие 17 образовательных учреждений города. Наибольшее количество участников – в гимназиях № 4 и № 14, в школах № 10, 13, 15. Волонтерское движение «Рука в руке» существует в рамках широко известной организации «Большие Братья – Большие Сестры». Эта программа рассчитана на воспитание у детей и молодежи милосердия, патриотизма, на пропаганду здорового образа жизни. В основе программы лежит простая идея: построить взаимодействие между двумя участниками, один из которых старше другого. Умный и заботливый старший друг объясняет одинокому или из неблагополучной семьи ребенку, как вести себя в той или иной ситуации. Объединение в

пары по принципу индивидуального шефства контролируется кураторами – взрослыми.

Марийская республиканская молодежная общественная организация «ОПОРА» ведет волонтерскую работу в рамках деятельности региональной общественной организации «Человек и закон». Сейчас уже стали регулярными выезды гражданских экспедиций с работой общественной приемной.

Следует отметить деятельность молодежного волонтерского движения «Добрая воля». В рамках акций, организованных по инициативе Полномочного представителя Президента РФ в ПФО Г. А. Рапоты, волонтеры совместно с аппаратом Главного федерального инспектора в Республике Марий Эл посещают детские дома с целью выявления состояния детских домов, определения необходимости оказания конкретной помощи. Волонтеры движения «Добрая воля» в Марий Эл организуют регулярную помощь детским домам (проводился сбор детских игрушек, одежды, денежных средств для детских домов, на которые приобретаются раскраски, краски, карандаши, бумага и другие канцтовары). В результате помощь была оказана: онкогематологическому центру Республики Марий Эл (г. Йошкар-Ола); Государственному учреждению Республики Марий Эл «Специализированный дом ребенка для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»; Государственному образовательному учреждению Республики Марий Эл «Октябрьская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья VIII вида» (Моркинский район, пос. Октябрьский); Государственному образовательному учреждению «Волжская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (г. Волжск).

По данным Министерства образования и науки РМЭ, более 3500 молодых людей заняты в деятельности волонтерских молодежных общественных объединений. По показателю вовлечения молодежи в деятельность общественных объединений наша республика прочно входит в десятку лучших регионов страны.

В заключение необходимо сказать несколько слов о том, что гражданско-патриотическое воспитание надо осуществлять не только в рамках внеурочной деятельности. Большим потенциалом для решения задач гражданско-патриотического воспитания обладают гуманитарные образовательные дисциплины. Вносить свой вклад в усиление воспитательного воздействия учебного процесса должен и учебный предмет «Иностранный язык». Мы проанализировали ряд современных УМК по английскому языку на предмет на-

личия в них материалов гражданско-патриотической направленности. Следует подчеркнуть, что учебные материалы данного направления представлены фрагментарно. Например, в учебнике для общеобразовательных школ «Английский язык нового тысячелетия» (автор О. Л. Гроза и др.) для 7-го класса присутствует тема «Права ребенка», где обсуждается положение детей в семье и школе. Школьные правила и права учащихся рассматриваются также в учебнике для 10-го класса, раздел 8 (11-й класс) посвящен теме «Преступление и наказание». На этих уроках учащиеся обсуждают вопрос, почему отдельные граждане нарушают законы государства, а также участвуют в дискуссии о том, как общество должно вести себя по отношению к преступникам и имеют ли последние какие-либо права. При изучении темы «Наш образ жизни» (11-й класс) учащиеся пытаются установить причины появления бездомных и рассуждают о необходимости соблюдения основных прав человека, гарантированных Конституцией страны, – права на жизнь и права на жилище. Тексты страноведческого плана («Великобритания», «США», «Австралия»), а также тексты, посвященные России, позволяют знакомить учащихся с государственным устройством этих стран.

Следует констатировать, что если указанные учебники в какой-то степени позволяют решать задачи формирования правовой культуры учащихся, то вопросы формирования политической культуры остаются малоосвоенными. По сравнению с другими УМК (например, учебники по английскому языку И. В. Верещагиной, О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой), учебник «Английский язык нового тысячелетия» совсем не содержит информации о политической системе, партиях России и англоговорящих стран, о выдающихся политических деятелях прошлого и современности. Здесь не предусмотрено никаких упражнений для обсуждения политических событий, происходящих в стране и в мире. В отличие от учебников зарубежных издательств (издательств университетов Оксфорда и Кембриджа, издательств «Лонгман», «МакМиллан»), здесь полностью отсутствует информация о таких международных организациях, как ООН, МОК, Красный Крест и ряда других, которые оказывают существенное влияние на политическую ситуацию в мире. Думаем, что вместо таких страных, на наш взгляд, разделов, как «Страшные истории», «Телепатические способности» (11-й класс), хотя они и интересны для учащихся, авторы могли бы предложить выпускникам школы обсуждение более актуальных тем: проблемы войны и мира, международного терроризма, проблемы глобализации и ее последствий и др. Это, по нашему мнению, в большей степени способствовало бы развитию

гражданских составляющих патриотизма, таких как гражданская ответственность, гражданская активность, политическая культура, интернационализм.

Примечания

1. Личность и гражданское общество / под ред. Б. И. Коваль. М.: Северо-Принт, 1999. С. 11.
2. Патриотически ориентированное образование: методология, теория, практика / под общ. ред. А. Н. Вырщикова. Волгоград: Панорама, 2008. С. 511.
3. Прутченков А., Новикова Т. Парадоксы гражданского образования в современной России // Воспитание школьников. 2004. № 6. С. 2.
4. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная академия, 1995. С. 122.
5. Вариативные модели ученического самоуправления в школах Республики Марий Эл. Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», 2005.

УДК 316.62

Д. Н. Безгодков

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА: ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ

В статье предложено обоснование выделения символического уровня организационной культуры вуза. Дан анализ понятий «артефакт», «знак», «символ» в контексте организационной культуры. Оригинальная трактовка понятия «символ» обоснована в ходе анализа универсального семантического треугольника в интерпретации Готтлоба Фреге.

Justification of allocation of the symbolical level of organizational culture of higher education institution is offered in article. The analysis of concepts an artifact, a sign, a symbol in a context of organizational culture is given. The original treatment of concept a symbol is proved during the analysis of a versatile semantic triangle in Gottlob Frege's interpretation.

Ключевые слова: организационная культура, артефакт, знак, символ, семантический треугольник, семантический тетраэдр.

Keywords: organizational culture, an artifact, a sign, a symbol, semantic triangle, semantic tetrahedron.

Результаты анализа достаточно общих понятий, описывающих семиотические процессы организационной культуры, автор считает необходимым сузить до пределов вузовской организационной культуры по ряду соображений.

Базовая четырехуровневая модель организационной культуры, в контексте которой осуществляется названный анализ, выделяет в качестве самостоятельных коммуникативный и символ-

© Безгодков Д. Н., 2013

ный уровни [1], что само по себе резко отличает данную модель от общепринятых в менеджменте (об отличии от классической модели Э. Шейна [2] чуть ниже) и продиктовано необходимостью учета ряда специфических особенностей вузовской действительности. Вообще, автор полагает возможным рассматривать понятие организационной культуры вуза как эквивалентное достаточно распространенному понятию образовательной среды высшего учебного заведения. Представляется, что только в вузовской образовательной среде символы обладают таким колоссальным значением в обустройстве пространства правильной коммуникации; первая ступень реализации этой функции – возбуждение в субъекте восприятия символа чувства благоговения.

Сформированные положения выдвигаются в настоящей статье как рабочие гипотезы, которые только отчасти и косвенно могут быть подтверждены анализом вышеназванных категорий. Данный анализ имеет существенное самостоятельное значение. А выступающие его контекстом концептуальные положения будут обоснованы в ряде других работ автора.

Выделение символического уровня организационной культуры было в первом приближении обосновано автором в применении к вузовской организационной культуре. При всем многообразии подходов к описанию феномена организационной культуры наиболее операциональной представляется трехуровневая модель Э. Шейна, который в качестве последнего уровня организационной культуры, по определению наиболее доступного для эмпирического восприятия и управления, называет уровень артефактов. Но, несмотря на множество достоинств этой модели, в применении к вузовской действительности она оказывается чрезмерно упрощенной, даже грубой. (А дальнейший анализ показывает, что и для описания феномена организационной культуры в самом общем виде модель Шейна требует существенной модификации.)

Во-первых, Шейн неправомерно относит к артефактам организации принятые в ней формы коммуникации. Феномен коммуникации обладает очень сложной природой. Но даже при поверхностном анализе (до разбора физических, культурных, ментальных составляющих) легко обнаруживается наличие в коммуникации как искусственных (собственно «артефактных»), так и естественных составляющих. И здесь вскрывается второй важнейший недостаток определения третьего уровня организационной культуры в модели Шейна: чрезмерно широкое, попросту аморфное понимание артефакта. И наконец, в-третьих, выделение особого символического уровня диктуется исключительной адекватностью понятия «символ» той роли, которую Шейн отводит

артефактам организационной культуры: роли показательных симптомов организационной культуры, выявляющих базовые представления и ценности персонала организации, и, с другой стороны, исключительно влиятельных факторов формирования и поддержания определенных представлений и ценностей. (Вместо понятия «базовые представления», используемого в модели Шейна, автор предлагает понятия «установка» и «доминанта».) Символы – это особая категория артефактов, и, как представляется, именно символы выполняют названные выше функции в гораздо большей степени, нежели артефакты вообще.

Дальнейшая аргументация, очевидно, требует с большей точностью определить понятия «артефакт» и «символ».

Чтобы достичь требуемой в пределах поставленной задачи классификационной строгости, введем понятие достаточной общности – материальный объект. Под материальным объектом будем понимать любой объект, обладающий непосредственной пространственной определенностью. Теперь дихотомически распределим все множество материальных объектов на материальные объекты естественного происхождения и все иные. Будем считать, что все материальные объекты, не относящиеся к первой категории, являются материальными объектами искусственного происхождения. В пределах искусственных материальных объектов выделим знаки и объекты, не выполняющие знаковых функций, – последние назовем артефактами в узком смысле. Знак, в соответствии с принятым в логике и семиотике определением, будем понимать как материальный объект, репрезентирующий, то есть обеспечивающий представительное замещение (представительно замещающий), воспринимающему его субъекту иной материальный объект или множество материальных объектов. Обратим внимание, что функцию знака может выполнять не только искусственный, но и естественный материальный объект. Знаковая функция последнего определяется контекстом, и прежде всего конвенционально заданными ситуациями. Естественные материальные объекты, не выполняющие функцию знака, будем называть естественными материальными объектами в узком смысле. Аналогично искусственными материальными объектами в узком смысле будем называть искусственные материальные объекты, не выполняющие функцию знака.

Таким образом, наша классификация включила четыре самостоятельных вида материальных объектов: естественные материальные объекты в узком смысле (ЕМОУС), знаки на естественном материальном носителе (ЗЕМН), знаки на искусственном материальном носителе (ЗИМН),

искусственные материальные объекты в узком смысле (ИМОУС). Теперь обратим внимание, что изначально принятое нами понятие артефакта по смыслу применимо к трем различным группировкам названных материальных объектов, что и обуславливает аморфность понимания и применения данного термина.

Во-первых, артефактами называют просто искусственные материальные объекты, противопоставляя их естественным (группировка: ЗИМН + ИМОУС). Во-вторых, ими называют ту же группу в объединении со знаками на естественном материальном носителе (группировка: ЗЕМН + ЗИМН + ИМОУС). Данное понимание сформулировано в так называемой институциональной школе эстетики [3]. И в-третьих, артефактами удобно называть только искусственные материальные объекты в узком смысле. Учитывая колоссальную самостоятельную роль, которую играет феномен знака в культуре, удобнее и логичнее использовать соответствующее самостоятельное понятие, не растворяя его содержание в широко понимаемом «артефакте». И тогда собственно артефактом будет искусственный материальный объект в узком смысле. Такое понимание безусловно оправдано в контексте теории организационной культуры, и именно его будет придерживаться автор в дальнейшем.

Теперь обратимся к понятию «символ». Очевидно, что здесь он будет использоваться не как тождественный понятию знака или разновидности знаков в математической логике или семиотике: так называемые знаки-символы наряду со знаками-образами и знаками-индексами [4]. Под знаки-символы в этой классификации подпадают практически все условные знаки, все имена.

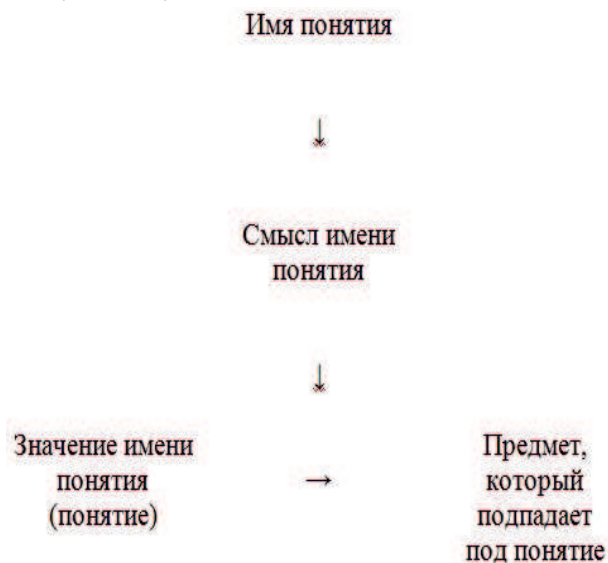
Но существует иное, философское понимание символа, обращающее внимание исследователей на особую, небольшую в сравнении с потенциальным массивом знаков, категорию знаков, выполняющих в культуре особую и исключительно важную роль. Прежде чем предложить анализ так понимаемого символа в перспективе формулируемой здесь модели организационной культуры, зафиксируем два классических философских (философско-эстетическое, культурологическое) определения символа.

«Символ вещи есть тождество, взаимопроникновенность означаемой вещи и означающей ее идейной образности, но это символическое тождество есть единораздельная цельность, определенная тем или другим единым принципом, его порождающим и превращающим его в конечный или бесконечный ряд различных закономерно получаемых единичностей, которые и сливаются в общее тождество породившего их принципа или модели как в некий общий для них предел» [5]; «символ есть образ, взятый в аспекте в своей

знаковости, знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа» [6].

Свою дефиницию «символа» А. Ф. Лосев стремится аналитически обосновать в ряде достаточно сложных исследований [7]. Определение С. С. Аверинцева (во многом вдохновленного именно работами А. Ф. Лосева) апеллирует прежде всего к опыту художественного творчества и к эстетической очевидности смысла символа. Как представляется, возможно формально более строгое обоснование особого положения символа в мире знаков и более операциональное истолкование функции символа в организационной культуре (и в культуре вообще).

Оттолкнувшись от так называемого универсального семиотического треугольника, обоснование которого во многом является заслугой немецкого логика Готлоба Фреге [8]. Интересно, что сам Фреге в применении к теории понятия существенно дополняет свое понимание взаимоотношений знака (имени, понятия), концепта (смыслового значения), референта (предметного значения). Он дополняет эту схему четвертым элементом – «собственно понятие» (мысль). В его письме Э. Гуссерлю [9] находим следующую логико-семиотическую схему:



Позволим себе несколько видоизменить схему Фреге. Линейную конфигурацию из четырех элементов преобразуем в тетраэдр, вершину которого занимает «идея», то есть универсальный семантический треугольник преобразуется здесь в семантический тетраэдр. Поясним логику этого преобразования.

Рассмотрим вершины семантического треугольника. Первая вершина – собственно знак. Обратим внимание, что любой ординарный знак может иметь бесконечный ряд синонимичных ему

знаков. Таким образом, эту вершину в любой конкретной ситуации «означения» составляет открытое, потенциально бесконечное множество формально различных (но тождественных по функции) знаков. Вторая вершина – предметное значение. В ситуации общих имен (а единичные имена – это случай особый; фактически все единичные имена Фреге относит к именам собственным) мы опять имеем дело с потенциально бесконечным множеством. Во всяком случае, это аморфное, плохо фиксированное множество; всегда остается актуальным вопрос об обоснованности отнесения к нему того или иного конкретного предмета. И наконец, третья вершина – смысловое значение. Фактически она также представляет собой потенциально бесконечное множество конкретных формулировок смыслового значения (в терминах теории понятия – конкретных дефиниций). Таким образом, ни одна из вершин не является четко фиксированной, не является однозначной. И потому сама фиксированность треугольника представляется парадоксальной. Что является той логической или гносеологической основой, которая связывает друг с другом эти потенциально бесконечные множества не тождественных друг другу элементов? Логическая основа, которую мы здесь вынуждены предположить, обязательно должна быть тем или иным образом достоянием сознания того субъекта, для которого актуален семантический треугольник. Ведь концепты как минимум есть результат аналитической деятельности конкретных познающих субъектов. Эта логическая основа есть не что иное, как идея, которую познающий субъект постигает в акте интеллектуальной интуиции. Эта древняя платоновская философия оказывается здесь на удивление уместна, а точнее, она своим действенным присутствием возвращает на свои места растерянные было вершины семантического треугольника, который теперь становится лишь одной из четырех плоскостей семантического тетраэдра, вершину которого занимает «идея».

И вот с позиции семантического тетраэдра символом оказывается идеальный знак, эталонный в ряду бесконечного множества знаков-синонимов. Этот знак оказывается тождественным идеальному предметному значению, то есть эталонной вещи в бесконечном множестве экземпляров того рода вещей, которые относятся к данной идее. А «идеальным» концептом оказывается здесь такое определение данного конкретного понятия, которое наиболее актуально в конкретной социокультурной ситуации. Впрочем, как справедливо указывает Лосев, символ вбирает в себя все бесконечное множество концептов как свои аспекты. Таким образом, символ непосредственно обозначает идею, а будучи эталонным

предметным значением (вещью), выступает воплощением идеи и уже как таковой является исполнением всех смысловых значений как проектов дискурсивного выражения идеи.

Символ настолько непосредственно связан с идеей, что можно говорить о нем не только как об особом знаке идеи и даже не только как о материальном носителе и образе идеи. Можно говорить, что символ есть место присутствия идеи в эмпирическом плане бытия. Различение эмпирического и идеального планов действительности необходимо; оно диктуется отнюдь не школьно-философскими соображениями, но самой логикой познания [10].

Обратимся к семантическому тетраэдру. Если множество предметных значений и материальных носителей знака вполне логично трактовать принадлежащим области материальных объектов, материальной действительности, то множество концептов уже не может с такой однозначностью быть отнесено к этой области. Это область сознания, причем концепты в аспекте их продуцирования явно принадлежат индивидуальным ментальным полям субъектов познания, а в аспекте готового продукта уже принадлежат интерсубъективной социокультурной сфере ценностей. И как бы ни дискутировать вопрос о природе этой сферы и о природе сознания, за пределами субъект-объектной оппозиции остается как минимум множество идей – четвертый элемент тетраэдра. Здесь мы явно имеем дело не с эмпирической действительностью, поэтому и способы усмотрения идеи отличаются от способов идентификации предметных значений. Здесь остается не у дел аппарат чувственного восприятия, а способность субъекта познания к рассудочному формально-логическому анализу получает подчиненное положение. Надо ли полностью отождествлять эмпирическую действительность с материальной – этот вопрос можно оставить открытым. Во всяком случае, сознание субъекта познания явно противостоит, как другой мир, эмпирической действительности своих объектов. А вот сфера идей явно отделена как от эмпирической действительности объектов познания, так и от индивидуальных сознаний субъектов познания. Это объективный мир идей. И даже принимая всю критику метафизического идеализма, необходимо согласиться хотя бы с тем минимумом объективности этой особой сферы, который оставляет ему, например, Карл Поппер (один из непримиримейших недавних критиков платоновского идеализма) в учении о третьем мире. Представляется, что этот «третий мир Карла Поппера» есть именно мир ценностей. Не смыслов вообще (ибо за смыслы конкурирует мир индивидуальных сознаний познающих субъектов), а именно ценностей. Предпринятого различения

достаточно для создания операциональной модели организационной культуры. Вопросы онтологического статуса ценностей и о различении ценностей и идей здесь вполне могут быть вынесены за скобки.

Примечания

1. Безгодков Д. Н. Концептуальные основы организационной культуры вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 125–130.
2. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб., 2002.
3. Дики Д. Искусство и эстетика: введение в институциональный анализ. М., 1974.
4. Ивлев Ю. В. Логика. М.: Издательская корпорация «Логос», 1998; Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990.
5. Лосев А. Ф. Логика символа // Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. С. 273.
6. Философский энциклопедический словарь, М.: Сов. энцикл., 1989. С. 581.
7. Лосев А. Ф. Логика символа; Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976; Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991.
8. Ивлев Ю. В. Указ. соч.
9. Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2005.
10. Франк С. А. Реальность и человек. Париж: Умка-Press, 1956; Франк С. А. Непостижимое // Сочинения. М.: Правда, 1990; Франк С. А. Предмет знания. СПб.: Наука, 1995.

УДК 378:159.9.07

А. П. Баданина

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ВУЗУ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье показана важность организации адаптации студентов в техническом вузе. Процессы модернизации системы профессионального образования накладывают отпечаток на все элементы дидактической системы технического вуза. В статье подробно представлен один элемент системы – авторская технология психолого-педагогического сопровождения студента на этапе адаптации к вузу.

The article is devoted to the problems of period of students' adaptation in technical university. The author shows the importance of the psychological support for students during the period of adaptation. The technology of support must be an element of didactic system in technical university. The original

technology of students support during the period of adaptation is described in detail.

Ключевые слова: адаптация, дидактическая система, психологическое сопровождение, авторская технология психологического сопровождения студентов в техническом вузе.

Keywords: adaptation, didactic system, psychological support, the original technology of students support in technical university.

Современный мир крайне динамичен: происходит постоянное внедрение в жизнь новых технологий, появляются новые знания, резко ускорился процесс изменения ценностных ориентаций в обществе. Эти процессы требуют от человека формирования гибких механизмов адаптации.

Значительную роль в их формировании может играть высшее профессиональное образование. Роль вуза, на наш взгляд, не только в формировании специалиста, но и в обучении адаптивному поведению.

Жизнь современного общества немислима без достижений науки и техники. Инженер становится ключевой фигурой современного общества. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования адаптивной личности студента технического вуза.

Современному обществу требуется гораздо больше специалистов с техническим образованием, возросли требования к качеству подготовки инженеров. Кроме того, на рынке труда сегодня востребованы специалисты смежных профессий, специалисты, которые владеют навыками самообразования и могут быстро переучиваться. При сохранении традиционных технологий обучения с одновременным ростом запросов общества к уровню подготовки специалиста и его конкурентоспособности на рынке труда студенты начинают ощущать значительные перегрузки, наблюдается рост психологического напряжения. Особенно остро кризисное самоощущение, чувство растерянности и неопределенности проявляется у студентов на этапе адаптации к вузу.

Считаем актуальным представить авторскую технологию психолого-педагогического сопровождения студентов технического вуза на этапе их адаптации. Предлагаем данную технологию рассматривать как важный и неотъемлемый элемент дидактической системы технического вуза.

Разрабатывая данную технологию, мы исходили из того, что адаптация – не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему личностному и социальному развитию. Важно не только помочь студенту справиться с трудностями, преодолеть адаптационный барьер, но и расширить репертуар его адаптационных механизмов.

мов. Такой подход предполагает организацию помощи студентам в двух направлениях.

1. Помощь в преодолении внешних трудностей адаптации: помочь в устранении пробелов в знаниях, научить конспектировать, готовиться к семинарским занятиям, организовать поиск литературы; организовать помощь в решении бытовых проблем; организовать мероприятия, направленные на сплочение коллектива и т. д.

2. Помощь в развитии адаптационного потенциала личности, в первую очередь в развитии личностных особенностей и освоении эффективных стратегий поведения для успешного прохождения процесса адаптации.

Цель психолого-педагогического сопровождения – создание условий, позволяющих студенту успешно функционировать и развиваться в системе высшего профессионального образования.

Для достижения цели сообществу вуза необходимо последовательно решить определенные задачи:

1. Проведение диагностики для выявления психологических особенностей, влияющих более всего на процесс адаптации, с целью своевременной профилактики и оказания эффективной помощи студентам группы риска.

2. Организация педагогического сопровождения всех первокурсников в период первичной вузовской адаптации, позволяющая им не только быстро овладеть навыками, необходимыми для обучения в вузе, но и развиваться в различных сферах общения и учебной деятельности.

3. Создание педагогических и социально-психологических условий, позволяющих осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую работу со студентами, испытывающими различные психолого-педагогические трудности.

4. В связи с тем что основная нагрузка по психолого-педагогическому сопровождению студентов ложится на кураторов студенческих групп, необходимо организовать обучение кураторов методам и приемам взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях.

Реализация технологии психолого-педагогического сопровождения возможна при определении структуры содержания. С этой целью были выделены основные содержательные модули. Под модулем понимается организационно-методическая работа, предназначенная для выполнения функции сопровождения.

1-й модуль – диагностический. Для полноценного осуществления процесса сопровождения необходима предварительная опережающая диагностика, которая позволит выявить личностные особенности и оценить психологический компонент адаптационного потенциала студентов.

Такие психологические особенности, как уровень субъективного контроля, коммуникативные

и организаторские способности, общие интеллектуальные способности, самооценка, уровень притязаний, свойства темперамента, мотивационная направленность, влияют на протекание процесса адаптации. Поэтому в начале обучения целесообразно измерить у первокурсников данные параметры личности. По результатам все студенты могут быть разделены на группы – студенты с высоким и достаточным адаптационным потенциалом; студенты, чей адаптационный потенциал недостаточен для преодоления трудностей адаптации самостоятельно.

Диагностическая составляющая психолого-педагогического сопровождения станет информационным основанием для успешного протекания процесса сопровождения студентов и адаптации в целом.

2-й модуль – информационный. Информация об окружающей среде, представления человека о будущем создают возможность правильно определить цели и задачи, спланировать и организовать деятельность. Нехватка информации, ее искажение или отсутствие могут привести к неадекватности представлений, притязаний, оценок и самооценок, действий, что может привести к срыву адаптации. При недостаточности информации активизируются подсознательные или полусознательные механизмы регуляции поведения.

И. Симаева справедливо отмечает, что непроизвольный контроль поведения, несмотря на явную биологическую детерминацию, изначально несет в себе потенциал избирательности – ограничивает варианты подготовки к изменениям социально и культурно приемлемыми вариантами поведения, а также динамическими стереотипами самой личности [1].

Столкнувшись с чем-то новым, мы начинаем формировать прогноз относительно вероятного исхода событий: человек непроизвольно готовится к действию на основе антиципирующей схемы. Такая схема имеется в распоряжении психики лишь тогда, когда имели место прецеденты адаптации к подобным изменениям в прошлом. Но это не память о событиях, так как произошло изменение структуры образа стимула, воздействующего на человека, сопровождающееся обобщением и схематизацией и обеспечивающее возможность «выхода» за пределы наличной (актуальной) позиции. Обобщенное представление о грядущих переменах активизирует превентивную подготовку для приспособления к ним [2].

Вероятностный прогноз позволяет найти и использовать наиболее целесообразные способы коррекции поведения для приспособления к данной и аналогичным ситуациям (стресса, конфликта и т. п.). В то же время отсутствие опыта или информации о ситуации влечет за собой бездействие регуляторов подсознания, так как бес-

сознательный контроль не улавливает в окружающей среде сигналы-индикаторы будущих перемен и антиципация не активизирует заблаговременную подготовку к приспособлению.

При отсутствии опыта в аналогичных ситуациях может сработать антиципация рационального (вербально-логического) уровня адаптации: раздвигая рамки индивидуального опыта, она заставляет субъекта оперировать понятиями и логическими приемами, обрабатывая информацию о предстоящих изменениях условий среды, социального окружения, собственного состояния и положения и т. д. Рациональная антиципация не только задает вопрос «Что будет?», она обеспечивает превенцию – планирование деятельности в целом, модификацию методов и средств приспособления задолго до предстоящих трансформаций. И что особенно ценно – возможность свободного перехода от настоящего к будущему и прошлому в процессе создания адаптивного ресурса.

Превентивные внутренние и внешние (поведенческие) изменения индивида, описанные в работах П. К. Анохина, Б. Ф. Ломова и Е. М. Суркова, У. Найссера, Е. Н. Соколова, подтверждают, что адаптация начинается уже в период, предшествующий воздействию, на который субъект направляет свое внимание. При этом специфичность приспособления возрастает по мере роста информации испытуемых о предполагаемой ситуации и полностью соответствует ожидаемым условиям деятельности. Известная формула П. В. Симонова, определяющая силу и качество возникшей у человека эмоции, также учитывает оценку вероятности удовлетворения потребности на основе опыта и информации о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения существующей потребности [3].

Активизация адаптивных схем, релевантных изменениям условий жизни и деятельности, способна начаться при получении информации о первых признаках изменений. По теории Н. Винера, недостаток информации затрудняет предвосхищение изменений, к которым будет необходимо адаптироваться личности, вызывает торможение процесса адаптации [4].

Любой нормальный человек, попав в новую среду, нуждается в информации об этой среде. Недостаток информации не позволяет активно предвосхищать события, следовательно, не обеспечивает возможность заблаговременной подготовки к изменениям. Поэтому необходимо предоставить студенту исчерпывающую информацию о структуре и правилах функционирования вуза, правах и обязанностях студента, приемах учебной деятельности, требованиях к знаниям, умениям навыкам по каждой из дисциплин учебного плана.

Во многих коммерческих организациях новому сотруднику вручают информационный буклет с необходимыми сведениями о руководителях и сотрудниках, с которыми будет происходить наиболее тесное взаимодействие. Данный опыт целесообразно перенести в среду вуза.

Передача информации студентам может быть организована путем прямого общения или через печатные и электронные средства информации.

В содержание информационного модуля рекомендуется включить информацию по следующим вопросам:

1. Информация о возможных формах обучения и типах высших учебных заведений современной России, в регионе. Специфика государственных и негосударственных учебных заведений. Возможность получения дополнительного образования. Возможность и процедура перехода с очной на заочную форму обучения. Возможность и процедура перехода с платного на бюджетное место и наоборот.

2. Информация о возможностях прерывания учебы. Процедура оформления академического отпуска.

3. Структура вуза. Структура факультета. Учебный план специальности.

4. Требования ФГОС и формы контроля по дисциплинам учебного плана.

5. Формы организации занятий. Требования к студентам на лекции, семинарском занятии. Формы контроля знаний в вузе.

6. Информация о выплате стипендий.

7. Права и обязанности студентов.

8. Информация об органах студенческого самоуправления: сфера компетенции и порядок работы.

9. Правила проведения экзаменов и зачетов. Требования к преподавателям и студентам во время контроля знаний. Процедуры, предусмотренные при возникновении спорной или конфликтной ситуации при проверке знаний.

10. Правила отчисления и восстановления студента в вузе.

Во многих вузах организуются студенческие землячества. Ценность землячеств для студентов не только в эмоциональной поддержке, но и в обеспечении информацией. Обеспечить включенность первокурсников в жизнь вуза помогут и органы студенческого самоуправления.

Актуально во внутренней сети вуза разместить ФГОС по каждой дисциплине учебного плана, программы курса, списки основной и дополнительной литературы, требования к знаниям, умениям и навыкам по дисциплинам учебного плана, фото преподавателей вуза с их бэкграундом и мини-интервью, из которого становится понятно, как человек видит себе организацию учебного процесса и что он ожидает от студентов.

Для создания более комфортной атмосферы полезно часть важной для студента информации представить ему в письменном виде. Это может быть «Инструкция для первокурсника», «Путеводитель для первокурсника» или другой документ, который содержит самую необходимую информацию.

Важно, чтобы преподаватели получили информацию о трудностях, которые испытывают студенты в процессе адаптации к вузу, не игнорировали ее. Многие преподаватели нуждаются в информации о приемах оптимизации межличностного взаимодействия со студентами, об особенностях общения и деятельности в студенческом возрасте.

Для преподавателя в адаптационный период необходимы знания о приемах поддержки студента, создания комфортной атмосферы на занятиях, об особенностях учебной мотивации первокурсников.

Считаем, что для преподавателей, работающих с первокурсниками, полезно организовать цикл лекций. Примерная тематика лекций может быть следующей:

- Внешняя и внутренняя мотивация учебной деятельности студентов.
- Технология создания психологически комфортной атмосферы на занятиях.
- Основы организации совместной творческой деятельности.
- Основы организации самостоятельной работы студентов.
- Возрастные особенности юношеского возраста.

3-й модуль – обучающий. Одним из основных принципов государственной политики в области образования, который декларирует Закон Российской Федерации «Об образовании», является адаптированность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся. Адаптированность образовательной среды – это способность образовательной среды

устанавливать соответствие между предлагаемыми образовательными услугами и образовательными запросами общества в целом и отдельных граждан в частности [5].

Исследование процесса адаптации студентов показало, что уровень подготовленности первокурсников к вузовской системе обучения недостаточен. Перед педагогическим сообществом вуза ставится задача – организовать превентивный курс обучения, который будет ориентирован на передачу студентам знаний о научной организации труда. НОТ обеспечит ускорение адаптации первокурсников к условиям вуза. В реализации задачи важную роль играет система педагогической поддержки студентов.

С. А. Рунова в своем диссертационном исследовании обращает внимание на то, что абитуриент, целенаправленно готовившийся к учебе в вузе, знакомый с новыми формами организации учебного процесса и контроля знаний, ориентированный на самостоятельную работу, проходит процесс адаптации без резкого возрастания стресса [6].

Считаем, что для первокурсников целесообразно провести в первые недели учебный курс для обучения приемам вузовской учебной деятельности, а также формирования навыков информационной, учебной и коммуникативной культуры. План курса должен включать лекционные и практические занятия, что позволит слушателям получить необходимые знания и практические навыки. В программу целесообразно включить два основных блока: обучение вузовским учебным навыкам; иллюстрация возможностей информационных технологий при обучении в вузе.

Примерное содержание основных блоков и количество часов на каждую тему представлено в таблице.

Значительно затрудняет процесс учебной адаптации, провоцирует психофизиологические перегрузки плохая подготовленность студентов к обу-

Тематический план адаптационного курса

Название темы	Кол-во часов
Часть 1:	
1. Конспектирование лекций. Управление вниманием на лекции.	2
2. Алгоритм поиска необходимой информации для подготовки к семинарским и практическим работам. Приемы работы с электронными и бумажными каталогами, поиск информации через Интернет.	4
3. Приемы подготовки к семинарским и практическим занятиям. Самостоятельная работа с учебником.	4
4. Планирование рабочего дня. Знакомство с технологиями тайм-менеджмента.	
5. Техника быстрого чтения	4
Часть 2:	2
1. Работа с текстовыми и графическими редакторами, подготовка презентации.	
2. Порядок работы с Интернетом; порядок работы с электронной почтой, электронными образовательными ресурсами, электронными библиотеками	2
	4

чению по профилирующим дисциплинам. Особенно остро эта проблема встает у студентов, которые, не выдержав конкурсного отбора, поступили на платную форму обучения или выбрали вуз, где конкурс низкий или совсем отсутствует. В. Ю. Байдак в своем диссертационном исследовании, посвященном адаптационной подготовке студентов-первокурсников математических специальностей вузов, обосновывает необходимость проведения для студентов адаптационного курса математики. Цель подобного курса – дать недостающие базовые знания из курса средней школы для успешного последующего овладения программой вуза [7].

Считаем, что организация дополнительных занятий, позволяющая повторить, а для некоторых студентов и заново выучить некоторые разделы школьного курса, даст возможность не только успешно справиться с программой вуза, но и быстрее наладить общение с однокурсниками.

Особое значение в период адаптации приобретает наставник, функцию которого выполняет куратор. Чтобы его деятельность не сводилась к ряду формальных мероприятий, необходимо, во-первых, пересмотреть систему стимулирования работы куратора, во-вторых, обучить кураторов методам и приемам психолого-педагогической поддержки студентов.

Методы воздействия на студента противопоставлены методам взаимодействия. К первым относятся педагогическое внушение, руководство и управление, вмешательство и т. д. Методы взаимодействия определяются как диалоговые и партнерские. Особый интерес вызывают виды психологического влияния: убеждение, самопродвижение, внушение, заражение, пробуждение импульса к подражанию, формирование благосклонности, просьба, принуждение, деструктивная критика, манипуляция.

Кураторы в большинстве своем не владеют методами взаимодействия со студентами. В работе куратора все еще превалирует подход к студенту как к объекту учебной деятельности, и требуются значительные усилия для перехода на субъект-субъектные отношения. Для обучения кураторов деятельности поддержки целесообразно организовать обучающий семинар.

4-й модуль – развивающий. Его цель – развитие адаптационных способностей студента с тем, чтобы в дальнейшем он мог самостоятельно справиться с трудностями адаптации.

Модуль предполагает работу психолога-профессионала с группами студентов. Групповая форма работы целесообразнее индивидуальной в силу ее большей экономичности, возможности большего охвата студентов, передачи индивидуального жизненного опыта и стратегий адаптив-

ного поведения от студента к студенту, что ведет к скорейшей социально-психологической адаптации однокурсников. Однако по окончании групповой при необходимости может быть организована и индивидуальная работа. Проблема организации коррекционно-развивающей работы со студентами заключается в том, что подавляющее большинство студентов, сталкиваясь с трудностями адаптации, не видят своей роли в их преодолении. Они не задумываются о том, что причина их неудач в учебной деятельности и межличностном общении, а также состояния эмоционального дискомфорта кроется в них самих, в личностных особенностях, в малом и недостаточно эффективном репертуаре стратегий поведения в период адаптации.

Наши исследования показали, что подавляющее большинство адаптированных студентов – люди с интернальным локусом контроля. Студенты с трудностями в адаптации имеют экстернальный локус контроля.

Особенность студента с экстернальным локусом контроля в том, что ответственность за свою судьбу, результаты деятельности он не приписывает себе, а перекладывает на других. Психолог не получит от студентов-экстерналов запроса о путях и возможностях самоизменения. Их интересуют инструментальные знания, позволяющие справиться с внешними трудностями адаптации – как успевать конспектировать лекцию, найти нужный для подготовки к семинару материал и т. п. Студенты попытаются переориентировать психолога на деятельность, описанную в модулях 2 и 3.

Справедливое сопротивление деятельности психолога может возникнуть также по причине того, что студенческая группа будет направлена административно на «повышение квалификации». Участники будут находиться в состоянии вынужденного, обязательного присутствия. Они не будут связаны терапевтическим контрактом с психологом.

С другой стороны, психолог не имеет возможности контролировать и использовать феномены групповой динамики: отношения в реальной группе «непрозрачны» для него, они развиваются не «здесь и теперь», а привнесены извне. Психолог столкнется с тем, что реальные отношения в группе будут создавать для многих участников затруднения и в процессе раскрытия конфиденциального материала, и в процессе искренней обратной связи.

Считаем, что в работе со студенческими группами в качестве приоритетного направления целесообразно выбрать обучение эффективным стратегиям поведения в ситуации адаптации. Эта работа должна быть ориентирована прежде всего на повышение компетентности студентов при

выборе модели поведения в процессе адаптации. Их важно научить использовать большой репертуар моделей преодолевающего поведения, ориентироваться на «здоровые» модели преодоления стрессогенных ситуаций, что выражается в более высоких показателях ассертивности (уверенности) поведения, вступления в социальные контакты, поиска социальной поддержки и в более низких показателях агрессивных и асоциальных действий. Необходимо научить студентов чаще использовать не прямые действия, рационализацию и поиск позитивного в эмоционально-напряженных ситуациях общения. В ходе работы студенты должны научиться рассматривать кризисные ситуации как новый опыт, полезный для будущей жизни и карьеры.

Особый акцент следует сделать на переориентацию с пассивных моделей поведения на активные, просоциальные, гибкие модели. В качестве основных методических приемов целесообразно выбрать ролевые игры и групповые дискуссии, которые могут быть дополнены различными вариантами упражнений невербальной коммуникации, тренировкой определенных навыков.

Работая с группами студентов по обучению их новым стратегиям преодолевающего поведения, нельзя ограничивать количество участников. Для работы с психологом целесообразно приглашать всю студенческую группу – 15–20 человек. Подобная работа может быть организована как форма учебных занятий и стоять в расписании занятий как лабораторно-практические работы.

В традиционном лабораторном практикуме студент учится планировать, проводить научный эксперимент, делать выводы из полученных сведений, работать с необходимыми инструментами. Владение репертуаром эффективных стратегий поведения в новой ситуации может быть построено по типу лабораторно-практических занятий, когда студенты не только получают новые знания, но и проводят экспериментальное испытание новых способов поведения.

Алгоритм работы с группой на таком занятии может быть следующим.

1. Студентам предлагают для анализа трудную ситуацию адаптации. Им не дается готовый рецепт преодолевающего поведения, а предлагается целесообразный алгоритм, расширяющий адаптационные возможности в дополнение к стратегиям, которые уже имеются в опыте студентов.

2. Студент выполняет инструкцию и обнаруживает, что ему не хватает некоторых умений для использования новой стратегии. Можно предложить ему самому прокомментировать причины неудачного опыта в работе со стратегией. Если студент затрудняется, необходимо привлечь группу к анализу ситуации. Психолог должен обеспечить рабочую атмосферу в группе, ориента-

цию всех членов группы на решение поставленной задачи. В центре внимания группы должен быть путь решения проблемы, а не конкретная личность.

3. Для закрепления знаний и навыков работы студентам предлагается ролевая игра, где в новой и пока не известной участникам ситуации нужно продемонстрировать данную стратегию поведения.

4. По окончании работы студенты осмысливают новый опыт и делятся своими размышлениями с группой.

Работая в группе, студент не только накапливает опыт предвосхищения, встречи и преодоления нового через освоение репертуара эффективных стратегий, но постепенно приходит к идее необходимости личностного развития. Психологу необходимо так строить общение, чтобы у студентов возникали вопросы: «Почему я о такой форме поведения никогда не задумывался, получится ли у меня такое взаимодействие с людьми, почему не получится, что мне мешает, что изменить в себе, чтобы я смог использовать новую стратегию поведения?» Таким образом, логическим продолжением и итогом работы с группой будет запрос студента о помощи в развитии адаптационного потенциала.

Логическим продолжением групповой работы по овладению стратегиями совладающего поведения будет организация индивидуальной работы по развитию адаптационного потенциала личности.

Подводя итог, нужно отметить, что организация сообществом вуза работы по адаптации студентов в рамках одного отдельно взятого модуля уже принесет определенные результаты, но для получения наибольшего эффекта целесообразно организовать диагностическую, информационную, обучающую и развивающую работу с первокурсниками.

Примечания

1. Симаева И. Превентивная адаптация как психологический феномен // Развитие личности. 2006. № 2. С. 61–69.

2. Там же.

3. Симонов П. В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы психологии. М.: Наука, 1987.

4. Винер Н. Кибернетика и общество. М., 1958.

5. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. завед. М.: Академия, 200.

6. Рунова С. А. Социально-профессиональная адаптация студентов I курса к условиям педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2000.

7. Байдак В. Ю. Содержание и методика адаптационной подготовки студентов-первокурсников математических специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2000.

УДК 378.115: 338.24

Н. И. Созонтова

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена современному состоянию и развитию высшего профессионального образования менеджеров в условиях глобализации. Автор рассматривает вопросы профессионального становления специалиста и оценки личностных качеств будущего специалиста.

The article covers the current situation and prospects of the higher professional education as seen through specific economic conditions of the Russian society in which managers are trained. The author reveals the problem of professional self-determination and personality appraisal.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, менеджмент, менеджер, федеральный образовательный стандарт, экономическое и социальное развитие, профессиональные и личные качества.

Keywords: higher professional education, management, manager, state educational standard, economic and social development, professional and personal qualities.

Высшему профессиональному образованию принадлежит особая роль в экономическом развитии страны в условиях глобализации. Распространение современных технологий, содействующих созданию высокого уровня и высокого качества жизни в развитых странах, обеспечивается системой и уровнем образования населения. Роль образовательных услуг в условиях глобализации экономики существенно возрастает, поскольку образование оказывает непосредственное воздействие на темпы экономического роста, конкурентоспособность товаров на внутреннем и внешнем рынках, преодоление макроэкономической нестабильности, благоприятствует устойчивости функционирования рыночной системы. Функционирование высшего профессионального образования обусловлено особенностями высшего профессионального образования как одной из важнейших отраслей народного хозяйства и интеллектуальным продуктом, производимым в ней [1].

Произошедшие перемены коснулись как человека, так и его деятельности. В социально-экономической сфере имеет место переход от административно-командной системы к системе рыночных отношений. Эти изменения потребовали от человека овладения знаниями в разных областях науки и техники. Но в это же время данные изменения открыли новые возможности для деятельности молодых квалифицированных специа-

листов. В связи с этим одной из приоритетных задач высшего профессионального образования в условиях глобализации становится повышение качества подготовки менеджеров.

Слова, полностью адекватного термину «менеджмент», в русском языке нет (рис. 1). В современных англо-русских словарях он толкуется как: 1) способ обращения с людьми; 2) механизм осуществления власти и искусство управления; 3) особого рода уместность и навыки выполнения административной работы; 4) орган управления административной единицы и т. п. В переводе со староанглийского языка слово management означает «искусство объезжать лошадей», но истоки его коренятся в латыни (лат. manus – рука) [2].



Рис. 1. Структура менеджмента

По мнению Н. А. Зайцевой, в более широком смысле «менеджмент» – это функция или вид профессиональной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Сущность и содержание этого вида деятельности проявляется в его функциях: организация, планирование, координация, мотивация и контроль. Более узкое значение термина «менеджмент» – это организация управления предприятием, т. е. установление постоянных взаимосвязей между подразделениями предприятия, определение порядка и условий его функционирования [3].

Существует мнение, что менеджмент является специфической областью управления – деятельностью человека, направленной на упорядочение элементов окружающей его среды, обеспечение необходимых условий их согласованного функционирования и развития в интересах достижения поставленных целей или решения возникающих проблем [4].

Современные Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) предполагают, чтобы менеджер знал основы экономической теории, т. е. формирование спроса и предложения, цены и ценообразование, рынок, бюджет, товары предприятия, прогнозирование и планирование; понимал ситуации на микро- и макроэкономическом уровне, сущность фискальной и денежно-кредитной, социальной и инвестиционной политики. Обязательным является умение анализировать в общих чертах основные экономические события в своей стране и за ее пределами, находить и использовать информацию, необходимую для ориентирования в основных текущих проблемах экономики, общаться с людьми, вести деловые переговоры, управлять людьми и руководить коллективом на уровне современных требований, принимать правильные нестандартные управленческие решения и побуждать работников к творческой деятельности.

Требования к подготовке менеджеров изложены в ФГОС ВПО [5], который предусматривает изучение основных предметов и овладение знаниями умениями и навыками, необходимыми будущему менеджеру (рис. 2). В ФГОС ВПО приведены перечень дисциплин, которые необходимо освоить студенту, темы, подлежащие рассмотрению, и объем часов, который предусмотрен на овладение соответствующими дисциплинами.



Рис. 2. Знания менеджера

Совокупность требований к подготовке менеджеров не ограничивается требованиями, предусмотренными в ФГОС ВПО. Менеджер обязан развивать определенные навыки, необходимые ему для решения конкретных профессиональных задач. Высокие требования, предъявляемые к современным менеджерам, огромные потери, которые может понести предприятие в результате неудачных управленческих решений, показыва-

ют необходимость самой разносторонней подготовки менеджеров.

По мнению Э. А. Уткина, менеджер должен уметь:

- организовывать и планировать производство и реализацию продукции;
- принимать правильные нестандартные управленческие решения;
- руководить коллективом на уровне современных требований (т. е. быть лидером);
- общаться, контактировать с людьми;
- побуждать работников к творческой деятельности, рационализации и изобретательству, отмечать и оценивать каждое достижение подчиненного;
- быть предельно объективным независимо от своих симпатий;
- находить выход из конфликтных ситуаций;
- подбирать, отбирать и обучать работников;
- уметь подчиняться и соблюдать субординацию;
- вести деловые переговоры [6].

Очевидно, что деятельность менеджера связана с высокой ответственностью и ограниченностью во времени, которым он может располагать для решения своих задач. Работа связана с высокой ценой ошибок, необходимостью предвосхищать течение событий, предполагать или продумывать возможные неожиданные стечения обстоятельств. Поэтому от менеджера помимо высокого уровня общей осведомленности и глубоких специальных знаний требуется способность творчески мыслить в области социально-экономических явлений. Важно уметь быстро ориентироваться в сложной обстановке, быстро переключаться с одной активности на другую и вместе с тем не упускать из виду основные цели, т. е. быть целеустремленным, настойчивым в сочетании с выдержанностью, уравновешенностью, корректным отношением к людям.

Среди личных качеств важны общительность, доброжелательность, чувство справедливости, ответственность, организаторские способности, работоспособность, инициативность, самокритичность и дисциплинированность [7]. Таким образом, именно в ФГОС ВПО, в соответствии с которым сейчас готовят экономистов вузы нашей страны, четко определены функции менеджера: организационная, управленческая, экспертная, нормативно-методическая, аналитическая, консультационная, предпринимательская.

Также определено и содержание профессиональной деятельности менеджера:

- он решает задачи, связанные с планированием, организацией и анализом хозяйственной деятельности;
- проверяет оформление отчетности по отдельным видам бухгалтерского учета, расчеты по материальным и трудовым затратам;

- осуществляет оперативный учет выполнения работ;
- составляет документы периодической отчетности.

Однако исследователи, изучая опыт работы менеджеров, расширяют этот список. Так, Л. А. Сергеева считает основным составляющим компонентом любой деятельности процесс приобретения информации, в котором ведущую роль играют ощущения, восприятия, представление, память и мышление. Поэтому профессионально значимыми качествами являются прежде всего качества ума и особенности профессионального мышления.

Исследования З. К. Тагировой расширяют перечень значимых профессиональных и личностных качеств будущих специалистов. Это интеллектуальность, профессиональная направленность, ответственность, коммуникативность, адаптивность, креативные качества, динамичность, психическая и физическая устойчивость [8].

Возникнув в конце XIX в., менеджмент приобрел особую популярность в 30-е гг. XX столетия. Уже тогда деятельность по управлению выделилась в особую профессию, а область знаний – в самостоятельную дисциплину. По мере становления и развития менеджмента менеджеры превратились во влиятельную общественную силу. С появлением корпораций, обладающих экономическим потенциалом, роль менеджеров возросла еще больше [9]. В связи с этим развитие науки о менеджменте шло параллельно с развитием ее отраслей, поэтому по мере развития науки происходила и дифференциация ее отраслей. Очевидным становится отсутствие четкой структурно-содержательной взаимосвязи между разделами стандартов, учебные дисциплины уже не способны ответить на все требования в условиях современной интеграции экономики. Необходимым на этом фоне следует считать процесс интеграции наук, связанный с их дифференциацией.

До недавнего времени подготовка менеджеров велась по разным программам, в разном объеме, остро ощущался недостаток квалифицированных преподавателей. Сегодня с принятием ФГОС ВПО четко определены рамки образовательного пространства, которое должно быть единым для всей страны. Введение данных стандартов позволило существенно продвинуться вперед в реформировании сложившихся в прошлом системы и практики управления учебным процессом. Так, ФГОС ВПО выступает общим регулирующим началом, при этом гарантирует государству, регионам, предприятиям и самим студентам вполне самостоятельно строить учебный и исследовательский процесс [10].

Как утверждает Г. Р. Хамидуллина, в ФГОС ВПО заложены основы системных, последовательных изменений для формирования прочного каркаса современной модели российского образования [11], но они не лишены недостатков. Анализ образовательных программ на основе ФГОС ВПО (для направления подготовки 080200 Менеджмент, квалификация (степень) – бакалавр) показал, что во всех проанализированных секторах экономики сильнее всего у менеджеров ощущался недостаток навыков в сфере профессионального управления [12]. Именно менеджерам, работникам, решающим практические задачи бизнеса, необходима большая ориентация на практические навыки и фундаментальные умения.

Для обеспечения системности преподавания учебных дисциплин вводится такое понятие, как модуль – независимый, формально структурированный период обучения с четкой и подробной совокупностью результатов обучения и критериев оценивания [13]. Анализ имеющейся информации показывает, что дисциплины, объединенные в модули, имеют похожие компетенции, при этом дисциплины из разных модулей не обладают похожим набором компетенций и, соответственно, не связаны между собой. Очевидно, что для обеспечения системности и непрерывности образования необходимы дисциплины, которые будут распределены по всем семестрам обучения, что обеспечит получение менеджерами полноценного, интегрированного и качественного высшего профессионального образования. Например, общую интегрированную часть дает пересечение таких учебных дисциплин, как «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи». На их стыке интегрированная часть может быть представлена обобщенным грамматическим и лексическим материалом, большим количеством письменных и звучащих текстов на разнообразные темы и т. д.

Очевидно, что в ФГОС ВПО предусмотрено расширение участия работодателей на всех этапах образовательного процесса. По мнению А. А. Андреева, на сегодняшний день, непосредственно или опосредованно, прямо или косвенно, необходимо учитывать интересы работодателя в выработке правил игры [14]. Именно работодатель сможет оказать позитивное влияние на всю структуру образования за счет подготовки необходимых для себя и, следовательно, для всего общества работников.

В ходе ускоренного социально-экономического прогресса и модернизации высшего профессионального образования возникает необходимость в непрерывном образовании. В научной литературе можно встретить такие понятия, как «пожизненное образование», «перманентное образование», «продолжающееся образование»

и др. Следует отметить, что в настоящее время формирование системы непрерывного образования необходимо как для реализации личностного и профессионального потенциала менеджера, так и для развития страны в целом.

Лиссабонский саммит Европейского совета принял меморандум о непрерывном образовании в Европейском Союзе. Документы, принятые на данном саммите, определяют общеевропейские направления образовательной политики в настоящее время. Следовательно, успешное экономическое развитие общества должно быть основано именно на процессе непрерывного образования ("lifelong learning") [15] как неотъемлемой части нашей культуры [16].

Изучение правовых документов, в том числе ФГОС ВПО по направлению подготовки «Менеджмент», позволяет сделать вывод о том, что необходимы конкретные шаги и выработка концептуально новых подходов для начавшихся процессов реформирования образования. Россия нуждается в новом качественном образовании, где менеджер постоянно повышает свой образовательный уровень, сохраняет лучшие традиции отечественного образования и, соответственно, достигает успехов в профессиональной деятельности. Таким образом, образовательный процесс в высшем учебном заведении, осуществляемый в тесной взаимосвязи цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин с циклом профессиональных дисциплин, должен учитывать не только профессионально значимые качества студента, но и придавать большое значение интеллектуальным свойствам личности, коммуникативным и профессиональным способностям человека, выбравшего профессию менеджера.

Примечания

1. Бухарова Г. Д., Старикова А. Д. Маркетинг в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2010. С. 3–5.
2. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / под ред. Ю. Д. Апресяна, Э. М. Медникова и др. М.: Рус. яз., 1998. С. 405
3. Зайцева Н. А. Менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме: учеб. для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 23.
4. Васенин В. Р. Менеджмент: учеб. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2011. С. 8.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) – «бакалавр») утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 20.05.2010 № 544. URL: http://www.mesi.ru/upload/iblock/a7d/FGOS_VPO_manager_bakalavr.pdf (дата обращения: 28.10.2012 г.)
6. Уткин Э. А. Профессия – менеджер. М.: Экономика, 1992. С. 13.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 280.

8. Психология для направления «Экономика»: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / [Е. А. Соловьева, И. В. Троицкая, О. Б. Годлиник и др.]; под ред. Е. А. Соловьевой и И. В. Троицкой. М.: Изд. центр «Академия», 2011. С. 206–209.

9. Зайцева Н. А. Указ. соч. С. 198.

10. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 12.

11. Программы авторских курсов по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам для высшей школы. М.: Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию, 1996. С. 4.

12. Хамидуллина Г. Р., Тимирязова А. В., Гафиуллина Л. Ф. Направления реформирования высшего профессионального образования. Казань: Познание, 2009. С. 86.

13. Эффективная Россия: производительность как фундамент роста // Российский журнал менеджмента. 2009. Т. 7. № 4. С. 121.

14. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. С. 231.

15. Лиссабонская Конвенция о признании квалификаций. URL: <http://www.russianenic.ru/int/lisbon/conv.html> (дата обращения: 28.10.2012 г.)

16. Акофф Р. Акофф о менеджменте / пер. с англ., под ред. Л. А. Волковой. СПб.: Питер, 2002. С. 15.

УДК 37.091.3:630

Е. А. Ключева

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ БАКАЛАВРОВ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА

В статье рассматривается специфика применения задачного подхода к формированию содержания дисциплины «Информационные технологии» для специальности 250100.62 Лесное дело, профиль «Лесное хозяйство» (квалификация «бакалавр») в рамках компетентностного подхода.

The article deals with the specifics of the task approach towards maintenance of discipline «Information Technology» for the specialty 250100.62 «Forestry work» profile «Forestry» (qualification «Bachelor») within the competence-based approach.

Ключевые слова: личностно ориентированные педагогические технологии, задачный подход, профессиональная компетентность.

Keywords: person-oriented teaching techniques; problem approach; professional competence.

Значение лесных ресурсов в хозяйственной деятельности и природном комплексе России в целом трудно переоценить. Несмотря на то что в

© Ключева Е. А., 2013

последние десятилетия состояние лесов и непосредственно лесоиспользования непрерывно ухудшалось, наши лесные ресурсы играют важнейшую роль в экологическом равновесии биосферы и по-прежнему являются, как бы это громко ни звучало, достоянием всей планеты. На сегодняшний день Россия занимает седьмое место в мире по производству крупных лесоматериалов (а это почти 176 млн куб. м в год).

Сегодня многие специалисты связывают эффективное развитие лесной отрасли с информатизацией лесного хозяйства. Одна из приоритетных задач, поставленная перед лесным хозяйством правительством России, – создание государственного лесного реестра, а также единой автоматизированной информационной системы лесной отрасли. Новые технологии призваны в режиме «реального времени» отслеживать все изменения, происходящие в лесах, в том числе места проведения и объемы рубок, потери от лесных пожаров, работы по восстановлению лесов и прочие лесохозяйственные мероприятия.

Специалистами в качестве одной из основных причин, сдерживающих внедрение средств информатизации в лесное хозяйство, отмечается низкий уровень использования лесохозяйственной информации рядовыми предприятиями отрасли (леспромхозами, лесхозами, лесничествами), связанный с преимущественно невысокой квалификацией инженерно-технических работников среднего и высшего звена в вопросах практического применения компьютерных технологий как инструмента решения профессиональных задач.

Так, в Стратегии развития лесного комплекса Российской Федерации [1] на период до 2020 г. в качестве системной проблемы развития лесного комплекса, сдерживающей экономический рост лесопромышленного производства и эффективное использование лесов, названа недостаточная точность оценки лесоресурсного потенциала, слабый контроль за использованием лесов и недостаточный объем лесохозяйственных мероприятий, обусловленный низким техническим уровнем и дефицитом кадрового состава.

Повышение эффективности ведения лесного хозяйства требует обеспечения отрасли высококвалифицированными кадрами.

Информатизация современного лесопромышленного комплекса и постоянно расширяющаяся область прикладного применения средств информационных и коммуникационных технологий обуславливают объективную необходимость при обучении будущих инженеров лесного хозяйства особое внимание уделять вопросам формирования профессиональной компетентности в сфере применения современных информационных технологий.

Согласно определению, данному В. Н. Софьиной [2], профессиональная компетентность специалиста с высшим техническим образованием представляет собой динамично развивающуюся характеристику личности, интегрирующую способности, знания, умения, деловые и личностные качества, проявляющиеся во владении современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющие осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

Для развития профессиональных компетенций бакалавров лесного хозяйства при изучении дисциплины «Информационные технологии» необходимо разработать методику обучения, использующую достижения современной методологии контекстного подхода, которая позволила бы смоделировать условия использования информационных технологий в реальной профессиональной деятельности инженеров лесного хозяйства.

Для этого требуется создать педагогические условия динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов. Для этого нужно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметного и информационно-технологического контекста.

Научно обоснованной образовательной технологией, которая позволила бы создать условия использования информационных технологий в реальной профессиональной деятельности инженеров лесного хозяйства, является задачный подход.

При использовании задачного подхода формирование профессиональной компетентности будущего инженера осуществляется в ходе решения системы учебно-профессиональных задач, основой для разработки которых стали профессиональные задачи специалиста в области лесного хозяйства.

Методологии организации учебного процесса на основе задачного подхода посвящено множество научных исследований. В основе моделей задачной формы организации учебного процесса, как правило, заложены идеи активного и деятельностного обучения. Исследованию теоретических основ задачного подхода посвящены работы А. Ф. Эсаулова, Г. А. Балла, В. А. Крутецкого, Т. В. Кудрявцева, Ю. Н. Кулюткина, А. Н. Леонтьева, А. М. Матюшкина, В. А. Моляко, Я. А. Пономарева, А. Ф. Эсаулова, Л. М. Фридмана, В. А. Якунина и др.

Автором статьи было проведено исследование, состоящее из двух этапов. Первый этап –

констатирующий эксперимент. Его цель – выявить уровень профессиональной компетентности студентов в области применения информационных технологий как инструмента для решения профессиональных задач, а также определить значимость данной компетентности с точки зрения студентов.

Вторая часть исследования – формирующий эксперимент, в ходе которого развитие профессиональной компетентности будущего инженера осуществляется на основании методики задачного подхода, заключающегося в решении студентами в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии в лесном хозяйстве» системы учебно-профессиональных задач, основой для разработки которых стали профессиональные задачи специалиста в области лесного хозяйства.

В ходе констатирующего эксперимента проведено анкетирование студентов, приступающих к изучению дисциплины «Информационные технологии» на III и IV курсах. В результате были получены следующие данные.

Большинство студентов оценили уровень своей подготовки в сфере информационных технологий как средний и низкий (рис. 1).

Определите уровень своей компетентности в области информационных технологий

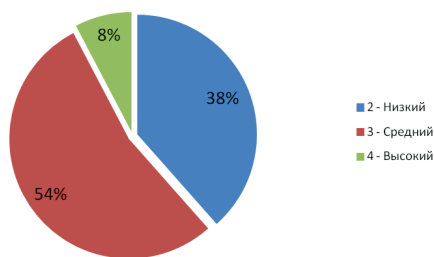


Рис. 1. Самооценка студентами уровня подготовки в сфере информационных технологий

Оценивая свои возможности решать профессиональные задачи с использованием информационных технологий, большинство студентов ответили, что знают о существовании программного обеспечения, позволяющего решать такие задачи, но использовать его не умеют. В списке программного обеспечения, которое, по мнению студента, он может представить в своем резюме, большинство отметили офисные программы, такие как MS Word, MS Excel, Power Point, Fine Reader и т. д., а программ узкопрофессиональной направленности, таких как Турботакасатор, Полигон, Геоинформационные системы, не указал ни один из будущих специалистов.

Проверка компьютерной грамотности в ходе прохождения теста, подготовленного Федераль-

ным государственным учреждением «Научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций», показала, что 42% студентов не обладают даже первичной компьютерной грамотностью, не говоря уже о возможности применить инструменты информационных технологий для решения профессиональных задач.

Большинство студентов (рис. 2) признают важность информационно-технологической компетенции для будущей профессиональной деятельности.

ОЦЕНИТЕ ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ИТ ДЛЯ ИНЖЕНЕРА ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА

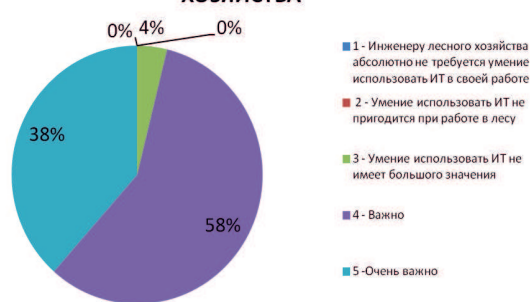


Рис. 2. Значимость профессиональной компетентности в области ИТ для инженера лесного хозяйства

К сожалению, студенты отметили, что на других дисциплинах профессионального цикла возможности современных информационных технологий используются крайне редко (см. рис. 3).

Один из основных признаков компетентности специалиста – эффективность метода: компетентный специалист выбирает наиболее эффективные способы решения практических проблемных ситуаций. А по результатам исследования можно сделать вывод, что знания и умения в области информационных технологий – одного из наиболее эффективных инструментов для решения профессиональных задач, полученные на начальном этапе обучения, не востребованы в рамках изучения других дисциплин профессионального цикла. Студенты не видят конкретных профессиональных ситуаций, где бы они могли применить свои знания в области информационных технологий, а невостребованные знания не задерживаются надолго в их головах.

Студенты осознают важность умения использовать возможности современных информационных технологий при решении профессиональных задач, но существующая система подготовки, где междисциплинарные связи остаются лишь на уровне «галочки» в рабочей программе дисцип-

лины, преподаватели предметноцентрированы и консервативны, не позволяет формировать компетентного специалиста.



Рис. 3. Решение профессиональных задач с использованием информационных технологий на других дисциплинах профессионального цикла

Вторая часть исследования была направлена на определение эффективности использования методики задачного подхода при формировании профессиональных компетенций студентов в рамках изучения дисциплины «Информационные технологии».

Анализ ФГОС ВПО 3-го поколения по направлению подготовки 250100.62 Лесное дело, профиль «Лесное хозяйство» (квалификация «бакалавр»), позволил выделить следующие виды задач, опыт решения которых характеризует профессиональную компетентность будущих инженеров лесного хозяйства в сфере использования современных информационных технологий:

- Решение правовых проблем в сфере управления объектами лесного хозяйства с помощью технологии справочных правовых систем.
- Изучение состояния объектов лесного хозяйства по данным электронных карт.
- Моделирование изменения лесных объектов в пространстве во времени с помощью компьютерных программ.
- Организация проектной и исследовательской деятельности с использованием информационных технологий.
- Лесная таксация, сбор и анализ количественной и качественной информации о состоянии лесов, планирование и анализ видов и объемов освоения лесов с помощью электронных таблиц, геоинформационных технологий и технологий баз данных.

Анализ учебных планов и содержания учебных дисциплин по специальности 250100.62 Лесное дело, профиль «Лесное хозяйство» (квали-

фикация «бакалавр»), выявил богатейшие ресурсы для реализации междисциплинарной интеграции на базе задачного подхода при изучении дисциплины «Информационные технологии». К ним относятся всевозможные проблемные ситуации, такие как проблема мониторинга лесных пожаров, использование в лесоустройстве данных дистанционных методов зондирования поверхности Земли, инновационные разработки при актуализации таксационных и картографических баз данных и т. д., а также различные математические модели, такие как модель роста древостоев, модель естественного лесовозобновления и пр.

Система профессиональных задач, разработанных для дисциплины «Информационные технологии» по направлению подготовки 250100.62 Лесное дело, профиль «Лесное хозяйство» (квалификация «бакалавр»), находится на стыке таких дисциплин, как «Лесное право», «Лесное ресурсоведение» «Лесоведение» и «Информационные технологии». Основная сложность при проектировании системы задач возникает в связи с отсутствием заинтересованности в данном процессе преподавателей дисциплин профессионального цикла.

Приведем примеры учебно-профессиональных задач по направлению подготовки 250100.62 Лесное дело, профиль «Лесное хозяйство» (квалификация «бакалавр»), на примере дисциплины математического и естественнонаучного цикла «Информационные технологии».

Тема – «Справочные правовые системы в профессиональной деятельности инженера лесного хозяйства».

Лабораторная работа – «Решение правовых задач с помощью Справочной правовой системы».

Цель – овладение компетенциями ОК-1, ПК-3.

ОК-1 – владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

ПК-3 – умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

Примеры задач первого уровня сложности. В соответствии с классификацией Даны Толлинговой это задачи, требующие простых мыслительных операций:

– Используя инструмент поиска «Правовой навигатор» СПС КонсультантПлюс, определите, какие документы определяют права и обязанности участников лесных отношений.

– Используя инструмент «Карточка поиска» СПС КонсультантПлюс, определите, какие категории граждан и при каких условиях имеют право бесплатно осуществлять заготовку древесины для собственных нужд.

– С помощью СПС КонсультантПлюс найти и перенести в MS Excel форму документа «Сведения о лесном участке “Распределение площади лесного участка по лесным и нелесным землям лесного фонда”».

Примеры задач второго уровня сложности. В соответствии с классификацией Даны Толлингеровой [3] задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными. Задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации).

Используя справочные правовые системы, решите правовую задачу:

– Обязан ли орган местного самоуправления разрабатывать и включать в лесохозяйственный регламент и план тушения пожаров меры по предупреждению лесных пожаров в отношении лесопарков, находящихся в муниципальной собственности? Если обязан, но не исполнил эту обязанность, может ли руководитель органа местного самоуправления быть привлечен к административной ответственности?

– Индивидуальному предпринимателю органом местного самоуправления в бессрочное пользование предоставлен лесной участок, находящийся в муниципальной собственности. Должен ли он составлять проект его освоения и направлять на экспертизу? В каком порядке проводится экспертиза проекта освоения лесного участка?

В качестве задач третьего уровня студентам предлагается самостоятельно найти и сформулировать проблемную ситуацию, которая может возникнуть в их будущей профессиональной деятельности, и решить её с помощью СПС КонсультантПлюс. Это в соответствии с классификацией Д. Толлингеровой задачи, требующие творческого мышления [4].

Подобные учебно-профессиональные задачи удобно предоставлять на лабораторных практиках. Кроме того, использование разработанных учебно-профессиональных задач в ходе профессиональной подготовки специалиста позволит не только сформировать профессиональную компетентность будущего инженера, но и обеспечит качество профессиональной подготовки посредством получения главного инструмента оценки компетентности.

Мы согласны с мнением исследователей (И. М. Агибовой, Т. Б. Гребешок, В. В. Краевского и других), считающих, что в педагогическом эксперименте достаточно сложно добиться уравнивания состава параллельных групп по уровню начальной сформированности знаний, умений и навыков для выделения экспериментальной и контрольной групп. Кроме того, студенты контрольной группы заранее ставятся в «худшие» условия профессиональной подготовки, что не совсем этично. Поэтому мы сочли возможным

отказаться от контрольных групп и проводить мониторинг развития профессиональных компетенций в области информационных технологий, фиксируя происходящие изменения на отдельных этапах исследования.

Для диагностики сформированности проводились устные опросы, собеседование, анкетирование, ранжирование, шкалирование, комплексные практические работы, использовались диагностические карты.

По результатам обучения была проведена контрольная работа, включающая задачи разного уровня сложности, а также экзаменационная работа в форме теста, включающего как теоретические вопросы, так и вопросы практической направленности. Для определения уровня формирования профессиональной компетентности в области применения информационных технологий к решению профессиональных задач была использована следующая градация:

– Первый уровень (репродуктивный). Использует знания для выполнения только данного класса задач и не всегда может применить их в других сферах деятельности. Хорошо работает по алгоритму.

– Второй уровень (адаптивный). Адаптирует свои знания и умеет использовать их для решения другого класса задач. Действует согласно конкретным обстоятельствам.

– Третий уровень (моделирующий). Самостоятельно может моделировать систему знаний по определённому классу задач. Умеет решать профессиональные задачи через создание моделей адекватных для данного класса задач [5].

Условно данные три уровня можно назвать низкий, средний и высокий.

Задачи контрольной работы и вопросы экзаменационного теста были подобраны в соответствии с данной градацией.

По результатам мониторинга большинство студентов – 65% – показали высокий уровень профессиональной компетентности в сфере информационных технологий, 32% – средний уровень и 3% – низкий уровень.

Анализ результатов проделанной опытно-экспериментальной работы позволяет сделать следующие выводы: эксперимент подтвердил применимость разработанной системы задач и в целом методики задачного подхода к изучению информационных технологий; формирование профессиональной компетентности в области информационных технологий возможно при реализации межпредметных связей между дисциплинами информационного блока и специальными дисциплинами.

Организация профессиональной подготовки студентов в логике задачного подхода, как подтверждают результаты второй части исследова-

ния и реальная педагогическая практика автора статьи, способствует активному личностному включению будущих бакалавров лесного хозяйства в процессы познания и развития профессиональной деятельности, профессионального мышления; формированию творческой позиции в отношении к своей профессиональной деятельности и в конечном итоге эффективному формированию профессиональной компетентности будущего инженера.

Выделение решаемых субъектом задач, а также средств и способов их решения, установление качественных и количественных характеристик этих задач помогают исследованию и проектированию деятельности. Расширяются, в частности, возможности выделения индивидуальных особенностей, сопоставления задач, фактически решаемых субъектом, с задачами, которые поставлены перед ним или должны решаться им в данной ситуации.

Для преподавателя организация обучения на основе задачного подхода является площадкой для совершенствования педагогического мастерства и профессионального роста, что соответствует требованиям компетентностного подхода. Разработка подобной системы задач требует междисциплинарного подхода, который решает одно из центральных противоречий современного образования – между объективно необходимой интеграцией в профессиональной подготовке специалиста и противодействующей дифференциацией дисциплин.

Примечания

1. Распоряжение Правительства РФ от 18.01.2003 № 69-р (ред. от 28.09.2007) «О Концепции развития лесного хозяйства Российской Федерации на 2003–2010».
2. Софьина В. Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалиста // Прикладная психология. 2005. № 6. С. 65–71.
3. Толлингерова Д. А. Опережающее управление учебной деятельностью: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1981.
4. Там же.
5. Софьина В. Н. Указ. соч.

УДК 517

И. Р. Салахов

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО ЭЛЕМЕНТА ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются основы смыслоориентированной педагогической позиции как системообразующего элемента гуманитарной образовательной практики.

This article covers the basics sense-oriented pedagogical position as a system element of humanitarian educational practice.

Ключевые слова: потенциал-ориентированный подход, коммуникативно-деятельностные формы обучения, социокультурные ценности, индивидуальный-личностный контекст.

Keywords: potential-oriented approach, communicative activity-related forms of educational, socio-cultural values, individual and personal contexts.

Ценности могут служить в качестве базового понятия для решения проблемы смыслов в повседневной человеческой деятельности. Смыслообразование происходит на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим эмоциогенным потенциалом.

Одним из важнейших источников смыслообразования является деятельность. Именно в деятельности открывается перспектива восхождения по иерархии ценностей [1].

Важнейшим преимуществом потенциал-ориентированного подхода к процессу профессионально-личностного становления педагога является то, что он позволяет заложить основы профессионально-смысловой адаптации, самоопределения, саморегуляции и саморазвития. В современных общественно-экономических и культурных условиях именно такой подход призван обеспечить оптимальное сочетание духовной (нравственной, эстетической, гражданской и пр.) устойчивости и изменчивости учителя в процессе постоянной социальной и профессиональной динамики [2].

Сущность смыслоориентированной позиции состоит в том, что педагог выступает проектировщиком педагогической ситуации, исследователем рождающейся педагогической реальности и одновременно вовлечен в процесс ее «рождения» в качестве субъекта понимания и интерпре-

тации актуальных задач развития ребенка, смысло- и целеполагания, разработки, замысла педагогического взаимодействия и его практической реализации в коммуникативно-деятельностных формах.

Педагогический смысл как системообразующий элемент гуманитарной образовательной практики функционирует как в «горизонтальном измерении», так и в вертикали педагогических взаимодействий между социокультурными ценностями как источниками педагогического целеполагания и проектирования, педагогическими идеалами как основанием воспитательной системы, ориентирами профессионально-педагогической деятельности и, наконец, развитием субъектов образования, становлением их индивидуального мировосприятия, системы отношений и поведения. В образовательном пространстве можно выделить следующие взаимосвязанные ценностно-смысловые процессы, функционирующие на разных уровнях педагогических взаимодействий:

1) рефлексия культурных смыслов (позволяющая осмыслить социокультурный опыт как на уровне сознания субъектов образования, так и на уровне педагогического целеполагания, определения ценностно-целевых ориентиров проектирования и разработки педагогических систем);

2) функционирование культурных смыслов (внутри педагогической системы), выполняющих регулятивные, стабилизирующие по отношению к системе задачи; определяющих «композицию» педагогического процесса, его принципы, содержание, формы, методы;

3) генерация культурных смыслов (состоящая в активном производстве смыслов в актуальных формах мышления, сознания, поведения субъектов образования; кроме того, формирующая состояние педагогической культуры – относительно автономного смыслового образования, оказывающего, в свою очередь, влияние на социокультурную среду и культуру в целом).

Формирование смыслоориентированной позиции педагога позволяет: определять педагогические цели и задачи в широком контексте гуманистических смыслов и ценностей, проводить ценностную рефлексию профессионально-педагогической деятельности, создавать условия для актуализации личностных смыслов и их продуктивного диалога, развивать профессиональное педагогическое самопонимание и взаимопонимание субъектов педагогического взаимодействия.

В рамках смыслоориентированного обучения решаются следующие задачи:

1) создание условий для актуализации индивидуально-личностного контекста понимания, включающего опыт переживаний, представлений, верований, своеобразие житейских и научных понятий, различных способов репрезентации зна-

ния; 2) обеспечение расширения, усложнения и обогащения индивидуального сознания за счет «подключения» социокультурного ценностно-смыслового контекста понимания.

Результатом понимания выступает личностный смысл. Он направлен к глубинным пластам сознания: через выделение предметной референции смысла к постижению социальных значений и ценностного содержания знания и далее – к созданию субъективной картины мира, индивидуальной системы ценностей и способов взаимодействия с ним.

В качестве диагностических критериев в этом случае могут быть приняты: уровень понимания содержания образования (в соответствии с принятой типологией выделяются уровни социальных значений и личностных смыслов); рефлексивные качества субъекта; уровень, содержание, направленность его творческой активности; мотивация и ценностные ориентации личности, осмысленность жизненной перспективы.

К основным характеристикам смыслоориентированной педагогической ситуации, обуславливающей процесс понимания, относятся:

– поликультурный контекст, позволяющий включать осмысляемую информацию в «смысловую матрицу» общечеловеческих, социокультурных ценностей и смыслов;

– педагогический контекст, задающий позицию смыслополагания и целеполагания, актуализирующий установку субъектов педагогического взаимодействия на взаимопонимание, включающий в свой состав условия для продуктивного диалога смыслов, толерантность, психологическую безопасность, ситуации экзистенциального выбора и принятия решения творческую деятельность;

– индивидуально-личностный контекст, предполагающий самораскрытие субъектов педагогического взаимодействия, возможность занять экзистенциальную позицию по отношению к содержанию образования.

Интегративным ориентиром проектирования такой ситуации выступает идея понимания, в соответствии с которой цели образования направлены на ценностно-смысловое развитие субъектов педагогического взаимодействия, актуализацию процессов смыслообразования при освоении содержания образования. Одновременно предполагается расширение социокультурного и индивидуально-личностного опыта, вовлекаемого в учебно-воспитательный процесс, преобразование способов организации педагогического взаимодействия в направлении недирективности, вариативности, гибкой координации с перспективными задачами саморазвития личности. Идея понимания конкретизируется через систему взаимосвязанных принципов:

1) смысловой ориентации обучения и воспитания, в соответствии с которым образовательный процесс выстраивается как ценностно-смысловое самоопределение субъектов образования;

2) смысловой интенции, предполагающей, что субъекты образования изначально занимают по отношению к содержанию образования субъективную, избирательно-ценностную позицию;

3) мировоззренческой направленности образования: освоение научно-теоретического знания базируется на ценностной рефлексии, на анализе внутри- и вненаучных целей и ценностей, понимании социокультурного и индивидуально-личностного контекстов возникновения знания;

4) деятельностный, в соответствии с которым понимание культурных смыслов выступает условием их творческой реконструкции и актуализации в жизнедеятельности субъектов образования [3].

Понимание как сложный процесс взаимодействия смыслов и ценностей культуры, субъективности воспитанника и педагога задает особые требования к педагогической деятельности. В целях их систематизации мы выделили ряд компетенций, которые могут стать предметом формирования готовности студентов гуманитарных вузов к военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Методологическая компетентность включает способность педагога переосмыслить с учетом актуальных проблем и задач теоретическое знание и педагогический опыт. В современных условиях педагогическое знание должно стать открытым для диалога, для существования различных интерпретаций и версий понимания педагогической реальности.

Педагогическое взаимодействие должно выстраиваться как гуманитарная практика, «человеко-размерная» деятельность, направленная на постижение запросов и интересов личности каждого ребенка, на создание условий для его максимальной самореализации. Для этого в подготовку педагога необходимо включить соответствующие разделы или самостоятельный блок дисциплин, охватывающий такие проблемы, как ценностная рефлексия педагогического знания, мировоззренческие проблемы современной науки, гуманитарная экспертиза образования. Такое содержание выступит методологической основой формирования гуманитарного педагогического мышления.

Аксиологическая компетентность педагога заключается в умении реализовывать актуальные гуманистические социокультурные ценности на уровне педагогической ситуации. В педагогическом взаимодействии учитель выступает в роли посредника между общекультурными смыслами, ценностными приоритетами образования и развивающейся личностью. В процессе обучения и

воспитания ученик выступает как субъект своего развития и деятельности, если осознает, ради чего он приобретает знание, поэтому оно изначально должно быть включено в контекст актуальной, субъективно значимой деятельности, в процесс смысло- и целеполагания.

Этическая компетентность позволяет ввести меру педагогического воздействия в работе со смысловосферой в соответствии с приоритетами гуманности и этики. Кроме того, она характеризует «экологичность» педагогической деятельности, ограничивая возможность насильственного, деформирующего по своему характеру вторжения в индивидуальное смысловое пространство воспитанника.

Предметная компетентность педагога состоит во владении способами «распредмечивания» ценностно-смысловой составляющей знания в условиях педагогического взаимодействия. Здесь целесообразно выделить две задачи: развитие предметного мышления обучающихся как средства освоения научно-теоретических знаний и личностного мышления как формы ценностного отношения к предмету понимания. Традиционно от педагога ожидается владение соответствующими технологиями обучения. Кроме того, он выступает в роли интерпретатора, реконструирующего ценностные составляющие знания. Для этого он использует культурное, социальное, научное, историческое, индивидуально-личностное измерения (особенности культурной эпохи, обычаев, традиций, нравов; актуальные социальные условия и факторы, оказавшие влияние на возникновение версий смысла; внутринаучные факторы развития предметного знания, характерные научные парадигмы, ассимилированные из смежных областей; историческая событийность; своеобразие биографического контекста и авторского замысла и т. д.). Интерпретативные процедуры создают условия для «подключения» индивидуально-личностного контекста субъектов педагогического взаимодействия, позволяя тем самым выразить различные версии понимания и творчески реконструировать культурные смыслы в личностных формах.

К предметной компетентности можно также отнести такую задачу педагога, как создание условий для осознания обучающимися противоречий не только в рамках учебно-познавательной деятельности, но и в контексте своей субъективности (конфликт представлений, мотивов, ценностей), что будет являться важной предпосылкой смыслоактуализации. Этому способствуют ситуации осмысленного выбора цели и способов действия, осознание ответственности за принятое решение.

Коммуникативная компетентность педагога состоит в умении создать оптимальное для смыс-

лоактуализации коммуникативное пространство. Он должен владеть средствами организации продуктивного диалога смыслов, которые включают техники выбора и постановки вопросов, майевтической беседы, преодоления смысловых коммуникативных барьеров, приемы фасилитации общения. Барьерами понимания могут выступать социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, расхождение личностных ценностей, индивидуально-психологические особенности (застенчивость, некоммуникабельность, недоверие к партнеру по общению и др.). Соответственно, условиями, обеспечивающими ситуацию диалога, являются толерантность и атмосфера, способствующая самораскрытию и взаимопониманию.

Понимание воспитуемого является не только составляющей педагогической коммуникации, но и одним из основных условий индивидуального подхода в образовательном процессе, реализации индивидуальной траектории становления личности ученика. Гуманное отношение и способность учителя увидеть в воспитаннике индивидуальность, не раскрытые ранее способности и личностный потенциал сами по себе могут стать факторами успешности и личностного роста ученика.

В этом качестве понимание становится важным фактором общения педагога с ребенком, механизмом, позволяющим определить смысл педагогической ситуации, интерпретировать характер педагогической проблемы, найти способы ее решения. Другим словами, это своеобразный «фокус» педагогического взаимодействия, из которого рождаются педагогические приемы и складываются методы.

Педагогическое понимание включает в свой состав проектирование и экстерииоризацию особого ценностно-смыслового контекста. Учитель строит взаимодействие, несущее в себе проекции его личности, выражающее его смыслоориентированную педагогическую позицию.

Составляющими профессионально-личностной компетентности являются личностная зрелость и профессиональная готовность к роли фасилитатора смыслоактуализации.

Задача воспитателя в сфере военно-патриотического воспитания заключается в том, чтобы более направленно изучить не обобщенный, идеальный и фактически не существующий образ воспитанника, но понимать проявления конкретного современного подростка в единстве с теми социальными, культурными, педагогическими условиями, в которых личность формируется.

Педагогическое взаимодействие на уровне смыслов предполагает, что учитель способен к глубокой рефлексии собственных мотивов, ценностей, к самоконтролю профессионально-лич-

ностных деструкций, непродуктивных установок межличностного общения.

Педагог, вступающий во взаимодействие с воспитуемым как со сложной, самостоятельной, уникальной личностью, способной к порождению смысла, должен быть готов к «встрече» с его субъективностью и субъектностью: иметь гуманистическую позицию; строить общение, не разрушая «экологию» личности; владеть способами взаимодействия на уровне смысловых установок и ценностей; осознавать вероятностный характер своего понимания ребенка; обладать высоким уровнем профессионально-личностной рефлексии. Перечисленные требования не являются набором суммируемых характеристик, а, скорее, представляют собой выражение системного качества более общего порядка, которое может быть обозначено как смыслоориентированная позиция педагога.

Занимая данную позицию, он вносит качественные изменения не только в способы педагогической деятельности, но в сущность педагогического процесса в целом. Приоритетная роль в этом случае принадлежит субъект-субъектным диалоговым отношениям и гуманитарным методам познания.

Примечания

1. Шакуров Р. Х. К психологической теории личностных смыслов // Казанский педагогический журнал. 2000. № 3. С.19–30.
2. Ярмакаев И. Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя // Педагогика. 2008. № 2. С. 43–47.
3. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–57.

УДК 378. 14: 811.1

И. К. Войтович

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности гибридного, или смешанного, обучения в образовательном процессе высших учебных заведений. Анализируется теоретическая база и международный опыт на примере ряда азиатских стран. Показаны преимущества гибридного обучения для вузов, в частности в преподавании иностранных языков.

The article discusses the possibilities of hybrid learning for teaching and learning at the universities. Interesting international experience is shown. The advantages of hybrid learning classes in teaching foreign languages are discussed in this paper.

© Войтович И. К., 2013

Ключевые слова: непрерывное образование, электронное обучение, гибридное обучение, технологии в образовании, иностранные языки.

Keywords: lifelong learning, e-learning, hybrid learning, technology in education, foreign languages.

О гибридном обучении, его образовательных возможностях и перспективах в последнее время пишут все больше. Понятие гибридного, или смешанного, обучения еще не устоялось в научной литературе. Тем не менее в зарубежных научных журналах можно найти описание моделей и процессуальной парадигмы гибридного обучения, критерии оценки его качества и эффективности.

Под гибридным обучением понимают сочетание традиционного и электронного обучения [1]. По сути, оно означает открытость и к старым, и к новым форматам обучения. В зарубежной литературе идею объединения традиционного обучения и электронного обучения в условиях обычного очного класса обозначают несколькими понятиями: *blended learning* (смешанное обучение), *hybrid learning* (гибридное обучение) или *online learning* (онлайн-обучение). Этот тип обучения также называют интегрированным обучением (*integrated learning*) или даже мобильным обучением (*M-learning*). Применительно к иностранным языкам перечень терминов может быть расширен. В него попадут так называемые CALL (*Computer Assisted Language Learning*) и CELL (*Computer Enhanced Language Learning*), предполагающие активное использование возможностей компьютера и Интернета в учебном процессе. Все названные виды обучения представляют собой разновидности электронного обучения. В данную группу терминов однозначно не попадает понятие дистанционного обучения (ДО), потому что оно предполагает временную и территориальную удаленность преподавателя и студента.

Популярность гибридного обучения можно отчасти объяснить некоторыми особенностями дистанционного обучения. Безусловно, дистанционное обучение имеет уже относительно давние традиции и будет развиваться и дальше, потому что оно востребовано на образовательном рынке. Тем не менее такие особенности ДО, как необходимость приехать в вуз на несколько очных встреч, несмотря на удаленность (зарубежная практика); не всегда удовлетворяющая работа преподавателей – несвоевременная проверка студенческих работ, отсутствие помощи, неумение выстроить дискуссию; технологические сложности – неуплотненность рабочего места, неумение пользоваться компьютером в достаточном объеме, слабый трафик, могут препятствовать позитивному отношению к ДО [2]. Кроме того, оно требует более серьезной подготовки и постоянной поддержки самих преподавателей [3]. На этом фоне гибридное обучение выступает как

удачная альтернатива, позволяющая эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе и стабильно идти в ногу со временем.

Тенденция к развитию послевузовского обучения и образования с применением технологий гибридного обучения захватила и азиатские страны, например Китай, Японию, Тайвань, Вьетнам, т. д. В Китае, например, один из университетов (Tsinghua University) предложил модель электронного обучения, которая называется CUBES и объединяет различные образовательные ресурсы [4]. Технологии гибридного обучения широко применяются в Тайване, особенно в системе высшего образования, начиная с 1996 г. [5] Мировой опыт показывает, что дистанционное обучение в чистом виде далеко не всегда приемлемо. Препятствовать могут, в частности, образовательные традиции страны. В Тайване, например, студенты более привычны к традиционному обучению, и министр образования не разрешает проводить дистанционное обучение в чистом виде. Выход из сложившейся ситуации был найден в применении гибридного обучения. Вообще, установлено, что для образовательного процесса в Азии более подходящей является комбинация электронного обучения с распространением учебного материала на бумажном носителе (a mix of e-learning and paperbased delivery is more effective) [6].

Смешанное, или гибридное, обучение – это разновидность образовательной среды, задача которой заключается в обеспечении эффективного проведения образовательных программ за счет использования различных образовательных средств и технологий. Вся прелесть смешанного, или гибридного, обучения заключается в том, что оно не означает использование всех предлагаемых в нем технологий. Его можно сравнить с меню в ресторане, из которого вы выбираете то, что вам нравится [7]. Несомненным преимуществом гибридного обучения является то, что оно сочетает лучшие стороны традиционного обучения с большими возможностями новых информационных технологий в образовательном процессе. С одной стороны, гибридное обучение сохраняет в учебном процессе непосредственное общение людей, которые, как бы там ни было, предпочитают обучаться, общаясь. С другой стороны, за счет применяемых в нем технологий гибридное обучение дает возможность изучить материал самостоятельно, а затем собраться и обсудить его вместе в условиях так называемого натурального взаимодействия.

В исследованиях показано, что гибридное обучение как разновидность электронного обучения стало эффективной образовательной формой подачи учебного материала в системе высшего

образования [8], причем в условиях быстро развивающихся информационно-коммуникационных технологий и появления новых форм взаимодействия оно становится все более доступным и привлекательным как для преподавателей, так и для студентов. Организации, практикующие смешанное, или гибридное, обучение, только выигрывают от него.

Гибридное обучение – это бесценная вещь в практике преподавания любого предмета, в том числе и иностранных языков (ИЯ). Оно существенно повышает качество образовательного процесса, делает его более привлекательным и современным, что особенно важно для реализации образовательных программ в системе дополнительного образования.

Программы дополнительного образования по ИЯ, как никакие другие, реализуют провозглашенную ЮНЕСКО идею о непрерывном образовательном процессе, который привел к появлению новых нетрадиционных слушателей и, как следствие, к развитию дистанционных форматов обучения и использованию электронных образовательных оболочек или платформ. Тем не менее далеко не всегда дистанционное обучение может явиться равноценной альтернативой традиционному обучению. Для многих образовательных программ в системе непрерывного образования гибридное обучение может быть лучше и эффективнее, чем дистанционное обучение, потому что оно сглаживает слабые стороны последнего [9]. Так, в ходе зарубежных исследований было установлено, что в ряде университетов Австралии и Гонконга при обучении библиотекарей другие виды ЭО оказались менее эффективными [10]. Заметим, кстати, что обучение библиотекарей является очень прогрессивной сферой зарубежного образования, и именно в этой области были наработаны и отработаны многие форматы ЭО.

Вузы, особенно языковые, имеющие факультеты или институты иностранных языков в своем составе, давно предлагают образовательные услуги по ИЯ в системе дополнительного образования. Некоторые из них начали активно внедрять в образовательный процесс электронные оболочки типа МОДУСа. Однако дистанционное обучение иностранным языкам далеко не всегда является приемлемым. Гибридное обучение дает вузу возможность выглядеть привлекательно на рынке образовательных услуг по ИЯ и качественно меняет образовательные программы в системе непрерывного или дополнительного образования. Вуз может предлагать широкий спектр образовательных услуг для широких слоев населения разных возрастных групп: для детей-дошкольников, школьников с 1-го по 11-й класс, в том числе абитуриентов, взрослых, изучающих ИЯ по личным или профессиональным мотивам

и для специалистов в области ИЯ, т. е. программы повышения квалификации. Гибридное обучение открывает возможности сделать эти программы доступными слушателям курсов в любое время и в любом месте.

Остановимся подробнее на том, какие возможности открывает гибридное обучение для преподавателей и студентов или других категорий слушателей в вузе, в том числе в преподавании ИЯ. Эти наблюдения были сделаны в ходе внедрения информационных технологий в иноязычный образовательный процесс и формирования ИКТ компетенций преподавателей Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета в течение последних трех лет. Мы начали с массового обучения преподавателей использованию образовательных платформ, потому что было необходимо реализовывать программу дистанционного обучения ИЯ студентов с ограниченными физическими возможностями, а на данном этапе пришли к использованию технологий гибридного обучения, которые лучше отвечают задачам и запросам как дополнительного, так и основного образования.

1. Гибридное обучение дополняет традиционное обучение и позволяет увеличить не только продуктивность образовательного процесса, но и его качество. Оно удачно сочетает возможности Интернета и традиционного обучения, открывая новые неожиданные способы удовлетворения образовательных запросов или ожиданий обучающихся. Например, применительно к иностранным языкам оно великолепно решает вопрос отсутствия носителя языка, потому что ресурсы Интернета позволяют подобрать любой необходимый материал на изучаемом ИЯ, а технологии, кроме того, делают его доступным для обучающихся.

2. Гибридное обучение не только делает доступным учебный материал, оно повышает мотивацию к занятиям, поддерживает интерес и увеличивает желание и возможности совершенствоваться. Считается, что это особенно важно для программ повышения квалификации [11] или корпоративного обучения, потому что в этом случае появляется возможность переключиться с профессиональной деятельности на образовательный процесс. По нашим наблюдениям, это важно для всех образовательных программ, целевой аудиторией которых являются как взрослые, так и дети.

3. В случае взрослого контингента, который в силу занятости на рабочем месте может и пропустить очное занятие, гибридное обучение дает возможность быть в курсе академических событий и иметь представление о том, что происходило на пропущенном занятии, а значит, и ликвидировать пробел в знаниях самостоятельно.

4. Если говорить о финансовой стороне дела, то этот тип ЭО менее затратен и не требует особой оснащённости класса. На обычном занятии в классе будет вполне достаточно ноутбука или планшета преподавателя, экрана и проектора или ЖК/плазменного телевизора, позволяющих выйти в любой образовательный ресурс преподавателя и развернуть полноценный образовательный процесс.

5. Гибридное обучение позволяет реализовать столь популярный ныне принцип ЭО – BYOD: Bring Your Own Device, что, в свою очередь, снижает необходимость тиражирования учебных материалов на бумажном носителе. Последнее, однако, не скоро исчезнет, особенно в русской аудитории, которая по-прежнему любит взять ручку и что-нибудь подчеркнуть или записать в тетради. Следует согласиться с отмеченным выше опытом Тайваня и сочетать раздачу материала на бумажном носителе с возможностью работать в образовательных ресурсах преподавателя, выложенных в личных блогах, на личных сайтах, представленных в созданных своими силами подкастах или уроках, например, на основе Educreation.

6. Гибридное обучение как разновидность ЭО позволяет избежать ограничения во времени и пространстве, потому что заглянуть в электронный материал можно в любое время и в любом месте – при наличии Интернета.

7. В случае гибридного обучения студенты получают двойное обучение. Помимо усвоения предмета или основного курса они еще становятся более продвинутыми и компетентными в использовании информационных технологий [12]. Чем лучше усвоены технологии, тем меньше проблем они вызывают. Это значит, что студенты могут уделить больше времени на изучение основного материала курса. Кроме того, в гибридных курсах студенты больше помогают друг другу, и это сильно облегчает задачи преподавателя по налаживанию взаимодействия между ними.

8. Гибридное обучение существенно меняет тип преподавания, потому что это такая образовательная среда, в которой наличие ассистента преподавателя или элементы группового преподавания (team-teaching) становятся все более необходимыми. Ассистент может помогать в проведении класса, отвечать на вопросы студентов, оказывать им техническую помощь и т. д. Однако отечественная педагогическая практика, наверно, не скоро

придет к признанию эффективности групповой работы преподавателей.

Подведем итог. Применение технологий гибридного обучения в образовательном процессе означает не только смену средств в образовательном процессе. Это значит, что мы создаем новый тип образования, в котором все участники выступают в новый тип взаимодействия. Новый тип образования отличается от привычного ранее и предполагает иной способ преподавания и обучения. Новая образовательная среда существенно отличается от традиционной и требует больше саморефлексии от преподавателей как относительно нового типа обучения, так и относительно традиционного формата преподавания.

Примечания

1. Dede C., Ketelbut D. J., Whitehouse P., Breit L., McCloskey E. M. A Research Agenda for Online Teacher Professional Development // Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 60. № 1. P. 8–19.

2. Muilenburg L. Y. and Berge Z. Students' Barrier to Online Learning: A Factor Analytical Study // Distance Learning. 2005. № 26(1). P. 29–49.

3. Latham D. The Role of Technical and Professional Communication in the LIS Curriculum // Journal of Education for Library and Information Science. 2002. № 43(2). P. 155–163.

4. Xiang P., Shi Y. and Qin W. A Practical Software Architecture for Virtual Universities // International Journal of Distance Education Technologies. 2006. № 4(1). P. 56–71.

5. Huang K. L. Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS // Journal of Librarianship and Information Science. 2010. № 42. P. 48.

6. Ibid. P. 59.

7. Pratt J. R. The Manager's Role in Creating a Blended Learning Environment // Home Health Care Management & Practice. December 2002. Vol. 15. № 1. P. 76.

8. Pinto M. and Doucet A. V. An Academic Portal for Higher Education Information Literacy: The e-COMS Initiatives // Journal of Academic Librarianship. 2007. № 33(5). P. 604–611.

9. Helms M. & Jackson M. Student perceptions of hybrid courses: measuring and interpreting quality // Journal of Education for Business. September-October 2008. № 84(1). P. 7.

10. Huang K. L. Op. cit. P. 49

11. Ibid. P. 48.

12. Smith L. C., Lastraand S., Robins J. Teaching Online: Changing Models of Teaching and Learning in LEEP // Journal of Education for Library and Information Science. Fall, 2001. Vol. 42. № 4. P. 356.

О. Ю. Гарманова

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье описан подход к организации сетевого обучения школьников экономике, применяемый в Научно-образовательном центре экономики и информационных технологий ИСЭРТ РАН, перечислены виды организационно-методического сопровождения образовательного процесса.

In article approach to online teaching of schoolchildren that is used by ISEDТ RAS Science and Education Center of Economics and Information Technologies, specifies the types of organizational and methodological support for educational process.

Ключевые слова: дистанционное обучение, экономическое образование, сетевое обучение, организационно-методическое обеспечение, Экономическая интернет-школа НОЦ ИСЭРТ РАН.

Keywords: distance teaching, economic education, online teaching, organizational and methodological support, ISEDТ RAS SEC Economic Internet School.

В настоящее время в связи с необходимостью формирования конкурентоспособного общества особое внимание государство уделяет развитию современной системы образования и науки в России.

Для реализации поставленной цели в феврале 2010 г. президентом РФ была одобрена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Одно из ее основных направлений – развитие системы поддержки талантливых детей. Так, для выявления особо одаренных школьников предлагается предоставить возможность старшеклассникам обучаться в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, а также продолжить развитие системы олимпиад и конкурсов. Для дальнейшей поддержки талантливых детей перспективным, согласно документу «Наша новая школа», является распространение имеющегося опыта деятельности школ и интернатов при ряде университетов России [1].

Особую значимость среди перечисленных направлений в современной России имеет развитие дистанционного обучения. Под ним в основном понимается технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, находящихся на расстоянии от образовательного центра (см. табл. 1). Дистанционное обучение позволяет школьникам независимо от места про-

живания осваивать образовательные программы, в т. ч. и профильной подготовки.

В настоящее время дистанционное обучение активно функционирует при ведущих высших учебных заведениях нашей страны (МГУ им. Ломоносова, НИУ ВШЭ). Практика его введения в учреждениях общего и дополнительного образования также имеет место ввиду необходимости расширения знаний по изучаемым темам талантливыми обучающимися и восполнения пропущенного материала отстающими школьниками.

Применение дистанционного обучения возможно при изучении обучающимися любого курса. Однако особую роль оно играет при организации учебного процесса школьников по экономике. Это связано прежде всего с недостаточностью школьного экономического образования наряду с существующей необходимостью повышения уровня знаний обучающихся по экономике, их экономической культуры. Большая часть российских школьников лишь частично изучают экономическую проблематику в рамках курсов географии и обществознания в связи с отсутствием в Федеральном базисном учебном плане основной общеобразовательной школы предмета «экономика». Только в отдельных образовательных учреждениях обучение экономике осуществляется путём включения данной дисциплины в учебный план за счёт регионального или школьного компонента, а также организации факультативных занятий с целью профориентации. Таким образом, организация обучения школьников посредством дистанционных технологий является одним из перспективных направлений формирования экономических знаний у учащихся.

Дистанционным обучением школьников экономике в России занимаются высшие учебные и академические учреждения (НИУ ВШЭ, ИСЭРТ РАН и др.). В каждом из них определены свои цели и задачи обучения и соответствующие их достижению виды организационно-методического обеспечения образовательной деятельности.

Так, целью деятельности Экономической интернет-школы, функционирующей с 2010/2011 учебного года при Научно-образовательном центре экономики и информационных технологий ИСЭРТ РАН (Экономическая интернет-школа НОЦ ИСЭРТ РАН), является организация дистанционного (сетевого) обучения экономике для обучающихся 8–11-х классов основных и средних общеобразовательных учреждений. Основные задачи её работы:

– формирование у школьников умения решать нестандартные и творческие задачи, требующие углублённого изучения экономики;

– подготовка обучающихся к экономическому блоку вопросов единого государственного экзамена по обществознанию;

- создание условий для самореализации школьников;
- развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности.

Реализация поставленных цели и задач достигается за счёт четырёх направлений деятельности Экономической интернет-школы (см. рис. 1).

1. Организация дистанционного обучения школьников 8–11-х классов экономике строится на основе утверждённого директором ИСЭРТ РАН «Положения об Экономической интернет-школе» и предполагает участие в образовательном процессе обучающихся, кураторов школьников и методиста НОЦ.

В связи с этим основными видами организационно-методического обеспечения дистанционного обучения в Экономической интернет-школе являются:

- разработка учебных планов, дидактических материалов и размещение их на сайте;
- организация набора школьников на новый учебный год;
- проверка контрольных работ обучающихся;
- формирование текущего и итогового рейтинга успеваемости школьников каждого класса;
- информирование кураторов о результатах рейтинговой оценки обучающихся, конкурсах и олимпиадах по экономике;
- подготовка сертификатов об обучении обучающихся;
- осуществление всесторонней помощи школьникам и их кураторам посредством электронной почты и форума.

Так, в результате рассылки в образовательные учреждения, муниципальные органы Управления образования Вологодской области, департаменты образования областей-соседей, Управления образования исполнительных комитетов Республики Беларусь писем о наборе школьни-

ков, а также размещения информации о приёме на сайте Научно-образовательного центра к дистанционному обучению были привлечены в 2010/2011 учебном году 72, в 2011/2012 учебном году – 95, а в 2012/2013 учебном году 130 обучающихся. Из них значительную долю (от 27,8% до 31,6%) на протяжении данного периода составляли школьники из образовательных учреждений Республики Беларусь (рис. 2).

Образовательный процесс организуется на основе четырёх (8–11-е классы) учебных курсов, размещённых на сайте Экономической интернет-школы. Предложенный обучающимся для изучения материал разрабатывается методистом НОЦ с учётом стандартов профильного школьного экономического образования в соответствии с программой предпрофильной подготовки по экономике И. В. Липсица в 8–9-х классах и программой профильного уровня «Экономика: основы экономической теории» С. И. Иванова, М. А. Скляра в 10–11-х классах. Во всех классах он сформирован в 8 тематических разделах, состоящих из лекций, презентаций, примеров решения задач, тестов, контрольных работ, а также итоговой контрольной работы и тестирования (см. рис. 3). На изучение каждой темы школьникам отводится один месяц (обучение длится с 1 сентября по 30 апреля), на выполнение итоговых заданий – 15 дней (необходимо решить в период с 1 по 15 мая) [6].

Проверка контрольных работ обучающихся проводится методистом НОЦ до 15-го числа каждого следующего месяца. В этот же период на сайте Экономической интернет-школы размещаются результаты их выполнения. Проверка всех остальных ресурсов сайта осуществляется в автоматическом режиме, что способствует, с одной стороны, повышению мотивации школьников к дистанционному обучению, с другой – облегчению труда методиста НОЦ.

Таблица 1

Определение понятия «дистанционное обучение»

Автор	Определение
Е. С. Рапацевич	Дистанционное обучение – форма обучения на расстоянии, при которой «доставка» учебного материала и учебное взаимодействие педагога и обучающегося обеспечиваются с помощью современных технических средств (телевидение, радио, компьютерная сеть) [2]
Б. М. Бим-Бад М. М. Безруких В. А. Болотов Л. С. Глебова и др.	Дистанционное обучение – технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра [3]
А. Т. Хроленко А. В. Денисов	Дистанционное обучение как основа открытого образования – технология непрерывного обучения, когда основные учебные процедуры происходят в условиях территориальной и временной разобщённости обучаемого и обучающего [4]
А. Н. Романов В. С. Торопцов Д. Б. Григорович	Дистанционное обучение – это целенаправленный процесс интерактивного (диалогового), асинхронного или синхронного взаимодействия преподавателя и студентов между собой и со средствами обучения, индифферентный к их расположению в пространстве и времени [5]

Как отметили В. П. Демкин и Г. В. Можаяева, при реализации дистанционных образовательных программ особое значение имеет ведение организационно-методической документации, в т. ч. и учитывающей учебные достижения школьников [7]. Так, в рамках осуществления текущего контроля ежемесячно методистом НОЦ в результате подсчёта всех заработанных школьниками баллов формируется рейтинг успеваемости обучающихся каждого класса. До 31 мая подводятся окончательные итоги обучения за год и формируется итоговый рейтинг успеваемости. В соответствии с ним определяются следующие группы учащихся:

- успешно обучающиеся школьники, заработавшие более 50% баллов от максимально возможного количества;
- школьники, нуждающиеся в очных консультациях с куратором и методистом НОЦ.

За период существования Экономической интернет-школы доля успешных школьников в ней возросла на 13,7%, составив на конец 2012/2013 учебного года 47% (61 чел.) от числа всех обучающихся (см. рис. 4). По окончании учебного года им вручены сертификаты и благодарности с целью стимулирования к дальнейшей активной деятельности. Снижение доли школьников, нуждающихся в помощи кураторов и методиста НОЦ, связано прежде всего с пополнением числа обучающихся в 2011/2012–2012/2013 учебных годах высокомотивированными школьниками из отдельных образовательных учреждений Грязовецкого, Вожегодского и Харовского районов Вологодской области, Мурманской области и Республики Беларусь.

С целью повышения эффективности образовательного процесса в Экономической интернет-школе предусмотрено информирование кураторов

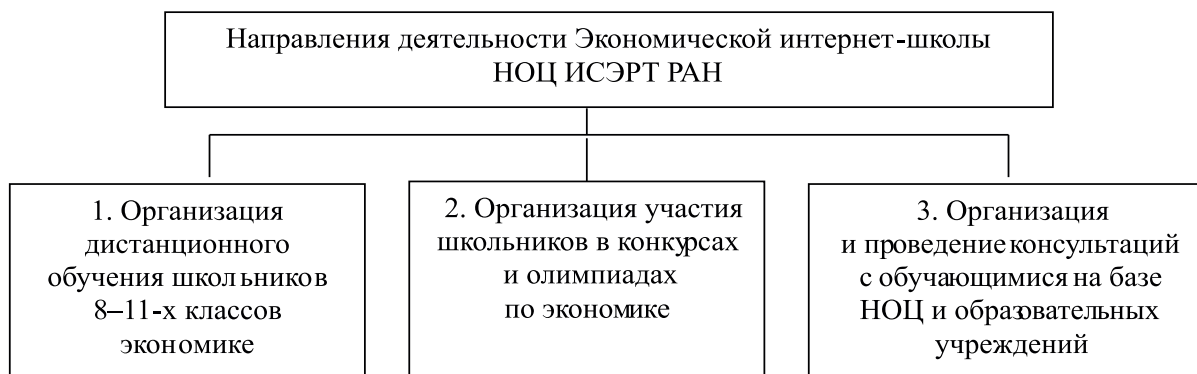


Рис. 1. Направления деятельности Экономической интернет-школы

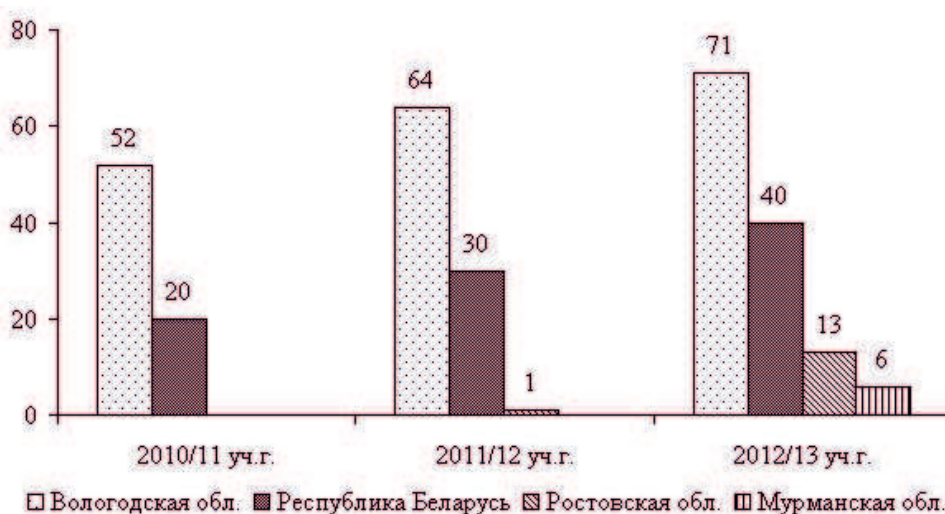


Рис. 2. География обучающихся Экономической интернет-школы в 2010/2011–2012/2013 учебных годах (чел.)

ров о результатах как текущего, так и итогового контроля успеваемости обучающихся. В связи с этим на протяжении всего учебного года осуществлялась отправка кураторам школьников рейтингов успеваемости учащихся каждого класса.

Применение данных мер, по мнению Е. В. Телевой, позволяет оценивать не только результаты деятельности обучающихся, но и качество организации учебного процесса [8].

2. Организация участия школьников в конкурсах и олимпиадах по экономике осуществляется в Экономической интернет-школе с целью личностного и интеллектуального развития обучающихся, выявления наиболее эрудированных школьников с помощью следующих мер:

– отправки кураторам обучающихся и руководителям образовательных учреждений инфор-

мационных материалов о проводимых НОЦ и другими организаторами мероприятиях;

– размещения информационных сообщений на новостном форуме Экономической интернет-школы;

– отправки электронных писем школьникам.

В итоге с 2010/2011 по 2012/2013 учебный год увеличилась численность участников конкурсов и олимпиад по экономике, обучающихся в Экономической интернет-школе, и победителей по их итогам, составив на конец 2012/2013 учебного года 48 человек и 10 призовых мест соответственно (для сравнения: в 2010/2011 учебном году в конкурсах и олимпиадах приняли участие 18 человек, стали победителями и призёрами 2 человека, в 2011/2012 учебном году 36 участников и 9 призовых мест). Вместе с тем количество мероприятий, в которых

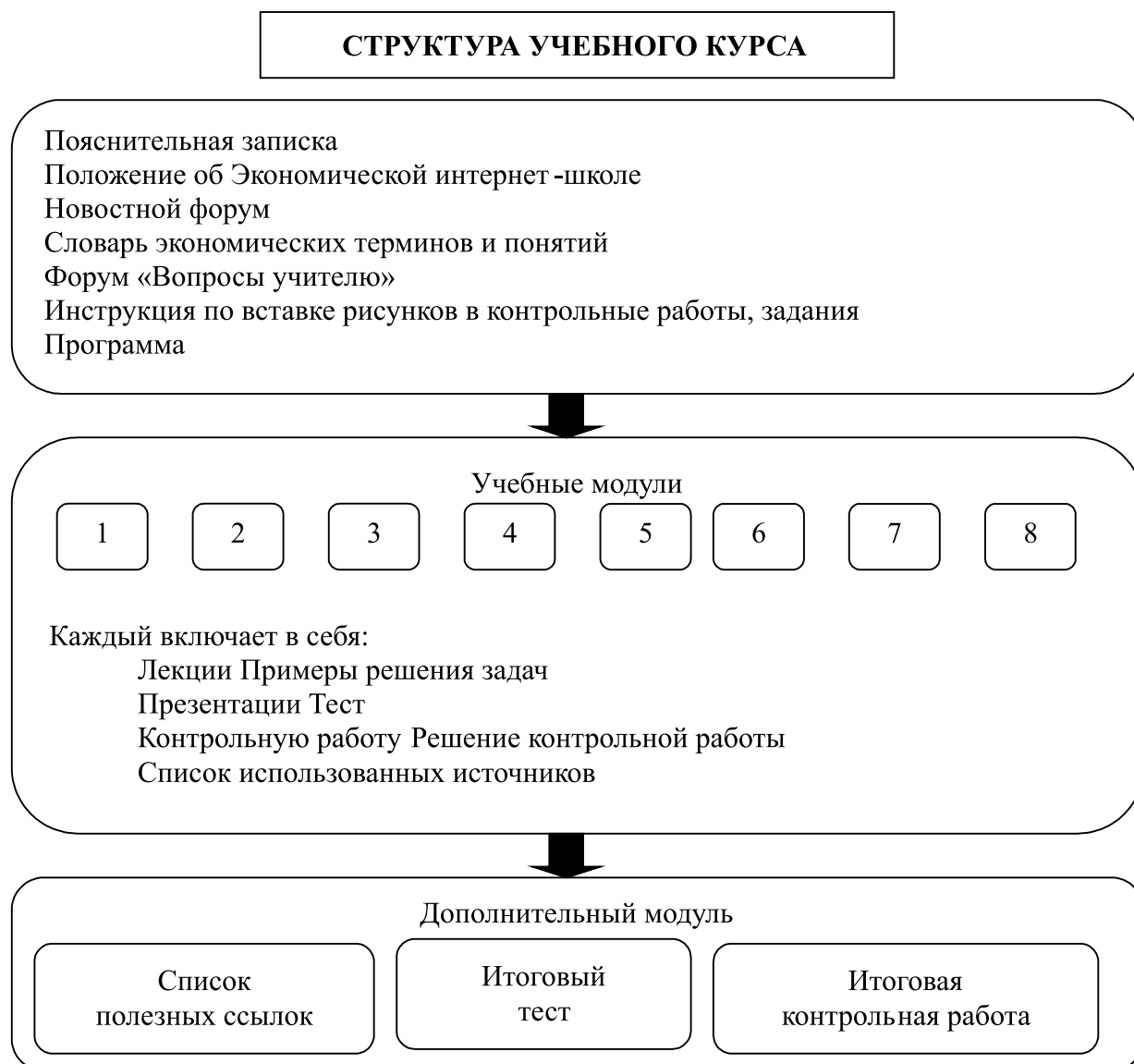


Рис. 3. Структура учебных курсов Экономической интернет-школы НОЦ ИСЭРТ РАН

состязались обучающиеся, в данном учебном году по сравнению с первым годом существования Экономической интернет-школы увеличилось в 3 раза, а в сравнении с 2011/2012 учебном году не изменилось (см. рис. 5).

При этом следует отметить, что результативными для обучающихся были конкурсы и олимпиады как международного уровня, так и организованные на базе НОЦ (табл. 2). Это свидетельствует о необходимости проведения более качественного отбора учеников в Экономическую интернет-школу, а также дальнейшего совершенствования ресурсов сайта, способствующих успешному участию школьников во всероссийских мероприятиях.

3. Организация и проведение консультаций с обучающимися на базе НОЦ и образовательных учреждений направлены на активизацию познавательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, расширение их кругозора, повышение общего уровня развития, консультирование школьников, нуждающихся в помощи куратора. Важность их проведения в системе дистанционного обучения отмечалась такими авторами, как Г. В. Можяева, И. В. Тубалова [9].

За время существования Экономической интернет-школы состоялось 2 консультации обуча-

ющихся на базе образовательных учреждений и 3 консультации в НОЦ.

Как показала практика проведения выездных встреч с обучающимися Экономической интернет-школы в БОУ «СОШ № 3» г. Сокола и БОУ «Вохтожская СОШ № 1», интерес у школьников к дистанционному обучению после очного общения с удалённым преподавателем значительно повышается. Результатом их организации стало более активное выполнение заданий на сайте Экономической интернет-школы и успешное завершение учебного года.

Консультации на базе НОЦ состоялись для ребят ГУО «Гимназия № 1 г. Старые Дороги» Республики Беларусь, школьницы 11-го класса МБОУ «Вожегодская СОШ № 1» и учеников МОУ «СОШ № 13 имени А. А. Завитухина» г. Вологды. Были проведены организационные, культурные и научные мероприятия, включающие в себя экскурсии, встречи, тренинги, лекции, семинары, занятия по подготовке конкурсных работ.

Основными результатами данных консультаций стала подготовка школьниками конкурсных работ, которые в дальнейшем были признаны лучшими, а также углубление знаний обучающихся в области экономики.

Таблица 2

Показатели участия обучающихся Экономической интернет-школы в конкурсах и олимпиадах по экономике в 2010/2011–2012/2013 учебных годах

Наименование мероприятия	2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	Кол-во уч-ков, чел.	Кол-во призовых мест, шт.	Кол-во уч-ков, чел.	Кол-во призовых мест, шт.	Кол-во уч-ков, чел.	Кол-во призовых мест, шт.
Внешние						
Олимпиада «Интеллектуальный марафон имени Н. Д. Кондратьева»	0	0	3	0	2	0
Всероссийская олимпиада по финансовому рынку для старшеклассников	0	0	1	0	0	0
Всероссийская олимпиада по экономике (региональный этап)	0	0	0	–	2	1
III Международная научно-практическая конференция «Малые Леденцовские чтения. Бизнес. Наука. Образование»	0	0	0	0	1	1
VIII Международная научная конференция студентов, аспирантов и магистрантов НИРС ФЭУ – 2013 «Экономика и управление XXI века»	0	0	0	0	2	1
Внутренние (НОЦ ИСЭРТ РАН)						
Открытая олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН	15	1	20	5	40	7
Летняя интернет-олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН	–	–	3	3	Состоится в июне – августе	
Конкурс научно-исследовательских работ	0	0	8	1	1	0
Конкурс эссе	3	1	1	0	0	0
Всего	18	2	36	9	48	10

Таким образом, в результате комплексной работы по организации дистанционного обучения в Экономической интернет-школе предоставлена возможность изучения экономики школьникам из различных регионов России и стран ближнего зарубежья, созданы условия для самореализации обучающихся. С целью повышения

учебных достижений школьников, а также поощрения их деятельности функционирует гибкая система консультаций с нуждающимися в поддержке детьми.

Из всего вышесказанного следует, что дистанционное обучение экономике при условии его качественного организационно-методического



Рис. 4. Структура обучающихся Экономической интернет-школы по уровням успешности в 2010/2011–2012/2013 учебных годах

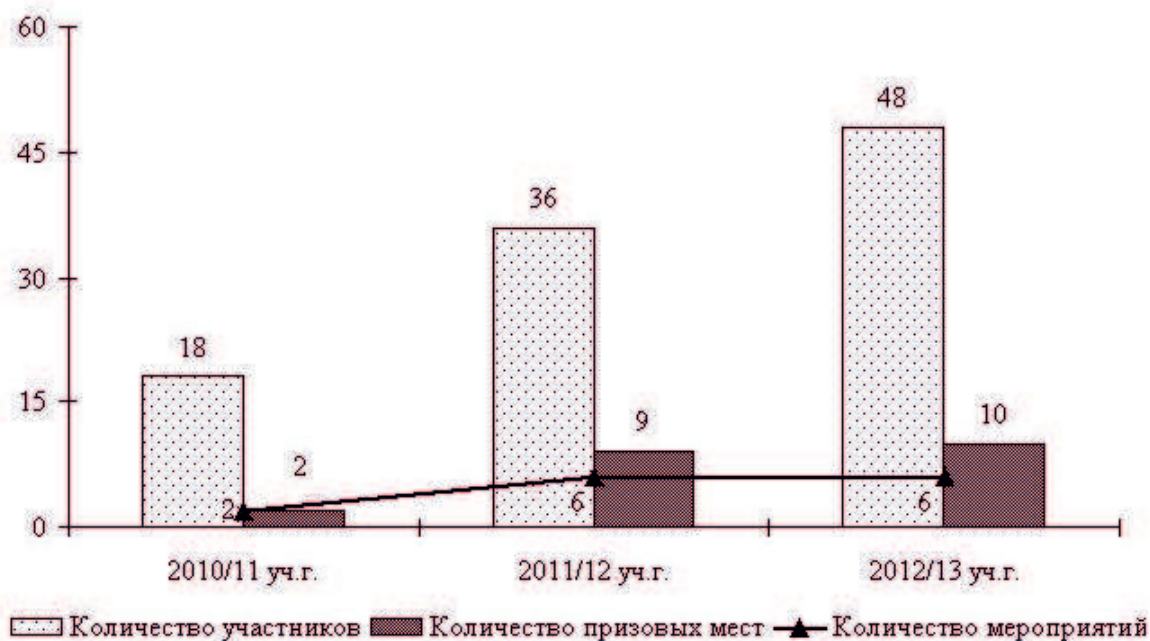


Рис. 5. Участие обучающихся Экономической интернет-школы в конкурсах и олимпиадах в 2010/2011–2012/2013 учебных годах (чел.)

обеспечения является эффективным механизмом экономического образования. Поэтому особое внимание при организации учебного процесса должно отводиться набору обучающихся, разработке документации и дидактических материалов, контролю деятельности учеников, их консультированию. Важную роль при этом играет предоставление возможности школьникам, обучающимся дистанционно, участвовать в различного уровня конкурсах и олимпиадах.

Опыт организации дистанционного обучения в Экономической интернет-школе свидетельствует о том, что данные технологии являются гибкими для восприятия учениками, достаточно понятными для педагогов. В то же время их внедрение в образовательный процесс требует слаженной организационно-методической работы. В связи с этим в НОЦ разработан собственный комплексный подход к дистанционному обучению старшеклассников. Дальнейшее совершенствование его отдельных компонентов предполагает развитие образовательных ресурсов учебных курсов, а также расширение возможностей сайта Экономической интернет-школы.

Примечания

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
2. Педагогика: Большая советская энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. С. 142.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, А. С. Глебова [и др.]. М.: Большая российская энциклопедия, 2008. С. 73.
4. Хроленко А. Т., Денисов А. В. Современные информационные технологии для гуманитария: практическое руководство. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 10.
5. Романов А. Н., Торощов В. С., Григорович Д. Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000.
6. Гарманова О. Ю. Организация дистанционного обучения экономике на основе экономической Интернет-школы // Открытый урок: фестиваль педагогических идей. URL: <http://festival.1september.ru/articles/>
7. Демкин В. П., Можаяева Г. В. Организационно-методическая работа при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2002. № 2(6). С. 15.
8. Телеева Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. Шадринск: Изд-во Шадрин. пед. ин-та, 2009.
9. Можаяева Г. В., Тубалова И. В. Применение дистанционных технологий обучения для развития творческих способностей одаренных детей // Открытое и дистанционное образование. 2005. № 1(17). С. 42.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.21

А. В. Фоминых

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ СОПРЯЖЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ И УМСТВЕННУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ)

Серьезной проблемой современности остается проблема здоровья детей. Одной из причин ухудшения здоровья детей является несовершенство сложившейся системы физического воспитания, обусловленное несоблюдением принципа единства умственного и физического развития. Для решения этой проблемы мы предлагаем экспериментальное обоснование методики сопряженного воздействия физическими упражнениями на физическую подготовленность и умственную работоспособность детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет).

The serious problem of contemporary is problem of health of children. One of the reason of this problem is imperfection of formed system of physical education, because the principle of unity mental and psychical development isn't observed. For decision this problem we offer experimental reason of methodical of influence of psychical exercises on psychical progress and mental efficiency of children (6–7 years old).

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, принцип единства физического и умственного развития детей дошкольного возраста, здоровье ребенка.

Keywords: pre-school education, pre-school education institution, principle of unity psychical and physical development of pre-school child, health of child.

Российское общество сегодня переживает период существенного обновления всех сфер. Жизнь меняется настолько быстро, что людям непросто отследить происходящие изменения и легко и естественно приспособливаться к ним. В особенно сложном положении оказались дети дошкольного возраста, которым приходится адап-

тироваться к новым жизненным условиям. Это обуславливает необходимость поиска путей совершенствования дошкольного образования, в том числе создания благоприятных условий для формирования гармоничной и всесторонне развитой личности.

Возросшие требования к будущим первоклассникам привели к увеличению объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности в детском саду. Нередко учебный процесс дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) строится по типу школьного образования и перегружается дополнительными занятиями (иностранный язык, обучение чтению и письму и т. д.). Это ведет к увеличению учебной нагрузки, что, в свою очередь, наносит серьезный ущерб личностному развитию и состоянию здоровья детей.

По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра детей РАМН, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10% среди контингента детей, поступающих в школу. Около 70% детей имеют ряд различных нарушений опорно-двигательного аппарата, зрения, сердечно-сосудистой и нервной систем, речи и т. д. Одной из причин резкого ухудшения здоровья подрастающего поколения является несовершенство и низкий статус сложившейся системы физического воспитания, в которой не всегда сохраняется принцип единства умственного и физического развития [1].

Совершенствование системы физического воспитания дошкольников во многом определяется уровнем научной обоснованности методов физической подготовки детей старшего дошкольного возраста. Использование обоснованных методов в системе физического воспитания помогает повысить не только физическую подготовленность, но и умственную работоспособность. Разнообразие физических упражнений дает возможность развивать физические качества: быстроту, ловкость, силу, выносливость, гибкость. Наряду с физическим развитием детей решаются задачи нравственного, умственного и эстетического воспитания. У детей развиваются умственные способности, восприятие, мышление, внимание, пространственные и временные представления. Ребе-

нок должен усвоить показанное ему движение и суметь действовать в соответствии с образцом так же ловко, быстро и технически правильно.

Именно в детском возрасте формируются жизненно важные базовые локомоторные навыки и умения, создается фундамент двигательного опыта, осваивается азбука движения, из элементов которой складывается впоследствии вся двигательная деятельность человека [2].

Другой важной задачей совершенствования системы физического воспитания является организация двигательного режима детей дошкольного возраста, который удовлетворяет естественную потребность в движениях. От его правильной организации во многом зависят здоровье и работоспособность детей. Рациональный двигательный режим определяется не только по объему, но и по содержанию двигательной активности детей. Применение различных форм физкультурно-оздоровительной работы в режиме дня (утренняя зарядка, физкультурное занятие, физкультминутки, физкультпаузы, гимнастика после дневного сна и т. д.) оказывает благоприятное воздействие на динамику умственной работоспособности [3].

При систематических занятиях физическими упражнениями у детей улучшается физическое развитие, совершенствуется работа всех органов и систем, возрастают защитные свойства организма, развиваются физические качества, повышается работоспособность в различных видах деятельности [4].

Помимо косвенного влияния на умственное развитие ребенка, физическое воспитание оказывает на него и прямое воздействие. Во-первых, потому что дети вооружаются необходимыми каждому человеку знаниями об основах анатомии двигательного аппарата, биомеханики движений, физиологии двигательной деятельности, принципах и правилах тренировки, нормах и правилах гигиены при выполнении физических упражнений и истории физической культуры. Во-вторых, физические упражнения развивают не только физические качества, но и сообразительность, наблюдательность, вдумчивость и внимательность. Чем труднее физические упражнения, тем больше они требуют напряжения и умственных сил (особенно это относится к упражнениям в ловкости). В-третьих, у детей воспитывается устойчивый интерес, сознательная потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями, которая впоследствии становится прочной привычкой [5].

Объективная необходимость развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста и субъективная недооценка некоторыми родителями роли физического воспитания, т. е. двигательной активности, привели нас к мысли о

необходимости организации физического воспитания таким образом, чтобы оно оказывало воздействие на сенсорные и двигательные системы детей дошкольного возраста, способствовало ускоренному развитию интеллектуальных и психомоторных способностей.

Поскольку умственное развитие теснейшим образом связано с обучением [6], важнейшей задачей исследования стало изучение содержания, форм, методов и средств, обеспечивающих достижение поставленной цели в процессе физического воспитания. Кроме того, одной из задач исследования стало выяснение условий, которые являются наиболее благоприятными не только для двигательного, но и для умственного развития старших дошкольников.

Отличительной особенностью экспериментальной методики является последовательное прохождение взаимосвязанных структурных компонентов учебного процесса по физическому воспитанию, что должно обеспечить в итоге не только улучшение физических качеств и здоровья занимающихся, но и повышение уровня их умственной работоспособности.

Определив в качестве основной цели физического воспитания старших дошкольников содействие гармоничному формированию личности, мы обозначили два блока задач:

1) общепедагогические, предполагающие повышение уровня умственного развития дошкольников (через систему знаний в области физической культуры и в смежных областях, развитие познавательных процессов, активизацию мыслительной деятельности на основе двигательной активности; сенсорное развитие посредством физических упражнений с применением спортивно-игрового оборудования; становление речи, увеличение словарного запаса), воспитание личностных качеств, моральных ценностей, эстетической культуры;

2) специфические, суть которых заключается в обучении двигательным действиям, развитии физических качеств, оздоровлении детей.

Для эффективного решения обозначенных задач традиционное содержание учебного процесса по физическому воспитанию было дополнено пятью разделами необходимых знаний: «Мой организм», «Мир движений», «Охрана здоровья», «Мир спорта и спортивных предметов», «Олимпийские игры».

При выборе форм организации учебно-воспитательного процесса учитывались их массовость, практичность и направленность. В детском образовательном учреждении существует несколько таких форм. К ним относятся:

- 1) физкультурные занятия;
- 2) физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня: утренняя гимнастика, физкультми-

нутки, гимнастика после дневного сна, закаливающие мероприятия, подвижные игры и физические упражнения на прогулке;

3) активный отдых: детский туризм, физкультурный досуг, физкультурные праздники, дни здоровья;

4) самостоятельная двигательная деятельность;

5) задания на дом.

Основным средством методики физического воспитания являлись физические упражнения, которые оказывают прямое или опосредованное влияние на умственную работоспособность детей в процессе физкультурных занятий. Выполнение подобранных физических упражнений обеспечивало:

1. Укрепление здоровья, формирование правильной осанки и свода стопы, укрепление скелетных мышц, совершенствование работы различных органов и систем.

2. Формирование двигательных умений и навыков для совершенствования двигательной сферы путем расширения запаса движений, являющихся базовыми в двигательном развитии ребенка (ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание).

3. Развитие физических качеств, обеспечивающих формирование основных физических способностей, отражающих качественную сторону двигательных умений и навыков (скоростные, силовые, координационные способности, гибкость, выносливость).

4. Развитие умственной сферы за счет непосредственного воздействия на компоненты, являющиеся определяющими в умственном развитии детей 6–7 лет (восприятие, воображение, наглядно-образное и логическое мышление, внимание, память, речь).

Суть данных упражнений заключается в сочетании двух элементов: двигательного действия и упражнения, направленного на развитие умственной сферы ребенка, реализуемого в форме дидактической игры. За основу были взяты упражнения на развитие координационных способностей детей – для овладения разными видами познавательных ориентировочных действий, прежде всего перцептивных, отражающих уровень развития дошкольников, и мыслительных. Дополнительно были использованы и упражнения для совершенствования сенсомоторных координаций, развития речи, воображения, процессов памяти и внимания.

Необходимость объединения в учебном процессе умственной и физической деятельности привела к разработке последовательности подбора оптимальных методов и методических приемов обучения. На физкультурных занятиях ведущими являются практические методы обучения, в частности метод упражнения. Словесные

и наглядные методы выполняют функцию вспомогательных. Исходя из этого мы сочли целесообразным представить возможные варианты последовательного сочетания методов, активизирующих мыслительную деятельность детей при обучении двигательным действиям.

Например, для совершенствования действий наглядно-образного мышления физическое упражнение целесообразно выполнять с опорой на зрительные ориентиры, действия же логического мышления более продуктивно будут развиваться при реализации физического упражнения после поиска оптимальных способов его выполнения. При этом следует руководствоваться содержанием сформулированной педагогом проблемной ситуации с последующим ее анализом, коррекцией и устранением возникающих ошибок.

Исследование проводилось на базе ДОУ № 117 г. Кирова, с сентября 2009 по май 2010 учебного года. Под наблюдением находилось 40 дошкольников. Полученные данные послужили исходным материалом для обоснованного выбора содержания методики сопряженного воздействия физическими упражнениями на физическую подготовленность и умственную работоспособность детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет).

С целью контроля за изменениями физической подготовленности и умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста в начале и в конце педагогического эксперимента проводились педагогические тестирования. При этом на предварительном этапе контроль и оценку умственной работоспособности детей осуществлял психолог ДОУ, владеющий знаниями, умениями и навыками в сфере психологического тестирования. Текущий контроль в ходе учебного процесса осуществляли инструктор по физическому воспитанию и воспитатель, преимущественно в форме фронтальных бесед. Итоговый контроль вновь проводился психологом в форме тестирования.

В рамках данного исследования фиксировались результаты шести основных тестов, характеризующие уровень развития физических качеств детей [7]:

1. Прыжок в длину с места (см) – для измерения силы мышц нижних конечностей.

2. Метание предмета на дальность (м) (мешочек с песком, вес 1 кг) – для измерения силы мышц верхних конечностей.

3. Бег 30 м (с) – для выявления уровня развития скоростных качеств.

4. Бег 300 м (мин) – для выявления уровня развития выносливости.

5. Наклон вперед, стоя на скамейке (см) – для определения уровня гибкости.

6. Челночный бег 3 по 10 м (с) – для определения уровня развития координационных способностей.

Показателем умственного развития является умственная работоспособность. Основу работоспособности составляют уровень специальных знаний, умений, навыков, а также психофизических качеств – памяти, внимания, мышления, восприятия и воображения.

Умственная работоспособность детей старшего дошкольного возраста определялась по показателям тестов [8]:

1. Продуктивность и устойчивость внимания (корректурная проба «Найди и вычеркни»).

2. Зрительная и слуховая память («Запомни рисунки», «Двенадцать слов»).

3. Наглядно-действенное мышление («Пройди через лабиринт»).

4. Воображение («Придумай игру»).

5. Зрительное восприятие («Какие предметы спрятаны в рисунках?»).

С целью подтверждения гипотезы о наличии статистической связи между показателями физической подготовленности и умственной работоспособности у дошкольников было проведено корреляционное исследование, результаты которого представлены в табл. 1. Для корректной обработки материалов исследования показатели физической подготовленности были переведены в баллы от 1 до 5 для сравнения их с показателями умственной работоспособности, которые были представлены тоже в баллах (от 1 до 5).

Из табл. 1 видно, что наибольшее количество корреляционных связей имеют показатели челночного бега (координационные способности) со следующими показателями умственной работоспособности: внимание ($r = 0,68$ – средняя связь), память ($r = 0,54$ – средняя связь), мышление

($r = 0,51$ – средняя связь), восприятие ($r = 0,71$ – сильная связь) и воображение ($r = 0,80$ – сильная связь). Показатели прыжка в длину с места (сила мышц нижних конечностей) также имеют взаимосвязь с показателями умственной работоспособности: внимание ($r = 0,43$ – средняя связь), мышление ($r = 0,49$ – средняя связь), восприятие ($r = 0,43$ – средняя связь) и воображение ($r = 0,45$ – средняя связь). Показатели метания набивного мешочка (сила мышц верхних конечностей) имеют взаимосвязь с таким показателем умственной работоспособности, как восприятие ($r = 0,33$ – средняя связь). Показатели бега на 30 м (быстроты) имеют связь с показателями внимания ($r = 0,31$ – средняя связь), памяти ($r = 0,31$ – средняя связь), мышления ($r = 0,31$ – средняя связь) и восприятия ($r = 0,36$ – средняя связь), а показатели бега на 300 м (общая выносливость) имеют взаимосвязь с показателями внимания ($r = 0,42$ – средняя связь), памяти ($r = 0,41$ – средняя связь), мышления ($r = 0,37$ – средняя связь), восприятия ($r = 0,47$ – средняя связь) и воображения ($r = 0,42$ – средняя связь). Показатели наклона вперед стоя на скамейке (гибкости) имеют взаимосвязь лишь с показателями памяти ($r = 0,31$ – средняя связь) и показателями мышления ($r = 0,36$ – средняя связь).

Полученные на предварительном этапе исследования результаты корреляционного анализа послужили исходным материалом для определения времени на развитие различных физических качеств на уроках физического воспитания в экспериментальной группе. Опираясь на результаты ранее проведенных исследований, в качестве экспериментального было выбрано следующее соот-

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей физической подготовленности и умственной работоспособности детей до педагогического эксперимента ($n = 40$)

Показатели физической подготовленности	Показатели умственной работоспособности				
	Внимание	Память	Мышление	Восприятие	Воображение
Прыжок в длину с места (см) – сила мышц нижних конечностей	0,43	0,29	0,49	0,43	0,45
Метание набивного мешочка, вес 1 кг (м) – сила мышц верхних конечностей	0,23	0,29	0,19	0,33	0,24
Бег 30 м (с) – быстрота	0,31	0,31	0,31	0,36	0,25
Бег 300 м (мин/с) – общая выносливость	0,42	0,41	0,37	0,47	0,42
Наклон вперед стоя на скамейке (см) – гибкость	0,26	0,31	0,36	0,24	0,22
Челночный бег 3 раза по 10 м (с) – координационные способности	0,68	0,54	0,51	0,71	0,80

ношение времени: 50% времени от занятия отводили физическим упражнениям на развитие координационных способностей, 25% на развитие общей выносливости, 12,5% на развитие силы верхних и нижних конечностей, 7,5% на развитие быстроты и 5% на развитие гибкости. В контрольной группе на развитие всех физических качеств отводилось одинаковое в процентном соотношении время – по 20% от общего на развитие координационных способностей, на развитие силы, на развитие общей выносливости, на развитие быстроты и на развитие гибкости.

Результаты основного педагогического эксперимента подтвердили правомерность экспериментального распределения времени на развитие кондиционных способностей (сила, быстрота, выносливость, гибкость) и координационных способностей как условия для сопряженного развития умственной работоспособности дошкольников.

Так, в табл. 2 представлены изменения среднегрупповых показателей физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста контрольной (к. г.) и экспериментальной (э. г.) групп с сентября 2009 по май 2010 г.

Из табл. 2 видно, что на начало педагогического эксперимента в показателях физической подготовленности детей контрольной и экспериментальной групп достоверных различий не обнаружено ($p > 0,05$). К концу эксперимента по-

ложительная динамика наблюдается в показателях как в контрольной, так и в экспериментальной группах, причем в экспериментальной группе был выявлен более высокий уровень изменения данных показателей от начала к концу педагогического эксперимента в сравнении с контрольной группой. По всем шести показателям физической подготовленности в экспериментальной группе изменения носят достоверный характер ($p < 0,05$), а в контрольной группе только по двум. Более того, если на начало педагогического эксперимента между уровневными показателями физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп достоверных различий нет ($p > 0,05$), то в конце эксперимента эти различия носят существенный и достоверный характер ($p < 0,05$) в 5 из 6 показателей: силы нижних конечностей ($t = 2,9$ $p < 0,05$), силы верхних конечностей ($t = 2,18$ $p < 0,05$), координационных способностей ($t = 3,75$ $p < 0,05$), гибкости ($t = 3,4$ $p < 0,05$) и скорости ($t = 5,0$ $p < 0,05$).

Изменения суммарных показателей умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп с сентября 2009 по май 2010 учебного года представлены в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что в контрольной группе изменения всех показателей умственной работоспособности за период педагогического экспери-

Таблица 2

Изменения среднегрупповых показателей физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста в КГ и ЭГ от начала к концу педагогического эксперимента ($M \pm m$)

Показатели	КГ(n = 20)		ЭГ(n = 20)		Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	1–3	2–4
	1	2	3	4		
Прыжок в длину с места (см)	103,75±2,25	110,3±1,93	102±1,93	118,5±2,25	t = 0,6 p > 0,05	t = 2,9 p < 0,05
	t = 2,25 p < 0,05		t = 5,6 p < 0,05			
Метание набивного мешочка, вес 1 кг (м)	3,48±0,058	3,795±0,065	3,37±0,08	4,035±0,09	t = 1,15 p > 0,05	t = 2,18 p < 0,05
	t = 3,7 p < 0,05		t = 5,54 p < 0,05			
Челночный бег 3 раза по 10 м (с)	9,45±0,2	8,95±0,13	9,71±0,2	8,2±0,16	t = 0,9 p > 0,05	t = 3,75 p < 0,05
	t = 2,08 p > 0,05		t = 5,8 p < 0,05			
Бег 300 м (мин)	1,5±0,005	1,4±0,005	1,4±0,17	1,3±0,118	t = 2 p > 0,05	t = 2,0 p > 0,05
	t = 1,4 p > 0,05		t = 4,5 p < 0,05			
Наклон вперед стоя на скамейке (см)	2,7±0,46	3,9±0,46	3,05±0,46	6,65±0,65	t = 0,54 p > 0,05	t = 3,4 p < 0,05
	t = 1,8 p > 0,05		t = 4,5 p < 0,05			
Бег 30 м (с)	8,3±0,16	7,975±0,13	8,2±0,098	7,275±0,065	t = 0,28 p > 0,05	t = 5,0 p < 0,05
	t = 1,96 p > 0,05		t = 7,7 p < 0,05			

Примечание. М – среднее арифметическое; m – ошибка среднего арифметического; t – показатель критерия Стьюдента; p – экспериментальный уровень значимости; p < 0,05 – различия достоверны; p > 0,05 – различия недостоверны; n – объем выборки.

мента носят достоверный характер ($P > 0,05$), хотя их изменения за исследуемый период имеют положительную динамику.

В экспериментальной группе за период педагогического эксперимента существенные изменения произошли по всем показателям, характеризующим умственную работоспособность ($P < 0,05$). Кроме того, в конце педагогического эксперимента суммарный уровень показателей умственной работоспособности в эксперименталь-

ной группе значительно превосходит уровневые показатели в контрольной группе.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующий обобщающий вывод: разработанная экспериментальная методика сопряженного воздействия, основанная на планировании оптимального соотношения времени для развития физических качеств, оказывает одновременное прогрессивное влияние на уровень физической подготовленности детей и их умственную работоспособность.

Таблица 3

Изменения суммарных показателей умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста в КГ и ЭГ в начале и в конце педагогического эксперимента ($M \pm m$)

Показатели	Контрольная группа (n = 20)		Экспериментальная группа (n = 20)		Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	1-3	2-4
	1	2	3	4		
Умственная работоспособность	19,4±2,8	20,25±2,5	19,25±2,8	23,25±1,4	t = 0,18 p > 0,05	t = 4,6 p < 0,05
	t = 1,06 p > 0,05		t = 5,8 p < 0,05			

Примечания

1. *Озеров В. П.* Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс +, 2002; *Рунова М. А.* Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. М.: Мозаика-Синтез, 2000.

2. *Богина Т., Рунова М.* Преемственность воспитания и образования в дошкольном учреждении и начальной школе // Дошкольное воспитание. 1999. № 6. С. 58–61; *Кособуцкая Г., Алябьева Н.* Дошкольное воспитание. 2009. № 9. С. 97–100.

3. *Шлемина А. М.* Физкультурно-оздоровительная работа в школе. М.: Просвещение, 1988.

4. *Хухлаева Д. В.* Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях. М.: Просвещение, 1984.

5. *Богина Т., Рунова М.* Указ. соч. С. 58–61.

6. *Кареева Т. Г.* Формирование здорового образа жизни у дошкольников: планирование, система работы. Волгоград: Учитель, 2011; *Маталыгина О. А.* Движение и здоровье // Дошкольная педагогика. 2010. № 10. С. 4–5.

7. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста / сост. Н. А. Ноткина, Л. И. Казьмина, Н. Н. Боцнович. СПб.: «Детство-пресс», 2003.

8. *Маталыгина О. А.* Указ. соч.

УДК 37.016:81+37.017

М. Н. Татарина

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается одна из ключевых функций эмоционально-ценностного компонента языкового образования – воспитательная. Её успешная реализация способствует достижению связи между интеллектуальным развитием учащегося и формированием его эмоционально-ценностного отношения к учебному предмету и к окружающему миру.

The article is devoted to the description of one of the key functions of the emotional component in language content – the upbringing function. Its successful realization aims at achieving the harmony between the students' intellectual development and formation of his emotional sphere and axiological orientations.

Ключевые слова: эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования, воспитательная функция компонента, ценностные ориентации школьников.

Keywords: Emotional component in language content, upbringing function of the emotional component, students' axiological orientations.

Сейчас мало кем отрицается, что современное языковое образование наряду с когнитивным развитием должно ориентироваться на приобщение учащегося к общественно значимым ценностям, развитие его эмоционально-волевой сферы, выработку аффективных стереотипов, на основе которых осуществляется поведение человека. Решение этой задачи требует внесения изменений и дополнений в содержание иноязычного образования, методы и средства обучения и воспитания, которые должны быть направлены на формирование целостной личности школьника в совокупности его интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер.

В работах И. А. Лернера, В. В. Краевского, И. К. Журавлева и других образование понимается как целенаправленный процесс, который представляет собой обеспечение единства усвоения знаний, деятельности по их репродуктивному и творческому применению и реализации сформированного у каждого ученика на основе его потребностей и мотивов ценностного отношения к ним и окружающей действительности [1]. Как видим, выделяются четыре компонента образования. Рассматриваемые в работах назван-

ных авторов первые три компонента, или составляющие, связаны с интеллектуальной познавательной деятельностью, поэтому в обобщенном виде они представляют интеллектуальный компонент образования. Сюда входят:

- опыт познавательной деятельности: расширение знаний о природе, обществе, человеке, способах деятельности;
- опыт репродуктивной деятельности;
- опыт творческой деятельности.

Следует отметить, что в сфере интеллектуального и речевого развития школьников педагогической наукой и практикой накоплен огромный опыт. Что касается четвертого, эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК), впервые выделенного вышеуказанными авторами, он имеет свою особую структуру и функции, рассмотренную в наших более ранних публикациях по данной теме [2]. В частности, в них говорилось о том, что данный компонент предполагает и эмоциональное познание мира, и творчество в области искусства. При изучении функциональной нагрузки эмоционально-ценностного компонента языкового образования нельзя не отметить, что одной из его ключевых функций является *воспитательная*, ибо только при воспитывающем обучении достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, т. е. интеллектуальным развитием, и формированием эмоционально-ценностного отношения к усваиваемому учебному материалу и к окружающему миру [3]. Рассмотрение воспитательной функции ЭЦК иноязычного образования и является задачей данной статьи.

Анализ литературы по заявленной теме привёл нас к выводу, что проблема эмоционально-ценностного образования и воспитания учащихся не нова; она имеет свою историю на всех этапах развития отечественной педагогики и методики обучения иностранным языкам (ИЯ). Так, роль эмоций в воспитании показана в трудах Б. И. Додонова, А. Я. Чебыкина, П. М. Якобсона, М. Г. Яновской, а также И. А. Бим, Н. Д. Гальсковой, Е. И. Пассова и др. Тем не менее особую актуальность эта проблема приобретает сегодня – в период поступательной переориентации иноязычного образования на личность и развития её ценностно-антропоцентрической парадигмы.

Как известно, воспитательная цель обучения реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает, по мнению А. И. Щукина, решение задач, обеспечивающих формирование следующих составляющих личностного роста и развития современного школьника:

- а) уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения;

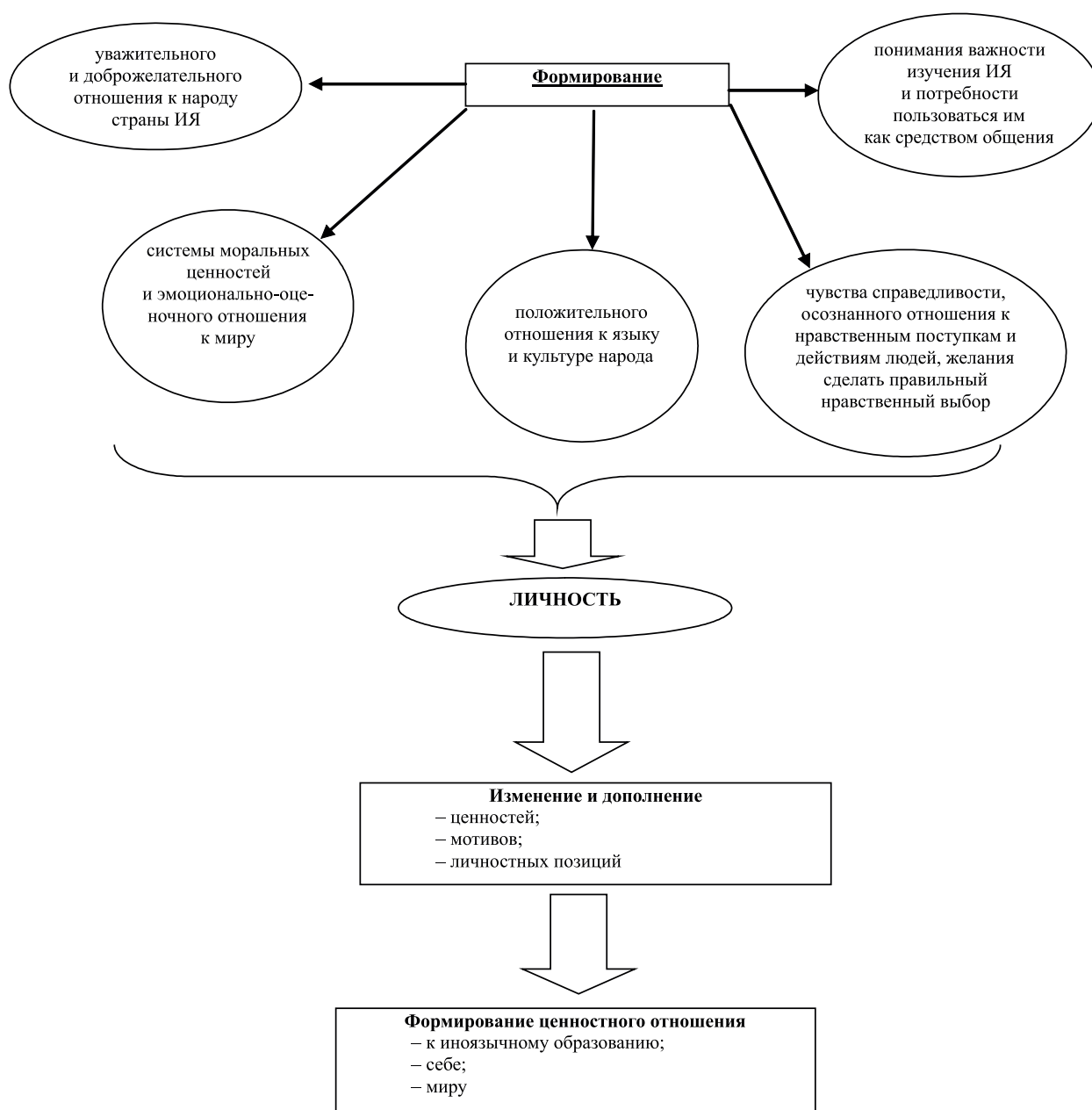
б) системы моральных ценностей и эмоционально-оценочного отношения к миру;

в) положительного отношения к языку, культуре народа, говорящего на этом языке, отношения, способствующего развитию взаимопонимания, толерантности;

г) понимания важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях международного сотрудничества;

д) чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желания разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный выбор [4].

Как видим, структура и содержание воспитательной работы по ИЯ напрямую связаны с изменением и дополнением системы ценностей, мотивов, отношений, личностных позиций учащегося и нацелены в конечном счёте на удовлетворение потребностей личностного роста и развития учащихся. В центре внимания педагога должны быть вопросы формирования ценностного отношения школьников к иноязычному образованию, к себе, к окружающему миру, что и нашло своё отражение в предлагаемой нами схеме реализации воспитательной функции ЭЦК в иноязычном образовании (см. рисунок).



Возникает вопрос: каким образом обеспечить успешную реализацию воспитательной функции ЭЦК иноязычного образования? Вслед за И. А. Бим [5] мы полагаем, что это возможно сделать благодаря ориентации на ряд основополагающих в контексте темы данной статьи подходов и положений. Рассмотрим их.

Синтез личностно ориентированного и аксиологического подходов. Вне личности и без личности со всем многообразием её интеллектуального потенциала и эмоциональных предпочтений понятие ценности существовать не может. Учёт потребностей, склонностей и возможностей школьников позволяет гуманизировать весь учебно-воспитательный процесс, ибо главное в нём – принцип уважения к воспитаннику и учёт в содержании образования его духовного потенциала путём приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. Духовная личность обладает потребностями в познании и самопознании, рефлексии, стремлением к красоте, общению с родными, друзьями, природой, к творчеству, к автономии своего внутреннего мира, к поиску смысла жизни, счастья, идеала.

Поскольку способность к речевому общению на межкультурном уровне затрагивает сферу социальных взаимоотношений между людьми, она самым естественным образом имеет выход на личностные качества учащихся, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями ИЯ, со средствами массовой информации. К этим личностным качествам Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез относят открытость, терпимость и готовность к общению на межкультурном уровне [6].

Деятельностный характер иноязычного образования. Человек существует и совершенствуется только в деятельности. Не случайно воспитывающее обучение не только предполагает усвоение учащимися знаний о природе и обществе, о нормах поведения, но и требует эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, выработки на их основе системы ценностных ориентаций, которые становятся мотивами поведения. Достигнуть этой цели можно лишь на основе активной деятельности, пробуждающей яркие эмоциональные переживания у учащихся. Такой подход позволит сформировать у детей целостную картину единого материального и духовного мира, передавать из поколения в поколение не только интеллектуальные, но и духовные ценности. Так, читая художественный текст на ИЯ, ученик не только совершенствует свои речевые навыки и умения, но и мысленно общается с автором, даёт моральную оценку поступкам героев, испытывает сопереживание, ведёт внутренний диалог с автором и т. д., т. е. учится с максимальной эф-

фективностью реализовать свои индивидуальные интеллектуальные и нравственные возможности.

Культуросообразность и культуроцентризм иноязычного образования. Итогом всей воспитательной работы по предмету призвано стать вхождение человека в культуру, выращивание человека духовного (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Принцип культуросообразности предполагает воспитание в учащихся терпимости к «проявлениям иного» (Н. Д. Гальскова), а именно: к другому образу жизни и мыслей, позиции, национальному своеобразию народа страны ИЯ, готовности и умения понимать иную картину мира и тем самым обогащать собственную [7].

Компетентностный подход к образованию. Данный подход предполагает нацеленность на получение конкретных результатов в виде новообразований, в том числе в форме духовных приращений, его способности и готовности к труду. Мы рассматриваем компетентность как комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

В случае его успешной реализации компетентностный подход может обеспечить обучающихся полезными знаниями, навыками и умениями, необходимыми для достижения целей в реальных жизненных условиях. Так, продуктами проектной деятельности учащегося могут быть не только доклады, сочинения, рефераты, но и, к примеру, посаженные в сквере деревья с целью озеленения города или духовные продукты: компетентность в чём-либо, интерес и т. п.

Компетентностный подход в обучении ИЯ неизбежно предполагает:

- усиление дифференциации методов, приемов и содержания в зависимости от целей и планируемых уровней владения языком, от особенностей контингента учащихся и условий обучения и культуры;
- устойчивые тенденции сокращения переводных методов;
- усиление роли взаимодействия и речевой активности учащихся;
- использование в учебном процессе психических состояний [8];
- применение в обучении новых технических средств;
- интеграцию элементов разных методов в современных системах обучения.

Средоориентированный подход. Одной из задач, решаемых в рамках средоориентированного подхода, является анализ влияния среды на развитие учащегося как личности, создание с этой целью благоприятной психологической атмосферы

ры. В данном случае акценты в деятельности преподавателя смещаются с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования воспитывающей (развивающей, обучающей) среды как совокупности системных формирующих влияний пространственно-предметного и социокультурного окружения. В данном случае средоориентированный подход позволяет ученику заниматься самообучением и саморазвитием. При этом происходит повышение внутренней активности ребенка, которое выражается в дальнейшем сотворчестве учителя и ученика.

Важное условие реализации средоориентированного подхода в иноязычном образовании – это формирование у школьников общеучебных умений: умения планировать свое время; ориентироваться в изучаемом материале, выделять в нем главное; выполнять работу в определенной последовательности; работать с книгой, справочной литературой, осуществлять само- и взаимоконтроль. Необходимо сделать ученика главным действующим лицом на уроке, чтобы он настойчиво овладевал иностранным языком в совместной деятельности с товарищами при помощи учителя.

Средоориентированный подход предоставляет учителю возможность воспользоваться для решения воспитательных целей и задач ресурсами дополнительного образования (кружки, клубы и т. п.). В советской школе внеклассная работа по ИЯ велась достаточно активно, являясь продолжением регулярного учебного процесса. Однако в начале 90-х гг. в отечественной школе наметилась негативная тенденция «урокодательства», когда стали игнорироваться многие формы внеурочной работы, в том числе внеклассная работа по ИЯ.

В конце 90-х гг., когда правительство и Министерство образования вновь обратили внимание на приоритет воспитания в школе и несколько улучшили финансирование системы образования, возникла необходимость возродить тот положительный опыт, который уже был ранее накоплен в школе. Однако, как выяснилось, за это время произошли такие изменения в жизни и системе образования, которые потребовали обновлённых подходов, форм и содержания внеклассной работы по ИЯ. В частности, широкое распространение как на уроке, так и во внеурочной деятельности сегодня получает работа с мультимедийными средствами, компьютерами, использование ресурсов Интернета. Эти средства открывают новые, более широкие возможности реализации средоориентированного подхода в системе иноязычного образования.

Развитие эмоциональной сферы школьников, их ценностных ориентаций. Потребность в эмо-

циональных переживаниях аналогична всем другим функциональным потребностям человека, в частности его потребности в движении. Тем не менее имеющиеся аффективные впечатления современного школьника часто бывают отрывочными, однобокими и беспорядочными. Даже в самых нормальных и, казалось бы, благоприятных условиях учащийся часто недополучает адекватной аффективной стимуляции. Избыточная активность одних эмоциональных переживаний не может компенсировать пассивность других. Это создаёт трудности формирования у школьников адекватного эмоционального образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с ним.

У учащихся может накапливаться даже особый эмоциональный голод к определенному ряду впечатлений, способствующий нестабильности их поведения. Не случайно учителя отмечают возрастание отклонений эмоционального развития современного школьника – появляется все больше и больше замкнутых подростков, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников. Формированию эмоционально-ценностного отношения учащихся к предмету «Иностранный язык» можно придать активный, управляемый характер в случае, если обеспечена его исходная диагностика, создаются условия для удовлетворения мотивов деятельности учащихся, реализация ценностей личности получает эмоциональное подкрепление, школьником осознается его субъективное положение в деятельности по освоению ценностей иноязычного образования.

Для реализации ЭЦК в психолого-педагогической литературе предлагается группа методов, суть которых состоит в организации присвоения учащимися эмоционально-ценностного отношения к объекту и процессу обучения любому школьному предмету, в том числе и ИЯ. Это методы акцентирования эмоций и ценностей, пробуждения адекватных эмоций, эмоционально-ценностных контрастов. Охарактеризуем их.

Метод акцентирования эмоций и ценностей. Его сущность его заключается в том, что учитель различными способами организует осознание учащимися ценности объекта изучения. Словесное описание помогает закреплению эмоционального опыта; это один из путей воспитания чувств у школьников разных возрастных групп. Важным средством усвоения ценностей могут служить оценочные суждения учителя (порицание, поощрение, поддержка). В сочетании с умелым руководством самоорганизующей деятельности учащихся оценочные суждения учителя содействуют воспитанию у них воли.

Метод адекватных эмоций. Сущность его в том, что педагог строит процесс обучения так, чтобы передаваемое содержание пробуждало адек-

ватные эмоциональные реакции учащихся к объекту изучения и познавательной деятельности. Особую роль здесь играет эмпатия. Проникаясь чувствами учителя, товарища, литературного героя, ученик присваивает себе это чувство, связывая его с конкретным объектом или образом. Это осуществляется благодаря образам, которые всплывают в сознании и служат средством психического выражения чувства. Образы (музыкальные, пластические, художественные) позволяют осознать и закрепить чувства учащихся.

Метод эмоционально-ценностных контрастов. Сущность его в том, что учитель, показывая противоположные ценности и пробуждая противоположные чувства, обостряет у учеников переживание значимых чувств и осознание необходимых ценностей и введение их в систему ценностных ориентаций личности.

Всё изложенное позволяет нам сделать вывод, что ЭЦК сегодня должен стать определяющим при выборе не только методов, средств и форм обучения ИЯ, но и стиля поведения учителя. Речь идёт о так называемом эмоционально-ценностном стиле обучения. В его тактике прослеживаются следующие типичные линии поведения педагога:

- преобладание ценностно-смысловой информации, направленной на духовно-нравственное межкультурное развитие учащихся. Отбор содержания иноязычного образования во многом диктуется его ценностной значимостью и эмоциональностью для учеников определённого возраста. Сами ценности при их отборе в содержание иноязычного образования должны учитывать возрастные особенности и ценностные предпочтения школьников;

- ориентация на эмоционально-личностный способ отношения к культурным ценностям страны ИЯ. Доказано, что процесс усвоения ИЯ в большей мере зависит от индивидуальных предпосылок обучения и от условий обучения, нежели от разницы между системами родного и ИЯ. Важно строить учебный процесс таким образом, чтобы учащийся, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения, то есть действовал от своего собственного лица. Следовательно, методические ссылки на контрастивность двух систем языка следует редуцировать в пользу содержания и технологии обучения, способствующих развитию у обучающегося свободы и раскрепощённости;

- подбор нравственно воспитывающих заданий и создание ситуаций оценки-взаимооценки-самооценки в образовательном процессе. Учащи-

еся должны овладеть разными стратегиями и техниками овладения языком и общения на этом языке – от умения учиться до умения оценить себя и других, а также выйти из трудного положения с использованием минимальных языковых средств.

Данный стиль обучения обеспечивает формирование у школьников ценностного отношения к миру, развивает образное мышление ученика, эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей каждого.

Итак, результатом планомерной и последовательной реализации воспитательной функции ЭЦК иноязычного образования в опоре на охарактеризованные нами подходы и положения является формирование эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям и выработка системы ценностных ориентаций, которые становятся мотивами поведения и деятельности современного школьника. Это происходит благодаря использованию особой группы методов, отражающих механизмы усвоения ценностей и эмоционального развития личности.

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., 2002.

2. *Татарнинова М. Н.* Эмоционально-ценностный компонент языкового образования // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе.: сб. науч.-метод. тр. Вып. 15. Киров: Изд-во ВятГУ, 2011. С. 96–107.

3. Реализация методов эмоционально-ценностного компонента образования на уроках начальной школы. URL: revolution.allbest.ru/Педагогика/00082465_0.html

4. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преп. и студ. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. С. 117.

5. *Бим И. А.* Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 2–7.

6. *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. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 119–120.

7. Там же. С. 191.

8. Общеизвестно, что когнитивные процессы могут вызывать различные эмоциональные состояния (удивления, любопытства, сомнения, уверенности и др.). Однако здесь существует и обратная связь: состояния, в свою очередь, тоже способны подчинять когнитивные процессы (например, человек понимает только то, что «чувствует»).

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждается вопрос о необходимости совершенствования методической системы обучения современных школьников математике. Автор вводит в рассмотрение понятие комплексной системы обучения, базирующейся на синтезе реализации основной образовательной программы и средств дополнительного образования учащихся.

The article discusses the need to improve the methodology of teaching today's students math. The author introduces the concept of a comprehensive review of the system of training, based on a synthesis of the basic educational program and the supplementary education to students.

Ключевые слова: модернизация образования, новая образовательная парадигма, комплексная система обучения.

Keywords: modernization, a new educational paradigm, integrated learning system.

В настоящее время педагогическая наука отказывается от представлений о человеке «как средстве достижения результата и обращается к концепции человека как цели» [1]. Это обусловлено тем, что сегодня человечество значительно расширило свои познания о возможностях каждой личности в самосовершенствовании, в овладении достижениями современной науки и технологий. В сферу интересов личности входит умение адаптироваться к новым условиям жизни: критически оценивать и находить пути решения возникающих проблем, анализировать ситуацию, адекватно изменять организацию своей деятельности, уметь добывать информацию, в том числе с помощью компьютера, и грамотно пользоваться ею. Все это определяет необходимость перехода к *новой образовательной парадигме*, согласно которой школа должна предоставить учащимся возможность самообучения, саморазвития и самосовершенствования в этих направлениях.

В то же время в сегодняшней массовой школе все еще преобладает классическая образовательная парадигма, реализуется ее традиционная модель, ориентированная на усвоение знаний, умений и навыков учащихся в каждой области знаний, с ее неизменным атрибутом – классно-урочной системой обучения и ориентацией на деятельность учителя. Такое положение дел сохраняет в образовании основные неразрешенные *противоречия*:

– между ценностными ориентациями в семье и школе;

– декларируемыми целями образования и его реальными результатами;

– необходимостью дифференциации образования и единообразием технологии обучения;

– преобладающими в школе фронтальными формами обучения, объяснительно-иллюстративным характером преподавания и личностно-деятельностным характером учения и усвоения знаний;

– неизбежными результатами обучения традиционными методами и стремлением достичь развития учащихся средствами учебного предмета.

Для организации педагогического процесса, отвечающего новой парадигме образования, направлениям его модернизации, недостаточно переосмысления и преобразования отдельных его звеньев; необходимо совершенствование всей методической системы обучения в целом, при этом образование не может рассматриваться в отрыве от внешних условий и факторов.

В последние десятилетия активно конструируются методические системы обучения, обеспечивающие осуществление образовательного процесса в условиях дифференциации и индивидуализации, профилизации, информатизации, интенсификации, фундаментализации, гуманизации и гуманитаризации [2].

Рассмотрим характерные особенности упоминаемых методических систем обучения математике.

Современный школьный курс математики необходимо рассматривать как общеобразовательный предмет, в содержании которого присутствует значительная фундаментальная научная составляющая и который ориентирован не только на изучение основ науки математики как таковой, но и на образование школьника посредством математики. В связи с этим приоритетным направлением является развитие личности учащегося, создание фундамента его математической культуры, формирование и развитие у школьников тех качеств мышления, которые необходимы для адаптации к полноценной жизни и успешной деятельности в современном обществе. В то же время необходимо понимать, что формирование и развитие качеств интеллекта учащегося основывается на приобретении им конкретных знаний и умений в области математики, на познании окружающего мира методами и средствами математики.

Наполнение учебного материала гуманитарной составляющей, адекватное отражение в школьном курсе современного состояния фундаментальной науки математики – все это создает условия для фундаментализации обучения математике.

Фундаментализация образования означает ориентацию образования на приобретение знаний фундаментальных законов природы, общества и самого человека. Это должно дать возможность учащимся самостоятельно решать свои проблемы в критических и стрессовых ситуациях при условии неопределенности, новизны, сложности в сочетании с природными и социальными явлениями.

Следует подчеркнуть, что под фундаментализацией обучения математике понимается не только изучение в школе основ фундаментальной науки математики, но и образование школьников с помощью математики. Кроме того, фундаментальная подготовка учащихся основной школы в области математики должна учитывать процессы гуманизации, дифференциации и индивидуализации обучения, быть основана на использовании личностно ориентированных технологий обучения.

Основными направлениями *гуманизации* математического образования являются:

- личностно ориентированное развивающее обучение;
- гуманитарное обучение;
- индивидуализированное и дифференцированное обучение.

Реализация *гуманитарной* направленности в образовании связана со следующими аспектами:

- поворотом обучения к ученику как к личности;
- усилением прикладной и практической направленности;
- повышением общекультурной и общепредметной значимости изучаемых вопросов;
- ознакомлением с математикой как с определенной специфической методикой научного познания.

В настоящее время неотъемлемой характеристикой учебного процесса является *дифференциация обучения*. Это связано с тем, что, во-первых, современные гуманистические подходы к образованию предполагают выдвижение на передний план общечеловеческих ценностей, и в первую очередь личности ребенка как высшей, уникальной человеческой ценности. Во-вторых, ориентация на желаемый образ выпускника школы, которому должны быть присущи высокий культурный уровень, нравственность, образованность, гражданственность, владение навыками самообразования, креативность, физическое здоровье.

Дифференциация обучения включает в себя создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента, а также комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения – положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Дифференциация понимается как средство максимального развития способностей личности, повышения качества образовательного процесса.

В обучении математике дифференциация имеет особое значение, что объясняется спецификой этого учебного предмета. Математика объективно является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает объективные трудности у многих школьников. В то же время имеется большое число учащихся с явно выраженными способностями к этому предмету. Разрыв в возможностях восприятия курса учащимися, находящимися на двух «полюсах», весьма велик.

Использование преимуществ технологии внутренней дифференциации обеспечивает каждому школьнику возможность достижения планируемых результатов в обучении с учетом его *индивидуальных особенностей*, что определяет факт использования принципа *индивидуализации обучения*.

Трактовка данного понятия зависит от того, какие конкретные цели и средства обучения имеются в виду, когда говорят об индивидуализации. Затруднение в характеристике рассматриваемого принципа вызывает то обстоятельство, что смешиваются таких два понятия, как «индивидуализация» и «дифференциация» обучения.

Мы определимся в следующей трактовке понятия «индивидуализация обучения». Под *индивидуализацией обучения* условимся понимать систему мер в организации учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, средств, темпа, элементов содержания обучения осуществляется с учётом индивидуальных различий учащихся, уровня развития их способностей к учению, самостоятельности при решении познавательных задач.

Приводимая трактовка созвучна с определением индивидуализации как «организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся; позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика» [3] и «учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [4].

В педагогической литературе также встречается понятие «индивидуальный подход в обучении». Подавляющее большинство педагогов индивидуальный подход провозглашают принципом

обучения и воспитания современной школы, считая его «широким», «общим», «универсальным», «основным» принципом всей педагогической работы. Однако, учитывая, что есть авторы, придерживающиеся другого мнения, остановимся на данном вопросе подробнее.

Очевидно, что в системе ведущих педагогических понятий (цель, содержание, принципы, методы и формы организации воспитания и обучения) индивидуальный подход невозможно считать ни целью, ни задачей, ни содержанием учебно-воспитательной работы. Индивидуальный подход не может также являться методом или организационной формой обучения и воспитания, так как формы и методы меняются в зависимости от изменения задач и содержания учебно-воспитательной работы, а учет индивидуальных особенностей школьника в эффективном воспитательном процессе присутствует всегда. Таким образом, наиболее правильно относить индивидуальный подход к *принципам* воспитания и обучения [5]. Реализация данного принципа предполагает частичное, временное изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания учебно-воспитательной работы, постоянное варьирование её методов и организационных форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика для обеспечения ее всестороннего, целостного развития.

Индивидуальный подход в учебном процессе означает деятельное внимание к каждому ученику его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения по основным и дополнительным образовательным программам и предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого школьника.

Исходя из определений понятий «индивидуальный подход» и «индивидуализация обучения», можно сделать вывод, что индивидуальный подход – это принцип обучения, а индивидуализация обучения – это особая организация учебного процесса в коллективе класса (группы), которая направлена на осуществление этого принципа.

Одним из средств дифференциации и индивидуализации обучения является его *профилизация* – средство, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Выделяют несколько *вариантов*, или моделей, *организации профильного обучения*: а) внутришкольная (программы профильного обучения реализуются школой); б) сетевая (программы

профильного обучения составляются в процессе кооперации между несколькими образовательными учреждениями общего, профессионального и дополнительного образования); в) свободная (программы профильного обучения реализуются обучающимся самостоятельно, преимущественно вне образовательных учреждений – домашнее и дистанционное обучение). Профильному обучению предшествует *предпрофильная подготовка*, осуществляемая в основной школе. Суть предпрофильной подготовки – создать образовательное пространство, способствующее самоопределению учащихся основной школы, через организацию курсов по выбору, информационную работу и профильную ориентацию. Основной задачей предпрофильной подготовки в 9-м классе является комплексная работа с учащимся по выбору дальнейшего пути обучения.

Особое внимание следует уделить *информатизации образования*. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у все большего количества педагогов. В большинстве случаев использование средств информатизации оказывает реальное положительное влияние на интенсификацию труда учителей школ, а также на эффективность обучения школьников.

Информатизация образования представляет собой область научно-практической деятельности человека, направленной на применение технологий и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающее систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Может сложиться впечатление, что использование средств ИКТ всегда оправданно во всех областях образовательной деятельности. Безусловно, во многих случаях это именно так. Вместе с тем информатизация образования обладает и рядом негативных аспектов.

В частности, чаще всего одним из преимуществ обучения с использованием средств информатизации называют индивидуализацию обучения. Однако наряду с преимуществами здесь есть и

существенные недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. Индивидуализация сводит к минимуму ограниченное в учебном процессе живое общение учителей и школьников, учащихся между собой, предлагая им общение в виде «диалога с компьютером». Это приводит к тому, что обучаемый не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке.

Наибольшую трудность в системе образования представляет собой переход от информации, циркулирующей в обучении, к самостоятельным профессиональным действиям, иначе говоря, от знаковой системы как формы представления знания на страницах учебника, экране дисплея и т. п. к системе практических действий, имеющих принципиально иную логику, нежели логика организации системы знаков. Это классическая проблема применения знаний на практике, формальных знаний, а на психологическом языке – проблема перехода от мысли к действию.

Определенные трудности и негативные моменты могут возникнуть в результате применения современных средств ИКТ, предоставляющих учителям и школьникам значительную свободу в поиске и использовании информации. При этом некоторые педагоги и обучаемые зачастую неспособны воспользоваться той свободой, которую предоставляют современные телекоммуникационные средства.

Использование информационных ресурсов, опубликованных в сети Интернет, часто приводит к отрицательным последствиям. Чаще всего при использовании таких средств ИКТ срывается свойственный всему живому принцип экономии сил: заимствованные из сети Интернет готовые проекты, рефераты, доклады и решения задач из школьных учебников стали сегодня в школе уже привычным фактом, не способствующим повышению эффективности обучения и воспитания школьников.

Во многих случаях использование средств информатизации образования неоправданно лишает школьников возможности проведения реальных опытов «своими руками», что негативно сказывается на результатах обучения. И наконец, нельзя забывать о том, что чрезмерное и неоправданное использование большинства средств информатизации негативно отражается на здоровье всех участников образовательного процесса.

С понятием информатизации образования тесно связано понятие интенсификации обучения. Интенсификация обучения – повышение производительности деятельности учителя и учащихся в единицу времени.

Основными направлениями интенсификации являются:

- повышение целенаправленности обучения;
- усиление акцента на развивающие цели и функции обучения;
- усиление мотивации учения;
- повышение информационной емкости содержания обучения;
- использование укрупненных дидактических единиц и изменение порядка изучения тем.

В условиях реализации ФГОС для достижения высокого уровня обученности школьников не всегда бывает достаточно лишь базового или профильного образования. В последние годы наблюдается снижение уровня подготовки учащихся. Например, Александр Запесоцкий, ректор одного из университетов, отмечает: «Мы располагаем методиками, позволяющими померить на входе в вузовскую систему наполненность школьной оценки реальными знаниями. Если 5–6 лет назад, к примеру, реальное наполнение среднего школьного балла 4,2 составляло 3,8, то теперь – 2,8. Теперь среди старшеклассников со средним школьным баллом 4,2 свыше 70% не способны к элементарному анализу получаемой информации. “Скачать” текст из Интернета умеют, способны учебник пересказать, а приступить к простейшим формам исследовательской работы не могут. Мы фиксируем падение у выпускников школ умения работать в коллективе, снижение мотивации к учебе и соблюдению дисциплины. Сказывается коммерциализация школы, влияние телевидения и многое другое» [6].

Кроме того, важным фактором снижения уровня математических знаний является и уменьшение количества учебных часов, отводимых на освоение математики, при этом увеличивается количество изучаемых тематических разделов. В частности, это касается вероятностно-статистической линии, которая вызывает у школьников затруднения при изучении.

В связи с этим весомую роль в активном освоении учащимися школьного курса математики, а также его содержания, выходящего за пределы общеобразовательного стандарта, начинает играть *дополнительное образование*. На сегодняшний день оно становится *необходимым* условием обеспечения высоких результатов обучения [7]. Дополнительное образование позволяет полнее использовать потенциал основного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний.

В настоящее время в школах существует *четыре основные модели организации дополнительного образования учащихся* [8].

Первая модель характеризуется случайным набором кружков, секций, клубов, работа которых не всегда сочетается друг с другом. Вся внеклассная и внеурочная деятельность школы полностью зависит от имеющихся кадровых и мате-

риальных возможностей; стратегические линии развития дополнительного образования не прорабатываются. Это наиболее распространенная модель. Но даже и такой вариант дополнительного образования в школе имеет определенный смысл, поскольку способствует занятости детей и определению спектра их внеурочных интересов.

Вторая модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур дополнительного образования, хотя как единая система оно еще не функционирует. Тем не менее в таких моделях встречаются оригинальные формы работы, объединяющие как детей, так детей и взрослых (ассоциации, творческие лаборатории, «экспедиции», хобби-центры). Нередко в таких школах сфера дополнительного образования становится открытой зоной поиска в процессе обновления содержания основного образования, своеобразным резервом и опытной лабораторией последнего. В результате те образовательные области, которые вначале изучались в рамках дополнительных образовательных программ, затем входят в базисный учебный план школ.

Третья модель организации дополнительного образования строится на основе тесного взаимодействия школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования детей или учреждением культуры – центром детского творчества, клубом по месту жительства, спортивной или музыкальной школой, библиотекой, театром, музеем и т. п. Такое сотрудничество осуществляется на регулярной основе. Школа и специализированное учреждение, как правило, разрабатывают совместную программу деятельности, которая определяет содержание дополнительного образования в данной школе. При этом в практической реализации дополнительных образовательных программ значительно возрастает роль сотрудников специализированных учреждений.

Четвертая модель организации дополнительного образования детей в современной школе существует в учебно-воспитательных комплексах. На сегодняшний день эта модель является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного образования детей, поскольку в ней органично сочетаются возможности обоих видов образования. В учебно-воспитательных комплексах, как правило, создается солидная инфраструктура внешкольного дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и его реального самоутверждения.

Таким образом, независимо от модели реализации дополнительное образование компенсирует неизбежную ограниченность школьного кур-

са математики, дает возможность каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие запросы, обеспечивает формирование круга общения учащихся на основе общих интересов и духовных ценностей.

Все указанные особенности методики преподавания математики в зависимости от внешних условий рассматриваются отдельно друг от друга. К сожалению, на сегодняшний день не существует методической системы обучения предметным областям, которая бы в комплексе рассматривала образовательный процесс без отрыва от многофакторных внешних условий. В связи с этим становится актуальным вопрос разработки *комплексной методической системы* обучения школьников математике.

В педагогическом энциклопедическом словаре приводится следующая трактовка понятия комплексной системы обучения. *Комплексная система обучения* – способ построения содержания образования и организации процесса обучения на основе единого связующего стержня (например, области детских интересов и склонностей, знакомства с определённым кругом жизненных явлений и т. д.) [9].

Все сказанное выше позволяет дать собственное определение понятия комплексной системы обучения школьников. *Комплексная система обучения* – система мер в организации учебного процесса, при которой выбор содержания, методов, способов, приемов, средств и форм обучения реализуется с учетом многофакторных внешних условий (гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, индивидуализация, информатизация, интенсификация, фундаментализация, профилизация обучения), приводящих в совокупности к достижению школьниками высоких учебных результатов не только в рамках основной образовательной программы, но и с привлечением потенциала дополнительного образования.

Каждый педагог должен помнить, что наибольшего образовательного эффекта можно достичь только посредством *комплексного подхода* к организации подготовки учащихся, ориентации на перспективу личностного продвижения, формирования высокого уровня самостоятельности и ответственности, гибкого графика усвоения содержания образовательных программ и введения новых методов дополнительного обучения. Вопрос разработки комплексной методической системы обучения школьников математике и ее реализации в образовательной практике требует более детального рассмотрения. Но уже сегодня, в условиях модернизации школьного образования, очевидно, что именно при комплексном подходе к обучению учащихся математике можно говорить о высоких учебных результатах.

Примечания

1. Епишева О. Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Тобол. гос. пед. ин-т им. Д. И. Менделеева. М., 1999.

2. Гусев В. А. Методические основы дифференцированного обучения математике в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1990; *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897); Тестов В. А. Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 4(1). С. 50–56; Мартиросян А. П. Теоретико-методические основы информатизации математического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010; Указ Президента РФ В. В. Путина «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г.; Левченко И. В. Предпосылки и особенности фундаментализации образования на современном этапе. URL: <http://www.mgpi.ru/download.php?id=17051> [дата обращения: 09.02.2013]; Бефулава Н. М. Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика. 1996. № 4. С. 32–34; Миракова Т. Н. Гуманитаризация школьного математического образования (методология, теория и практика). М.: ИОСО РАО, 2000.

3. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Научное общество, 1993. Т. 1. С. 359.

4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.

5. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.; под ред. В. А. Слостенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

6. URL: <http://www.rg.ru/2011/09/20/obrazovanie.html>

7. Козлова Е. В. Подготовка учащихся основной школы к итоговой аттестации по математике в современных условиях // Физико-математическое образование в школе и вузе: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов и учителей / под ред. Е. Н. Перевощиковой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. С. 149–153.

8. Кондаурова И. К. Избранные главы теории и методики обучения математике: дополнительное математическое образование школьников: учеб.-метод. пособие. Саратов: ИЦ «Наука», 2010.

9. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 125.

УДК 51

В. И. Варанкина, Е. М. Вечтомов

ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРИИ МЕТРИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ

В статье представлены исходные понятия, центральные результаты, методика изучения метрических пространств. Изложение сопровождается примерами и упражнениями.

Initial concepts, the main results, technique of studying of metric spaces are presented in the article. The statement is accompanied by examples and exercises.

Ключевые слова: расстояние, метрика, метрическое пространство, изометрия, непрерывная функция, топология, методика изучения.

Keywords: distance, metric, metric space, isometry, continuous function, topology, methods of study.

1. Историко-методологическое введение

В конце XIX – начале XX в. произошла коренная перестройка оснований математики – в сторону строгого понятийного аппарата и безупречной логики рассуждений. К этому периоду был накоплен огромный математический материал, связанный с классическим анализом и геометрией, с теорией чисел и линейной алгеброй. Стремительно обогащалось само математическое знание: рождались новые подходы, теории и методы. Немецкие математики Карл Вейерштрасс (1815–1897), Георг Кантор (1848–1918) и Рихард Дедекин (1831–1916) заложили современные основы математического анализа: обосновали теорию действительных чисел, построили строгую теорию предельного перехода на «языке $\varepsilon - \delta$ ». На этой почве возникла и стала активно развиваться теория функций действительного переменного, главным образом, усилиями французских математиков Эмиля Бореля (1871–1956), Рене Бэра (1874–1935), Анри Лебега (1875–1941). Теория функций включала и исследование различных множеств (пространств) функций.

В конце XIX в. осуществлена *арифметизация* математики – построение всей классической математики на числовой основе. Было окончательно осознано, что математика – точная *дедуктивная наука*, в которой одни теоремы и понятия выводятся и определяются из других (теорем, аксиом) и через другие (первичные понятия) соответственно. В этом заключается *аксиоматический метод*. Арифметизация должна начинаться с аксиоматизации натуральных чисел, что было сделано итальянским математиком Джузеппе

Пеано (1858–1932) в 1889 г. (см. [1]). Необходимость аксиоматизации основ математики проявилась на рубеже XIX–XX вв. в связи с возникшими парадоксами (противоречиями) в логике и теории множеств, вызванными неконтролируемым употреблением общих понятий. Немецкий математик и логик Давид Гильберт (1862–1943) завершил аксиоматизацию евклидовой геометрии в своих знаменитых «Основаниях геометрии» 1899 г., классической моделью которой служит система троек действительных чисел.

Созданная Кантором теория множеств прекрасно подходила в качестве универсального языка для выделения, определения и изучения абстрактных математических структур. Теория множеств аксиоматизирована немецким математиком Эрнстом Цермело (1871–1953) в 1904–1908 гг. В 1922 г. она была усовершенствована немецким (впоследствии израильским) математиком Абрахамом Френкелем (1891–1965). В настоящее время основополагающая аксиоматика Цермело – Френкеля теории множеств (система ZF) является наиболее распространенной в математике (см. [2]). В 20-е гг. XX в. исследования по логическому обоснованию математики выполнил Гильберт, они отражены в фундаментальном труде «Основания математики» 1934 г. [3]

В этот же период происходит становление абстрактной алгебры, берущей начало, в частности, в работах Гильберта (теоремы Гильберта о базе и о нулях), даются современные определения группы, полугруппы, кольца, поля, решетки и т. д., доказываются первые теоремы о строении алгебраических структур. Общеалгебраические исследования подытожены в монографии голландского математика Ван дер Вардена (1903–1996) «Современная алгебра» 1931 г. (см. [4]).

В 1937 г. создается группа молодых французских математиков, работающих под псевдонимом Никола Бурбаки. С 1939 г. ими издано около 40 томов «Элементов математики», в которых на основе теории множеств строго и последовательно аксиоматически излагаются абстрактная алгебра, общая топология, топологические векторные пространства, общая теория меры и интеграла и т. д. Бурбаки предприняли грандиозную попытку (отчасти осуществленную) обозреть все основные математические теории с единых методологических позиций – с точки зрения формального аксиоматического подхода. По Бурбаки, «математика есть доказательство». Они выделили три типа абстрактных математических структур: алгебраический, порядковый и топологический. Эти моноструктуры, взаимодействуя и переплетаясь между собой, отражают и порождают все многоцветие математических объектов. Философско-математические взгляды Бурбаки сформулированы в

их программной статье «Архитектура математики» 1948 г. (см. [5, с. 245–259]).

Термины *число* и *пространство* широко употребительны. В математической деятельности обычно понятие числа носит арифметико-алгебраический характер, а понятие пространства имеет геометро-топологический оттенок. В различных метрических геометриях (скажем, в евклидовой геометрии) эти категории тесно взаимодействуют. В философском смысле под пространством понимается некое вместилище каких-либо вещей, связанных определенными структурными отношениями. Сами пространства многолики: векторное, евклидово, аффинное, проективное, Лобачевского, риманово, гильбертово, банахово, метрическое, топологическое, пространство событий и т. д. В математике к сонму пространств относятся также различные *многообразия*: алгебраические, топологические, дифференциальные и т. п.

Метрическое пространство – это разновидность пространства: абстрактная структура, представляющая собой множество с заданной на нем метрикой. Понятие метрики обобщает и аксиоматизирует понятие *расстояния* между точками обычного трехмерного пространства. Понятие метрического пространства и сопутствующий термин *полуметрика* были введены французским математиком Морисом Фреше (1878–1973) в 1906 г. [6] Сами термины *метрика* и *метрическое пространство* впервые появились в книге немецкого математика Феликса Хаусдорфа (1868–1942) «Основы теории множеств» в 1914 г. [7] Хаусдорф ввел в рассмотрение понятие отдельного топологического пространства, получившего в дальнейшем название хаусдорфова пространства. Тем самым было положено начало новой математической науке – общей топологии. Метрическая структура является предшественницей топологической структуры и важнейшей ее классической составляющей.

Подробности исторического характера можно найти у Бурбаки [8].

Введем исходные понятия.

Определение 1. *Метрическим пространством* называется произвольная пара $\langle X, \rho \rangle$, состоящая из непустого множества X и отображения $\rho: X \times X \rightarrow \mathbf{R}^+$, сопоставляющего каждой упорядоченной паре (x, y) элементов множества X неотрицательное действительное число $\rho(x, y)$ так, что выполняются следующие три аксиомы ($\forall x, y, z \in X$):

- 1) $\rho(x, y) = 0 \Leftrightarrow x = y$ – аксиома тождества;
- 2) $\rho(x, y) = \rho(y, x)$ – симметричность;
- 3) $\rho(x, z) \leq \rho(x, y) + \rho(y, z)$ – неравенство треугольника.

В теории метрических пространств успешно используется геометрическая терминология, хорошо согласующаяся с нашими наглядными пред-

ставлениями и ассоциациями. Для метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ элементы $x \in X$ называются *точками* этого пространства, отображение ρ – *метрикой* пространства, а число $\rho(x, y)$ – *расстоянием* между его точками x и y . В понятии метрического пространства соединяются и сочетаются обобщенные геометрические образы с идеей их численного измерения. *Метрические свойства* (инварианты) суть те свойства метрических пространств, которые сохраняются при изометриях.

Определение 2. *Изометрией* метрических пространств $\langle X, \rho \rangle$ и $\langle Y, \sigma \rangle$ называется любая биекция f множества X на множество Y , сохраняющая расстояния между точками:

$$\forall x, y \in X \quad \sigma(f(x), f(y)) = \rho(x, y).$$

Два метрических пространства называются *изометричными*, если между ними существует изометрия.

Легко видеть, что на классе всевозможных метрических пространств отношение изометричности служит отношением эквивалентности. Изометричные метрические пространства имеют одни и те же абстрактные метрические свойства. В геометрии преобразования произвольного евклидова пространства, являющиеся изометриями, называют *движениями*. Группа всех движений трехмерного евклидова пространства характеризует евклидову геометрию – в духе Эрлангенской программы немецкого математика и педагога Феликса Клейна (1849–1925).

Большой и интересный материал по толкованию и применению терминологии теории метрических пространств (расстояние, мера, метрика и близкие к ним) систематизирован в «Энциклопедическом словаре расстояний» 2008 г. [9]

В данной работе мы продолжаем тему изучения фундаментальных математических структур, начатую в [10]. Предварительно методика изучения метрических пространств затрагивалась нами в [11]. Предлагается естественная методика изложения материала, неоднократно апробированная авторами. Методика включает в себя: отбор основных понятий, примеров и фактов; последовательность развертывания содержания; систему учебных упражнений. Изучение теории метрических пространств предшествует изучению топологических пространств, служит пропедевтикой освоения и овладения топологической структурой.

2. О методике изучения

Раздел «Метрические пространства» входит в программу обучения студентов всех специальностей, направлений подготовки и профилей, так или иначе связанных с профессией математика. Они образуют один из важнейших классов абстрактных пространств, изучаемых в вузе. В частности, элементы теории метрических пространств

изучаются студентами-математиками в курсе теории функций действительного переменного.

Теория метрических пространств (наряду с теорией векторных пространств, теорией групп и др.) служит образцом теорий, являющихся результатом обобщения, абстрагирования и формализации. Понятие метрического пространства возникло в результате вычленения и обобщения известных топологических свойств числовой прямой \mathbf{R} . Поэтому и в процессе преподавания этого раздела необходимо опираться на представления студентов о расстоянии, почерпнутые ими из элементарной математики. Но поскольку общее математическое понятие расстояния значительно шире этих представлений, то интуиция не всегда дает верные результаты. Именно здесь очень отчетливо проявляется воспитывающий эффект математики, демонстрирующий необходимость строгих доказательств. Важно показать студентам, что не все факты при таком обобщении переносятся с \mathbf{R} или \mathbf{R}^2 на произвольное метрическое пространство. С этой точки зрения полезным примером является метрическое пространство $\langle X, \rho \rangle$, где X – произвольное непустое неоднородное множество, а метрика ρ *тривиальна*:

$$\rho(x, y) = \begin{cases} 0, & \text{если } x = y, \\ 1, & \text{если } x \neq y \end{cases}$$

Это пространство является источником многих метрических задач, которые наглядны и несложны для восприятия. Например, от студентов приходится слышать: если множество замкнуто (открыто), то оно не открыто (не замкнуто). Действительно, на числовой прямой любое непустое собственное подмножество обладает таким свойством (\mathbf{R} связно). Но в метрическом пространстве с тривиальной метрикой любое множество является одновременно открытым и замкнутым. Также неверным оказывается такое интуитивное убеждение студентов, что метрика принимает все неотрицательные значения. Тривиальная метрика принимает всего два числовых значения: 0 и 1. В пространстве \mathbf{R}^2 замыкание ε -окрестности точки равно замкнутому шару с теми же центром и радиусом. В произвольном метрическом пространстве всегда верно лишь включение замыкания ε -окрестности точки в замкнутый шар: соответствующим примером опять служит метрическое пространство с тривиальной метрикой. Кроме того, всякая сходящаяся последовательность в нем является стационарной (с некоторого места). Метрические пространства с тривиальной метрикой являются полными и несвязными (дискретными); для них компактность равносильна конечности и т. д.

Методика изучения метрической структуры включает в себя следующие этапы:

1. Пропедевтика на элементарном геометрическом материале.
 2. Историко-методологические аспекты.
 3. Исходные определения и терминология.
 4. Разнообразные примеры.
 5. Доказательство простейших свойств.
 6. Логико-математический анализ понятия метрического пространства (независимость аксиом, понятия псевдометрики и ультраметрики, конечные пространства).
 7. Элементы общей теории (изометрия, сходимость, непрерывность, ограниченность, полнота и др.).
 8. Топологические свойства.
 9. Применения (в математическом анализе, многомерной геометрии, функциональном анализе, дискретной математике, в приложениях математики).
 10. Система учебных и развивающих упражнений.
 11. НИРС по теории метрических пространств.
- Для изучения теории метрических пространств можно использовать литературу [12], а для первоначального знакомства [13].

3. Изложение теории метрических пространств

3.1. Исходные понятия. Пусть $\langle X, \rho \rangle$ – произвольное метрическое пространство. Множество $U_r(x_0) = \{x \in X: \rho(x, x_0) < r\}$, $r > 0$, называется *открытым шаром* в X с центром в точке x_0 и радиусом r . Если в определении открытого шара строгое неравенство заменить нестрогим, то получим определение *замкнутого шара* $V_r(x_0)$. Подмножество метрического пространства называется *открытым*, если оно является объединением некоторого семейства открытых шаров. Дополнения до открытых множеств называются замкнутыми множествами. Ясно, что одноточечные множества замкнуты (почему?).

Важнейшую роль в теории метрических пространств играют различные отображения метрических пространств, сохраняющие расстояние между точками или непрерывные, в том числе изометрии и гомеоморфизмы.

Определения 3. Отображение $f: \langle X, \rho \rangle \rightarrow \langle X, \sigma \rangle$ метрических пространств называется *непрерывным в точке* $x_0 \in X$, если для любого $\varepsilon > 0$ существует такое $\delta > 0$, что $\rho(x, x_0) < \delta$ влечет $\sigma(f(x), f(x_0)) < \varepsilon$ для любых $x \in X$. Если отображение f непрерывно во всех точках пространства X , то его называют просто *непрерывным отображением*. Отображение $f: \langle X, \rho \rangle \rightarrow \langle X, \sigma \rangle$ называется *равномерно непрерывным*, если для любого $\varepsilon > 0$ найдется такое $\delta > 0$, что $\rho(x, y) < \delta$ влечет $\sigma(f(x), f(y)) < \varepsilon$ для всех $x, y \in X$.

Упражнение 1. Докажите, что равномерно непрерывные отображения метрических пространств непрерывны. Покажите на примере, что обратное неверно.

Упражнение 2. Докажите, что непрерывность отображения $f: X \rightarrow Y$ метрических пространств равносильна тому, что прообраз $f^{-1}(U)$ любого открытого (замкнутого) множества $U \subseteq Y$ открыт (соответственно, замкнут) в X .

Упражнение 3. Покажите, что в определении 2 отображение f можно считать сюръективным (отображением «на»). Обратное отображение f^{-1} также будет изометрией. Почему?

Определения 4. Последовательность (x_n) точек x_n метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ называется *сходящейся к точке* $x_0 \in X$, если $\rho(x_n, x_0) \rightarrow 0$ при $n \rightarrow \infty$. При этом точка x_0 называется *пределом* последовательности (x_n) , что обозначается обычным образом: $x_0 = \lim x_n$. Последовательность (x_n) называется *фундаментальной*, если $\rho(x_m, x_n) \rightarrow 0$ при $m, n \rightarrow \infty$.

Упражнение 4. Может ли последовательность точек метрического пространства иметь более одного предела?

Упражнение 5. Докажите, что любая сходящаяся последовательность в метрическом пространстве будет фундаментальной. Верно ли обратное?

Упражнение 6. Покажите, что отображение $f: X \rightarrow Y$ метрических пространств непрерывно в точке $x_0 \in X \Leftrightarrow f(x_0) = \lim f(x_n)$ в Y , если $x_0 = \lim x_n$ в X .

Упражнение 7. Докажите, что для замкнутости подмножества A метрического пространства X необходимо и достаточно, чтобы предел всякой сходящейся последовательности точек $x_n \in A$ также принадлежал A .

3.2. Основные примеры

1. $\langle \mathbf{R}, \rho \rangle$, где $\rho(x, y) = |x - y|$.
2. $\langle \mathbf{R}^n, \rho \rangle$, где $\rho(x, y) = ((x_1 - y_1)^2 + (x_2 - y_2)^2 + \dots + (x_n - y_n)^2)^{1/2}$ для любых числовых n -ок $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ и $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$ (евклидова метрика).
3. На числовой прямой \mathbf{R} определим другую метрику по формуле: $\rho(x, y) = |x - y| / (1 + |x - y|)$. Выясните, какие значения она принимает?
4. $\langle C, \rho \rangle$, где C – множество всех непрерывных действительных функций, определенных на единичном отрезке $[0, 1]$, и $\rho(f, g) = \int_0^1 fg dx$

при любых $f, g \in C$.

5. На множестве C важную роль играет метрика равномерной сходимости: $\rho(f, g) = \sup\{|f(x) - g(x)|: x \in [0, 1]\}$ для всех $f, g \in C$.

6. Метрические пространства $\langle X, \rho \rangle$ с тривиальной метрикой ρ .

7. Пусть X – множество всех слов в непустом алфавите A . Расстоянием $\rho(u, v)$ между словами $u, v \in X$ называется число мест, на которых в словах u и v стоят разные буквы из A . Например, если $A = \{a, b, c\}$, $u = bbaccab$, $v = abcsa$, то $\rho(u, v) = 5$. Получаем метрическое пространство $\langle X, \rho \rangle$, метрика которого называется *расстоянием*.

ем Хэмминга – по имени американского математика Ричарда Хэмминга (1915–1998). Это понятие играет существенную роль в теории кодирования.

8. Расстояние на графах «с весами». Возьмем любой конечный неориентированный граф X без петель, каждому ребру которого присвоено положительное число – его вес. Рассмотрим две его вершины x, y . Каждый путь из вершины x в вершину y имеет вес – сумму весов составляющих его ребер. Положим: $\rho(x, y)$ – это наименьший вес путей графа из x в y и $\rho(x, x) = 0$ для любых $x, y \in X$. В результате получаем важный пример метрического пространства.

Упражнение 8. Проверьте, что в приведенных примерах рассматриваемая функция ρ удовлетворяет аксиомам метрики.

3.3. Логико-математический анализ понятия метрики

Покажем, что аксиомы метрического пространства 1)–3) независимы друг от друга. Для этого достаточно построить три соответствующие модели $\langle X, \rho \rangle$, в каждой из которых выполняются ровно две аксиомы из трех.

Модель 1. Пусть $X = \{a, b, c\}$, $\rho(a, b) = 1$, $\rho(a, c) = 2$, $\rho(b, c) = 4$, остальные расстояния между точками удовлетворяют аксиомам 1) и 2) определения 1. Тогда не выполняется только аксиома треугольника.

Модель 2. Если $X = \{a, b\}$, $\rho(a, b) = 2$, $\rho(b, a) = 3$, $\rho(a, a) = \rho(b, b) = 0$, то не выполняется только аксиома 2) определения 1.

Модель 3. Если же $X = \{a\}$ и $\rho(a, a) = 1$, то не выполняется лишь аксиома 1) определения метрического пространства.

Упражнение 9. Приведите свои примеры-модели для обоснования независимости аксиом метрического пространства.

Упражнение 10. Если аксиому 1) определения 1 расписать как две: $\rho(x, x) = 0$; $\rho(x, y) = 0 \rightarrow x = y$ ($\forall x, y \in X$), то получим четыре аксиомы. Докажите их независимость.

Упражнение 11. Докажите, что в любом метрическом пространстве $\langle X, \rho \rangle$ справедливо неравенство $|\rho(a, b) - \rho(b, c)| \leq \rho(a, c)$ при любых $a, b, c \in X$.

Если в определении 1 аксиому тождества заменить более слабым условием $\rho(x, x) = 0$, то получим понятие *псевдометрического пространства*. При этом терминология остается прежней.

Упражнение 12. Докажите, что на псевдометрическом пространстве $\langle X, \rho \rangle$ отношение «близости» \sim между его точками x и y , означающее $\rho(x, y) = 0$, является эквивалентностью на X , причем фактор-множество X/\sim естественным образом наделяется структурой метрического пространства. Соответствующее каноническое отображение $\pi: X \rightarrow X/\sim$, переводящее каждую точ-

ку $x \in X$ в ее класс эквивалентности $[x]_{\sim}$, будет сюръекцией, сохраняющей расстояния.

Рассмотрим теперь иную аксиоматику метрических пространств [14].

Будем считать, что для пары $\langle X, \rho \rangle$, где $\rho: X \times X \rightarrow \mathbf{R}$, наряду с аксиомой 1) выполняется модифицированное неравенство треугольника

$$4) \rho(y, z) \leq \rho(x, y) + \rho(x, z).$$

Ясно, что условие 4) вытекает из определения 1. Покажем, что из условий 1) и 4) следует неотрицательность и симметричность отображения ρ . При $y = z$ из 4) и 1) следует $2\rho(x, y) \geq \rho(y, y) = 0$, т. е. всегда $\rho(x, y) \geq 0$. А при $x = z$ из 4) и 1) получаем $\rho(y, x) \leq \rho(x, y)$ для любых $x, y \in X$, что дает аксиому 2).

В некоторых разделах современной математики (теория чисел, p -адический анализ) важную роль играют ультраметрические пространства.

Определение 5. Метрическое пространство $\langle X, \rho \rangle$ называется *ультраметрическим*, если в определении 1 неравенство треугольника заменено более сильным условием

$$5) \rho(x, z) \leq \max(\rho(x, y), \rho(y, z)).$$

Метрика ρ на множестве X , удовлетворяющая аксиоме 5), называется *ультраметрикой*.

Пример 9. Пусть p – фиксированное простое число и метрика ρ на \mathbf{Q} определена следующим образом. Каждое рациональное число a можно однозначно записать в виде $a = p^k b$, где k – целое число, числитель и знаменатель несократимой дроби b не делятся на p . Для числа a определяется p -адическая норма $n(a) = 1/p^k$. Тогда на \mathbf{Q} получаем соответствующую p -адическую метрику $\rho(x, y) = n(x-y)$. В ней, например, $\lim p^k = 0$ при $k \rightarrow \infty$. О p -адических числах читайте в [15].

Упражнение 13. Убедитесь, что p -адическая метрика на \mathbf{Q} является ультраметрикой.

Ультраметрические пространства обладают многими необычными геометрическими свойствами.

Теорема 1. Для произвольного метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ эквивалентны следующие утверждения:

- (1) ρ – ультраметрика;
- (2) любой треугольник в X является равнобедренным – по большей стороне;
- (3) если два шара в X пересекаются, то один из них содержится в другом.

Доказательство. (1) \Rightarrow (2). Пусть $\langle X, \rho \rangle$ – ультраметрическое пространство. Треугольником называется любое семейство из трех точек x, y, z пространства X . Точки могут и совпадать, тогда треугольник будет вырожденным. Рассмотрим расстояния между этими точками: $\rho(x, y)$, $\rho(x, z)$ и $\rho(y, z)$. Можно предположить для определенности, что число $\rho(x, z)$ не меньше каждого из остальных двух чисел. Тогда из неравенства 5) следует, что одно из расстояний $\rho(x, y)$ или $\rho(y, z)$ равно $\rho(x, z)$. Значит, две большие «стороны»

данного треугольника равны между собой «по длине».

(2) \Rightarrow (3). Пусть выполнено условие и шары $U_r(x_0)$ и $U_s(y_0)$, $r \leq s$, имеют общую точку z . Покажем, что $U_r(x_0) \subseteq U_s(y_0)$. Имеем $\rho(x_0, z) < r$ и $(y_0, z) < s$, откуда $\rho(x_0, y_0) < s$ в силу 2) и 5). Предположим от противного, что нашлась точка $x \in U_r(x_0) \setminus U_s(y_0)$. Это значит, что $\rho(x, x_0) < r$, но $\rho(x, y_0) \geq s \geq r$. Тогда в треугольнике, образованном точками x_0 , y_0 и x , длина $\rho(x, y_0)$ больше длин других его сторон, что противоречит утверждению (2).

(3) \Rightarrow (1). Пусть верно утверждение (3), но для некоторых точек $x, y, z \in X$ не выполняется неравенство 5). Это означает, что $\rho(x, z) > \rho(x, y)$ и $\rho(x, z) > \rho(y, z)$. Положим $\rho(x, z) = r$. Шары $U_r(x)$ и $U_r(z)$ имеют общую точку y , поэтому один из них содержится в другом. Но тогда $\rho(x, z) < r$, что невозможно.

Упражнение 14. В утверждении (3) теоремы 1 мы рассматривали открытые шары. Докажите, что в этом утверждении можно брать любые шары: оба замкнутых; один открытый, а другой замкнутый.

Заметим, что относительно p -адической нормы кольцо целых p -адических чисел компактно, а поле всех p -адических чисел локально компактно. В них сходимости числового ряда равносильна стремлению общего члена ряда к нулю. См. [16].

Упражнение 15. Когда набор из $n(n-1)/2$ ($n \in \mathbb{N}$) действительных чисел (натуральных чисел) является семейством расстояний между различными точками некоторого n -элементного метрического пространства?

Упражнение 16. Решите предыдущую задачу для ультраметрических пространств.

Упражнение 17. Докажите, что число k значений ультраметрики на n -элементном множестве удовлетворяет неравенствам $2 \leq k \leq n$. Может ли k равняться любому натуральному числу от 2 до n ?

Последние три упражнения можно отнести к учебно-исследовательским задачам.

3.4. Общая теория

Основы теории метрических пространств изложены в великолепном университетском учебнике [17]. В нем приведены критерии полноты и компактности для метрических пространств, принцип сжимающих отображений и т. д. Соответствующие примеры и контрпримеры можно найти в главе 12 книги [18].

Рассмотрим некоторые основные факты общей теории метрических пространств.

Определение 6. Метрическое пространство называется *полным*, если любая фундаментальная последовательность его точек является сходящейся.

Критерий полноты (теорема о вложенных шарах). Метрическое пространство будет пол-

ным тогда и только тогда, когда в нем каждая последовательность вложенных друг в друга замкнутых шаров, радиусы которых стремятся к 0, имеет непустое пересечение.

Упражнение 18. Докажите, что в предыдущем утверждении пересечение последовательности замкнутых шаров одноточечное.

Упражнение 19. Останется ли верной теорема о вложенных шарах, если в ее формулировке вместо замкнутых шаров взять непустые замкнутые множества со стремящимися к нулю диаметрами – рассматривать произвольные последовательности вложенных друг в друга замкнутых шаров?

Упражнение 20. Покажите, что полнота подпространства полного метрического равносильна его замкнутости.

Определение 7. Отображение f метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ в себя называется *сжимающим*, если найдется такое положительное число $c < 1$, что $\rho(f(x), f(y)) \leq c\rho(x, y)$ для всех точек $x, y \in X$.

Упражнение 21. Обязано ли сжимающее отображение быть непрерывным? Равномерно непрерывным?

Принцип сжимающих (сжатых) отображений. Каждое сжимающее отображение f любого полного метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ в себя имеет единственную неподвижную точку, т. е. существует и единственная точка $x_0 \in X$, для которой $f(x_0) = x_0$.

Схема доказательства. Неподвижная точка x_0 получается следующим образом. Берется произвольная точка $x \in X$, и рассматриваются ее итерации: $x_1 = f(x_0)$, $x_2 = f(x_1)$, ..., $x_{n+1} = f(x_n)$, Существует $\lim x_n$ в X , который и является неподвижной точкой сжимающего отображения f . Для доказательства единственности неподвижной точки достаточно заметить, что никакое отображение f метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ в себя, удовлетворяющее условию: $\rho(f(x), f(y)) < \rho(x, y)$ для любых различных $x, y \in X$, не может иметь более одной неподвижной точки. Почему?

Иллюстрация. Возьмем географическую карту любого региона России. Предположим, что ее уменьшенный экземпляр размещен на самой карте. Тогда эти карты совпадут точно в одной географической точке. В чем здесь дело?

Упражнение 22. Постройте сжимающее отображение метрического пространства $[0, 1]$ с обычной метрикой в себя, не имеющее неподвижных точек.

Упражнение 23. Сформулируйте утверждение, обратное принципу сжимающих отображений. Будет ли оно теоремой?

Принцип сжимающих отображений, который открыл польский математик Стефан Банах (1892–1945) в 1920 г., имеет многочисленные при-

менения, в частности, в задачах на доказательство существования и единственности решения различных уравнений вида $x = f(x)$. См. [19]. Заметим, что этот принцип принадлежит классу замечательных теорем о неподвижных точках [20].

Упражнение 24. Докажите, что всякое непрерывное или изотонное отображение произвольного числового отрезка $[a, b]$ в себя имеет хотя бы одну неподвижную точку.

Определение 8. Метрическое пространство называется *компактным (счетно-компактным)*, если в любом его покрытии (счетном покрытии) открытыми множества содержится конечное покрытие. Напомним, что семейство множеств называется покрытием множества X , если X содержится в объединении множеств данного семейства.

Утверждение о компактности числового отрезка $[a, b]$ известно в математической литературе как *лемма Гейне – Бореля*. Отрезок $[a, b]$ служит примером *связного* метрического пространства, т. е. он непредставим в виде объединения двух непустых открытых множеств с пустым пересечением.

Упражнение 25. Постарайтесь доказать компактность и связность произвольного числового отрезка. Укажем, что это можно сделать методом половинного деления.

Упражнение 26. Покажите, что в теореме о сжимающих отображениях сжимаемость f нельзя заменить более слабым условием: $\rho(f(x), f(y)) < \rho(x, y)$ для любых $x \neq y$ из X .

Упражнение 27. Если $\langle X, \rho \rangle$ – компактное метрическое пространство, то каждое отображение $f: X \rightarrow X$ с условием из предыдущего упражнения имеет ровно одну неподвижную точку.

Определения 9. Пусть $\langle X, \rho \rangle$ произвольное метрическое пространство. Его *диаметром* называется $d(X) = \sup\{\rho(x, y) : x, y \in X\}$. Если $d(X)$ – число, то пространство X называется *ограниченным*; если $d(X) = \infty$, то X называется *неограниченным*. Пространство X называется *вполне ограниченным*, если для любого положительного числа ε существует конечное множество точек $A \subseteq X$, удовлетворяющее свойству: $\forall x \in X \exists a \in A \rho(x, a) < \varepsilon$.

Критерии компактности. Для любого метрического пространства X эквивалентны следующие условия:

- 1) X компактно;
- 2) X счетно компактно;
- 3) X полное и вполне ограниченное.

Введем фундаментальное понятие пополнения метрических пространств. Если метрическое пространство не является полным, то его некоторым каноническим образом можно вложить в полное метрическое пространство.

Определение 10. Полное метрическое пространство $\langle X^*, \rho^* \rangle$ называется *пополнением* метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$, если X изометрично и плотно вложено в него.

Теорема о пополнении. Любое метрическое пространство $\langle X, \rho \rangle$ имеет пополнение, единственное с точностью до изометрии над X .

Поясним последние определение и теорему. При соответствующем отождествлении можно считать, что X является подпространством в X^* , т. е. $X \subseteq X^*$ и $\rho^* = \rho$ для точек из X (на $X \times X$). При этом X *плотно* в X^* , т. е. каждая точка из X^* служит пределом некоторой последовательности точек из X . Если $\langle Y, \sigma \rangle$ еще одно пополнение $\langle X, \rho \rangle$, то существует изометрия X^* на Y , тождественная на исходном пространстве X .

Ясно, что метрическое пространство полно тогда и только тогда, когда оно совпадает со своим пополнением. Пополнением пространства \mathbf{Q} всех рациональных чисел с обычной метрикой служит числовая прямая \mathbf{R} , пополнением числового промежутка с концами $a < b$ будет отрезок $[a, b]$, а пополнением \mathbf{Q} (\mathbf{Z}) с p -адической метрикой будет метрическое пространство всех p -адических чисел (всех целых p -адических чисел).

Пополнение $\langle X^*, \rho^* \rangle$ произвольного метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ строится методом фундаментальных последовательностей. В качестве X^* берется множество всех классов $[(x_n)]$ эквивалентных фундаментальных последовательностей (x_n) пополняемого пространства X . Напомним, что две фундаментальные последовательности (x_n) и (y_n) в X называются эквивалентными, если $\rho(x_n, y_n) \rightarrow 0$ при $n \rightarrow \infty$. Эквивалентность (x_n) и (y_n) равносильна равенству классов $[(x_n)] = [(y_n)]$. Если $\lim x_n = x_0 \in X$, то $[(x_n)]$ отождествляется с самой точкой x_0 . Полагая $\rho^*([(x_n)], [(y_n)]) = \lim \rho(x_n, y_n)$ при $n \rightarrow \infty$, получим искомое пополнение.

Конструкция пополнения метрических пространств является важнейшим инструментом исследования метрических пространств.

Упражнение 28. Докажите единственность пополнения метрического пространства.

3.5. Топологические свойства

Введем топологию на произвольном метрическом пространстве.

Определение 11. Множество всех открытых множеств метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$, включая пустое множество \emptyset , называется *топологией* на X . Обозначим ее $\tau = O(X)$.

Упражнение 29. Убедитесь, что объединение любого семейства открытых множеств и пересечение всякого конечного семейства открытых множеств метрического пространства открыты. Верны ли аналогичные утверждения для замкнутых множеств?

Определение 12. Топологическим пространством называется пара $\langle X, \tau \rangle$, где τ – множество подмножеств множества X (топология), удовлетворяющее следующим условиям:

- (1) $\emptyset, X \in \tau$;
- (2) объединение любого непустого семейства множеств из τ принадлежит τ ;
- (3) пересечение любых двух множеств из τ принадлежит τ .

Мы отметили (упражнение 29), что произвольное метрическое пространство $\langle X, \rho \rangle$ будет и топологическим пространством $\langle X, O(X) \rangle$.

Заметим, что разные метрики на множестве X могут порождать одну и ту же топологию. Такие метрики называются *эквивалентными*. Самый простой пример эквивалентных метрик на \mathbf{R} : $\rho_1(x, y) = |x - y|$ и $\rho_2(x, y) = 2|x - y|$.

Определение 13. Гомеоморфизмом метрических пространств $\langle X, \rho \rangle$ и $\langle X, \sigma \rangle$ называется всякая биекция $f: X \rightarrow Y$, сохраняющая открытые множества в обе стороны, т. е.

$$A \in O(X) \Leftrightarrow f(A) \in O(Y) \text{ для любого } A \subseteq X.$$

Два метрических пространства называются *гомеоморфными* (говорят еще: эквивалентными), если между ними может быть установлен гомеоморфизм.

Упражнение 30. Проверьте, что биекция $f: X \rightarrow Y$ метрических пространств является гомеоморфизмом \Leftrightarrow отображения f и f^{-1} непрерывны.

Упражнение 31. Докажите, что метрическое пространство всех рациональных чисел из отрезка $[0, 1]$, рассматриваемое с обычной метрикой, не гомеоморфно никакому полному метрическому пространству.

Свойства метрических пространств, инвариантные относительно гомеоморфизмов, называются их *топологическими свойствами*. Ясно, что изометрии любых двух метрических пространств будут и их гомеоморфизмами. Поэтому изометричные метрические пространства гомеоморфны. Значит топологические свойства метрических пространств являются их метрическими свойствами, но не наоборот.

Упражнение 32. Докажите, что непрерывные сюръективные отображения метрических пространств сохраняют такие их топологические свойства, как компактность и связность.

Если $O(X)$ совпадает с множеством всех подмножеств метрического пространства X , то пространство X называют *дискретным*. Свойство дискретности является топологическим свойством.

Упражнение 33. Любое конечное метрическое пространство дискретно. Убедитесь в этом. Значит, всякое n -элементное метрическое пространство гомеоморфно n -элементному метрическому пространству с тривиальной метрикой.

Упражнение 34. Покажите, что свойство полноты метрического пространства не является топологическим свойством.

Упражнение 35. Если для метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ положить $\sigma(x, y) = \min(\rho(x, y), 1)$ при любых $x, y \in X$, то получим ограниченное метрическое пространство $\langle X, \sigma \rangle$, открытые множества которого будут совпадать с открытыми множествами исходного пространства $\langle X, \rho \rangle$. Докажите это. Тем самым метрические пространства $\langle X, \rho \rangle$ и $\langle X, \sigma \rangle$ гомеоморфны, но, вообще говоря, не изометричны. Когда они изометричны?

И мы видим, что такие метрические свойства метрических пространств, как полнота, ограниченность и полная ограниченность, не являются топологическими свойствами: они сохраняются изометриями, но не гомеоморфизмами.

Топология $O(X)$ метрического пространства X относительно отношения включения открытых множеств служит важным примером полной дистрибутивной решетки. Любое непрерывное отображение $f: X \rightarrow Y$ метрических пространств индуцирует *полный гомоморфизм* $\alpha(f) = f^{-1}: O(Y) \rightarrow O(X)$ решеток, т. е. отображение полных решеток, сохраняющее все точные верхние и нижние грани. См. [21].

Упражнение 36. Всякий полный гомоморфизм $\alpha: O(Y) \rightarrow O(X)$ порождается некоторым однозначно определенным непрерывным отображением $f: X \rightarrow Y$ метрических пространств, т. е. $\alpha = \alpha(f)$. В частности, произвольный решеточный изоморфизм $O(Y) \rightarrow O(X)$ порождается гомеоморфизмом $X \rightarrow Y$. Докажите эти утверждения.

Пусть дана непрерывная функция $f: \langle X, \rho \rangle \rightarrow \mathbf{R}$ абстрактного метрического пространства X в \mathbf{R} с обычной метрикой. Множество $Z(f) = \{x \in X: f(x) = 0\}$ называется *нуль-множеством* функции f . *Нуль-множеством* на X называется нуль-множество любой непрерывной действительной функции, определенной на метрическом пространстве X . Дополнения до нуль-множеств называются *конуль-множествами*. Очевидно, нуль-множества на X являются замкнутыми множествами. Оказывается, что для метрических пространств верно и обратное.

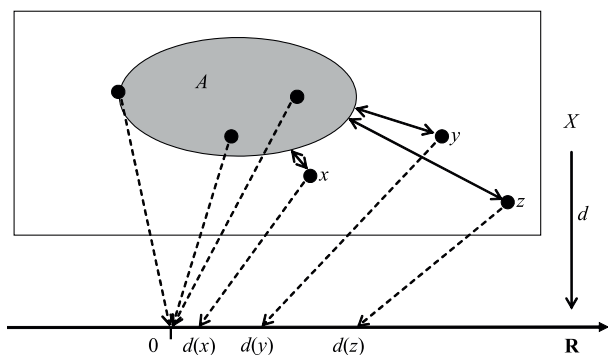
Теорема 2. Любое замкнутое множество произвольного метрического пространства $\langle X, \rho \rangle$ является нуль-множеством на X .

Доказательство. Пусть дано непустое замкнутое подмножество A метрического пространства X . Зададим на X функцию расстояния d до множества A следующим образом: $d(x) = \inf\{\rho(x, a): a \in A\}$. См. рисунок Докажем, что функция $d: X \rightarrow \mathbf{R}$ равномерно непрерывна и $A = Z(d)$.

Зафиксируем $\varepsilon > 0$ и возьмем точки $x, y \in X$, для которых $\rho(x, y) < \delta = \varepsilon$. Рассмотрим неравенство 3) для произвольной точки $z \in X$. Переходя в левой части неравенства к точной нижней грани по $z \in A$, получим $d(x) \leq \rho(x, y) + \rho(y, z)$. А затем, переходя в правой части к точной ниж-

ней грани по $z \in A$, получим $d(x) \leq \rho(x, y) + d(y)$. Аналогично, с учетом симметричности метрики ρ получаем $d(y) \leq \rho(x, y) + d(x)$. Следовательно, $|d(x) - d(y)| \leq \rho(x, y) < \varepsilon$. Это доказывает равномерную непрерывность, а значит, и непрерывность функции d .

Наконец, проверим равенство $A = Z(d)$. Ясно, что $A \subseteq Z(d)$. Пусть $d(x) = 0$. Существует такая последовательность точек $a_n \in A$, что $(a_n, x) < 1/2^n$. Значит, $(a_n) \rightarrow x$ при $n \rightarrow \infty$. Поскольку A замкнуто, то $x \in A$ на основании упражнения 7. Стало быть, и $Z(d) \subseteq A$.



Упражнение 37. Докажите, что для любых двух непересекающихся замкнутых множеств A и B произвольного метрического пространства X существует непрерывная функция $f: X \rightarrow [0, 1]$, для которой $A = Z(f)$ и $B = Z(1 - f)$. Такое неотъемлемое свойство метрических пространств называется *совершенной нормальностью*.

В общей теории топологических пространств условие совершенной нормальности выступает в качестве весьма сильной аксиомы отделимости.

Заметим, что многое из отмеченного выше верно и для псевдометрических пространств (см. [22, глава 4]).

Упражнение 38. Что именно верно, а что нет?

При изучении метрических пространств магистрантами-математиками желательно познакомиться и с другими классическими фактами, к числу которых относятся: теорема Бэра, критерий сепарабельности, условия метризуемости топологического пространства и др.

Примечания

1. Вечтомов Е. М. *Натуральный ряд* // Математика в высшем образовании. 2012. № 10. С. 15–34.
2. Френкель А., Бар-Хиллел И. *Основания теории множеств* / пер. с англ. М.: Мир, 1966.
3. Гильберт Д., Бернайс П. *Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики* / пер. с нем. М.: Наука, 1979. 558 с.; Гильберт Д., Бернайс П. *Основания математики. Теория доказательств* / пер. с нем. М.: Наука, 1982.
4. Ван дер Варден Б. А. *Алгебра* / пер. с англ. М.: Наука, 1976.

5. Бурбаки Н. *Очерки по истории математики* / пер. с фр. М.: ИЛ, 1963.
6. Fréchet M. *Sur quelques points de calcul fonctionnel* // Rend. Circolo mat. V. 22. Palermo, 1906.
7. Хаусдорф Ф. *Теория множеств* / пер. с нем. М.: КомКнига, 2006.
8. Бурбаки Н. *Очерки по истории математики*.
9. Деза Е. И., Деза М.-М. *Энциклопедический словарь расстояний*. М.: Наука, 2008.
10. Вечтомов Е. М. *Основные структуры классической математики*. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007; Вечтомов Е. М. *Изучение порядковой структуры* // Вестник ВятГГУ. 2010. № 2(1). С. 111–120; Вечтомов Е. М., Чермных В. В. *Изучение алгебраической структуры* // Вестник ВятГГУ. 2012. № 1(3). С. 41–48.
11. Варанкина В. И. *О методике преподавания теории метрических пространств* // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф. «Проблемы современного математического образования в вузах и школах России». Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 76; Варанкина В. И., Вечтомов Е. М. *К изучению метрических пространств* // Материалы XXXI Всерос. семинара преподавателей математики ун-тов и пед. вузов. Тобольск: Изд-во ТГСПА, 2012. С. 64–66;
12. Александров П. С. *Введение в теорию множеств и общую топологию*. М.: Наука, 1977; Архангельский А. В., Пономарев В. И. *Основы общей топологии в задачах и упражнениях*. М.: Наука, 1974; Бурбаки Н. *Общая топология. Использование вещественных чисел в общей топологии. Функциональные пространства. Сводка результатов* / пер. с фр. М.: Наука, 1975; Келли Дж. *Общая топология* / пер. с англ. М.: Наука, 1981; Колмогоров А. Н., Фомин С. В. *Элементы теории функций и функционального анализа*. М.: Наука, 1989; Куратовский К. *Топология: в 2 т.* / пер. с англ. М.: Мир, 1966. Т. 1; 1969. Т. 2; Энгелькинг Р. *Общая топология* / пер. с англ. М.: Мир, 1986.
13. Алимов Ш. А. *Принципы сжатых отображений*. М.: Знание, 1983; Антоновский М. Я., Архангельский А. В. *Метрические пространства*. М.: Знание, 1972; Метрика, Метрическое пространство, Пространство // Математическая энциклопедия. Т. 3. М.: Сов. энцикл., 1982. С. 658–659, 669–675; Коси́вски Ч. *Начальный курс алгебраической топологии* / пер. с англ. М.: Мир, 1983; Стинрод Н., Чини У. *Указ. соч.*
14. Коси́вски Ч. *Начальный курс алгебраической топологии* / пер. с англ. М.: Мир, 1983.
15. Бореви́ч З. И., Шафаревич И. Р. *Теория чисел*. М.: Наука, 1985.
16. Там же.
17. Колмогоров А. Н., Фомин С. В. *Элементы теории функций и функционального анализа*. М.: Наука, 1989.
18. Гелбаум Б., Олмстед Дж. *Контрпримеры в анализе* / пер. с англ. М.: Мир, 1967. 252 с.
19. Алимов Ш. А. *Указ. соч.*
20. Шашкин Ю. А. *Неподвижные точки*. М.: Наука, 1989.
21. Вечтомов Е. М. *Вопросы определяемости топологических пространств алгебраическими системами непрерывных функций* // Итоги науки и техн. ВИНИТИ. Алгебра. Топология. Геометрия. 1990. Т. 28. С. 3–46.
22. Келли Дж. *Указ. соч.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014(470.342)

В. Б. Помелов

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В СФЕРЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Статья посвящена проблеме изучения ценностных приоритетов в сфере образования. На примере Вятской губернии показано содержание и значимость местных (локальных) особенностей в развитии системы регионального образования.

The article deals with the problem of studying of axiological priorities in the sphere of education. At the example of Vyatskaya guberniya the content of the local (regional) features of the development of the regional system of education is shown.

Keywords: axiological priorities, regional education, local (regional) features of the development of the regional education, personal and group priorities, Vyatskaya guberniya.

Ключевые слова: аксиологические приоритеты, региональная система образования, местные (региональные) черты развития регионального образования, персональные (личностные) и групповые приоритеты, Вятская губерния.

Современный этап реформы отечественного просвещения в значительной степени в последние два десятилетия характеризуется все более отчетливо проявляющимся существенным повышением интереса ученых к исследованию ценностных приоритетов в сфере образования и воспитания. Интерес к данному этическому и педагогическому феномену объясняется тем, что именно аксиологические ориентиры, по всей вероятности, будут определять в недалеком будущем магистральные направления развития этой важнейшей сферы духовной жизни общества. Значение проблемы ценностных приоритетов сферы образования определяется в теоретическом плане тем, что она занимает в настоящее время одну из основополагающих позиций в структуре педагогической науки.

Значение проблемы ценностных приоритетов образования определяется все более усиливающимся осознанием того очевидного обстоятель-

ства, что повседневная связь человека с окружающим миром, его духовная и практическая самореализация осуществляются в процессе следования тем или иным ценностным ориентирам (приоритетам). Эти ориентиры выполняют функцию общественных благ, особо ценимых людьми и обогащающих их личную, профессиональную и общественную жизнь, и представляют собой тем самым важный компонент структуры личности, органично сочетают в себе теоретико-познавательную и практически-действенную стороны последней [1]. При этом активное использование аксиологических ориентиров в теории и на практике может осуществляться при гармоничном сочетании интересов общества и отдельной личности. Практическое значение проблемы поиска и исследования ценностных приоритетов в сфере воспитания и образования обуславливается и тем, что в настоящее время в среде современной молодежи, наряду с положительными явлениями, получили распространение факты агрессивности, шовинизма, национальной ограниченности, а также духовная апатия, лень, конформизм и другие негативные качества.

Важной задачей в связи с этим представляется оказание помощи молодому человеку в осознании своей духовной сущности, в развитии его творческого потенциала и в ускорении процесса социализации и адаптации в постоянно изменяющемся (обновляющемся) обществе. Поэтому выявление аксиологических приоритетов и использование их воспитательного и образовательного потенциалов могут стать основой целей воспитания и одной из движущих сил, активизирующих процесс формирования личности.

В методическом плане значение поиска ценностных приоритетов актуализируется и в связи с тем, что ее правильное разрешение предопределяет ответ на вопрос о том, какими должны быть направленность воспитательной работы и содержательная основа целого ряда учебных предметов, прежде всего гуманитарного цикла. Вышеизложенное обуславливает возрастающее значение проблемы аксиологических приоритетов, прежде всего таких ее аспектов, как – в теоретическом плане – определение их сущности и типологизация, а применительно к современной педагогической науке и практике – их целенаправленное формирование. Правильный выбор

аксиологических ориентиров образовательной и воспитательной политики в значительной степени определяет на практике мировоззренческую направленность самой системы образования, ее организационную структуру, содержание обучения и воспитания молодого поколения.

Устанавливаемая в настоящее время в российской обществоведческой мысли идеология философского, гносеологического плюрализма значительно обострила эту десятилетиями казавшуюся достаточно изученной и всесторонне научно обоснованной проблему. Ее неполная научная разработанность влечет за собой цепь других, более частных проблем, причем иногда таких, которые были давно и, казалось, окончательно разрешены в теории и практике педагогики. В качестве примера можно привести проблему поиска нравственного идеала. Известно, что в последние годы один из ведущих воспитательных методов – воспитание на примере жизни и деятельности выдающихся личностей – внезапно и весьма значительно «обезлюдел». Между тем это очень важный метод, в известной степени именно на нем строится система обучения и воспитания в любом обществе.

Рассмотрение и реализация ценностных приоритетов образования и воспитания невозможны без активного и всестороннего использования огромного творческого потенциала отечественной многонациональной культуры. В творчестве ее лучших представителей воплощены нравственные и эстетические идеалы народов России, нашли художественное воплощение важнейшие события отечественной и мировой истории, наиболее значимые, проверенные временем и воспитательной практикой прогрессивные традиции, обычаи и обряды, а также другие существенные составные части народной культуры и педагогики. Произведения гениальных деятелей культуры не только служат в качестве содержательной основы образования и воспитания, прежде всего гуманитарного, но одновременно с исключительной силой раскрывают сущность национальных ценностных духовных приоритетов и являются их составной частью.

Данное направление исследования ценностных приоритетов образования и воспитания диалектически дополняется активно осуществляющимся в последнее время обращением к ценностям западной и восточной цивилизаций. Само по себе приобщение к продуктам духовной культуры стран, достижения которых на протяжении многих десятилетий были малодоступны российским ученым, и в частности педагогам, содержит немало положительного. Следствием процессов вестернизации и истернизации становится усиление взаимного потока научной информации, более доступными становятся находившиеся дли-

тельное время под спудом достижения зарубежных деятелей культуры, педагогов – ученых и практиков. Но одновременно следствием «прозрачности» идеологических границ стала бесконтрольно навязываемая средствами массовой информации проповедь культа силы и денег, сексуальной вседозволенности, не имеющая ничего общего с многовековой российской духовной традицией, базирующейся на истинно нравственных основах. Разумеется, подобные «культы» также не могут служить в качестве ценностных приоритетов образования и воспитания.

Изложенный тезис ни в коей мере нельзя трактовать как призыв к отказу от использования действительно лучших образцов духовной культуры Запада и Востока, к которым относится творчество выдающихся представителей искусства, культуры и литературы, исключительная значимость духовного наследия которых общепризнана в мире. Отказ от подобных ценностей, несомненно, принадлежащих к числу общечеловеческих, мог бы быть чреват сползанием российской отечественной культуры на задворки мировой цивилизации.

В последнее время все более значимым направлением поиска ценностных приоритетов является обращение к духовному наследию русской православной церкви, влияние которой в российском обществе в последние годы неуклонно возрастает. Под патронажем церкви открываются воскресные школы, проводятся научные конференции и т. д. Активно изучаются духовный и культурологический аспекты религиозных учений. Данное направление привлекает пристальное внимание отечественных ученых [2]. Некоторые из них считают возможным использовать нравственную основу православия в воспитательных целях, другие полагают, что в основе цивилизационного подхода к рассмотрению мирового педагогического процесса лежат модели, фундированные различными типами религиозных ценностей [3]. Нам представляется научно более обоснованной позиция, заключающаяся в том, что религиозное мировоззрение, формирование которого может входить в задачи воспитания, всего лишь дополняет в ряде случаев (например, там, где речь идет о воспитании нравственности), но не заменяет собой научное мировоззрение.

В то же время просветительская деятельность священнослужителей, особенно на ранних этапах развития просвещения, заслуживает глубокой благодарности потомков и внимательного изучения.

Хорошо известно и подтверждено практикой, что непосредственно окружающая человека природно-климатическая, географическая, социальная, культурно-историческая, образовательная среда, семья, то есть комплекс средств ло-

кального характера (иными словами, совокупность *региональных особенностей*), реализующийся, разумеется, на фоне общероссийских тенденций и факторов, зачастую оказывает наиболее существенное воздействие на формирование личности человека, в особенности на ранней стадии ее развития. Тем самым этот комплекс определяющим образом способствует полноценному становлению личности или, наоборот, деформации – в случае отрицательного воздействия. Региональные особенности оказывают непосредственное воздействие, в частности, и на ценностные приоритеты, в том числе в сфере образования и воспитания. Этот процесс проявляет себя, с одной стороны, в том, что общепризнанные (национальные и общечеловеческие) аксиологические приоритеты содержательно развиваются за счет усвоения нового для себя, местного (локального) материала, а с другой стороны, он дает толчок к формированию ценностных приоритетов регионального масштаба.

Вышеизложенное позволяет определить сущность понятия «ценностные приоритеты в сфере регионального образования». *Ценностные приоритеты в сфере регионального образования представляют собой такие наиболее существенные, проверенные временем и практикой педагогические (нравственные, духовные, дидактические, воспитательные и т. д.) ценности, особенности проявления которых в значительной степени определяются специфическими условиями конкретного региона.*

В качестве примера [4], подтверждающего данное определение, можно привести деятельность ряда видных русских, марийских, удмуртских, татарских педагогов Вятской, Казанской и Нижегородской губерний (А. И. Анастасиев, П. П. Глезденев, И. С. Михеев, Габдулла и Губайдулла Нигматуллины-Бубинские и др.). Их самоотверженная борьба с язычеством и религиозным фанатизмом, открытие школ и библиотек, создание учебников для национальных школ и другие показатели такого ценностного приоритета, как *деятельность педагогов-просветителей нерусских народов*, ярко проявились в их самоотверженной работе среди «инородцев».

Примечательной чертой региональных ценностных приоритетов является то, что благодаря их использованию сложные по своему содержанию, подчас изложенные в абстрактной форме, трудным для понимания рядовым педагогом языком, трансформируются в содержательном и методическом планах таким образом, что становится возможным их активное использование в педагогической практике. В качестве примера можно привести труды региональных педагогов – авторов учебных пособий. Так, вятский учитель Н. Н. Блинов, написавший более двадцати книг

методического и научно-популярного содержания, активно следовал в своих работах взглядам К. Д. Ушинского и других прогрессивных русских педагогов, произведения которых были фактически под запретом в течение длительного времени и становились практически недоступны рядовым учителям школ, в особенности в сельской глубинке. Учебные книги региональных авторов, например «Ученье – свет» Н. Н. Блинова, базировавшиеся на принципах наглядности, доступности, приоритета родного языка и других, основывавшиеся на достижениях передовой отечественной и мировой педагогики и составленные с учетом местной, локальной специфики, выступали в качестве проводника последних достижений научной мысли в российской глубинке. Вместе с тем необходимо отметить, что ценностные приоритеты, даже будучи вписаны в социальную, экономическую и духовную архитектуру конкретного регионального социума, проявляются в рамках явлений национального, а иногда и мирового, масштаба, определяющих характер осуществления воспитательно-образовательного процесса в целом.

В некотором смысле региональные ценностные приоритеты выступают в качестве своеобразного «посредника», являются некоей «связующей нитью» между общенациональными (и далее – мировыми) процессами в сфере образования и воспитания, с одной стороны, и конкретными педагогическими субъектами (школа, учитель, ученик), с другой стороны. Однако это происходит только тогда, когда сами региональные ценностные приоритеты обладают соответствующим по своей значимости духовным и/или научным потенциалом, позволяющим им достигать национального или даже мирового уровня.

Общечеловеческие ценностные приоритеты сферы образования и воспитания, под которыми понимаются выдающиеся образцы мировой педагогики и связанных с ней областей (культура, техника, технология и т. д.), разумеется, значительно превосходят по своей научной и духовной значимости те приоритеты, сфера проявления которых ограничена конкретной страной или ее составной частью (регионом). Однако то обстоятельство, что не каждая единица региональных и национальных ценностей получает мировое признание, становится общечеловеческим приоритетом, вовсе не означает их противопоставления или наличия между приоритетами различных уровней какого-либо противоречия, поскольку региональные, национальные достижения и приоритеты не только ориентируются на явления мирового значения, изначально стремятся к «росту» (что очень характерно, в частности, для сферы образования и воспитания), но и всегда служат фундаментом (основанием), своего

рода трамплином для соответствующих явлений мирового уровня.

В свою очередь, общечеловеческие ценностные приоритеты принадлежат не только всему человечеству, но и своему Отечеству; в них явно просматривается национальное, часто даже конкретное региональное начало. Так, научная деятельность и творчество гениальных уроженцев Вятской губернии П. И. Чайковского, И. И. Шишкина, братьев В. М. и А. М. Васнецовых, Ф. И. Шаляпина, А. С. Грина, К. Э Циолковского, А. Н. Бакулева и других представителей отечественной науки, искусства и литературы представляет собой гармоничное сочетание общечеловеческого, глубоко национального и истинно местного, регионального. В значительной степени это утверждение относится и к научно-педагогической деятельности уроженцев Вятской земли, труды которых получили признание не только в родной стране, но и за рубежом. Это такие исследователи в области истории, теории педагогики и дидактики, как А. И. Пискунов, Л. А. Цветков, Б. П. Есипов, Э. И. Монозон, В. Г. Разумовский, психологи В. М. Бехтерев, В. С. Серебренников, А. Ц. Пуни, Е. А. Климов, М. П. Коробейников и другие ученые.

Выявление, отбор и всестороннее рассмотрение ценностных приоритетов регионального образования представляется возможным в рамках аксиологической концепции национальных ценностей образования и воспитания, утверждающейся в последние годы в историко-педагогической науке благодаря исследовательским разработкам группы ученых под руководством З. И. Равкина [5]. Конструктивное использование данной концепции позволяет определить основные аксиологические приоритеты регионального образования, раскрыть их сущность и специфические особенности содержания на конкретных историко-педагогических примерах в определенных территориально-хронологических рамках.

Анализ ценностных приоритетов в сфере регионального образования позволяет выделить в них две основные группы. К первой группе следует отнести приоритеты, которые определяются нами как *личностные*, или *персонифицированные*. В их основе лежит деятельность конкретного педагога (учителя, ученого, просветителя, земского или церковного деятеля и т. д.), благотворное влияние подвижнических усилий которого в исследуемой нами сфере духовной жизни общества становится с течением времени, а в ряде случаев и при жизни этого человека существенным по своей важности фактом общественного значения. Вторая группа включает в себя те приоритеты регионального образования и воспитания, которые могут быть охарактеризованы как *коллективные (групповые)*, поскольку

ку их научное и практическое позитивное педагогическое содержание сформировано совместными усилиями педагогических (и иных) коллективов (групп).

Приведем ряд примеров региональных ценностей, относящихся к обеим группам. В качестве примера регионального ценностного приоритета в сфере образования, относящегося к первой группе, можно привести первых вятских просветителей. Особое место среди просветителей рассматриваемых регионов принадлежит видному российскому ученому, педагогу, священнику Лаврентию Горке (1671–1737). Его краткая по времени (1733–1737), но очень плодотворная деятельность «на Вятке» оставила заметный след в местной истории, стала одним из главных региональных духовных событий XVIII в. Просвещение в этом крае фактически ведет отсчет именно с Л. Горки. Л. Горка уделял большое внимание рациональной организации работы школы, взяв при этом за образец свою «альма матер» – Киево-Могилянскую духовную академию. Это проявилось, прежде всего, в выборе предметов для обучения и особенностях построения учебного процесса. Особую заботу Л. Горка проявлял о приобретении книг для школьной библиотеки, что также является существенным признаком ценностных приоритетов образования и воспитания. Он заказывал или лично приобретал их в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Астрахани, Рызани, Великом Устюге. В школьной библиотеке имелись произведения Гомера, Данте, Цицерона, Сенеки, Горация, Овидия, Петрония, Вергилия и других классических авторов, а также лучшие для того времени учебные пособия. Подтверждением важности вклада Горки и его последователей в дело просвещения вятчан служит тот факт, что основанную им славяно-латинскую школу (впоследствии духовную семинарию) закончили ряд видных деятелей культуры и науки. Среди них один из основоположников отечественной медицины, доктор медицины (1758), первый русский профессор медицины (1762), разработчик русскоязычной анатомической терминологии Константин Иванович Щепин (1728–1770), известный путешественник и мемуарист Филипп Сергеевич Ефремов (1750–1811), автор первых российских учебников истории Илья Федорович Яковкин (1763–?) и др.

Исходя из вышеизложенного, можно с полным основанием утверждать, что *пример жизни и деятельности выдающихся просветителей*, живших порой хотя и в предшествующую историческую эпоху, но оставивших о себе непреходящую память, является важным региональным ценностным приоритетом в сфере образования. Основные показатели региональных ценностных приоритетов образования могут находить свое

проявление в деятельности не только таких видных личностей российского масштаба, каким был Л. Горка, но и в практической педагогической работе рядовых, но, разумеется, лучших учителей.

Педагогическая деятельность лучших учителей представляет собой, на наш взгляд, важнейший региональный ценностный приоритет в сфере образования. Особое место этого приоритета определяется огромной значимостью роли педагога в формировании личности ребенка. Интеллектуальные, культурные, мировоззренческие и иные ценности транслируются в сознание учащихся и способствуют его развитию, прежде всего, благодаря направляющей роли педагога в этом процессе. Определение конкретных учителей, творческий путь и деятельность которых могли бы служить в качестве ценностного ориентира, представляет немалую сложность потому, что в отличие от известных деятелей в области политики, культуры, науки, которых, в сущности, относительно немного, профессия учителя достаточно массовая. К тому же жизнь учителя, как правило, протекает в рамках достаточно замкнутого социального и географического ареала, бывает обычно лишена эффектных событий и перипетий. Поэтому определение конкретной личности учителя, деятельность которого могла бы служить в качестве примера, своеобразного эталона, выражающего сущность ценностного приоритета, неизбежно носит значительно более субъективный характер, нежели при исследовании всех других региональных ценностных приоритетов.

Мы остановили, в качестве примера, свой выбор на Николае Ивановиче Мышкине – известном вятском учителе второй половины XIX в., работавшем в Лопьяльской школе Уржумского уезда. Он первым в Вятской губернии начал освоение наглядно-звукового метода обучения грамоте. Свои методические воззрения он не держал в секрете, а охотно делился ими со своими коллегами. Особенно большую известность приобрело его выступление на уездном съезде учителей в г. Уржуме (1873), на котором он сделал подробный доклад на тему «О некоторых затруднениях в звуковом методе и вероятных способах избежать их». В своих выступлениях перед коллегами и в практической работе Мышкин не только обнаруживал детальное знание методик обучения, предлагавшихся К. Д. Ушинским, Н. А. Корфом, Н. Н. Блиновым и другими известными методистами, но и критически их осмысливал, вносил свои дополнения. Методическая и практическая деятельность Н. И. Мышкина, его личность представляют собой пример регионального ценностного приоритета в сфере образования и воспитания. Они являются ярким и убедительным

образцом целеустремленных научных поисков талантливого сельского учителя, стремившегося к преодолению недостаточной методической оснащенности, как своей собственной, так и своих коллег, пытавшегося осмыслить и усовершенствовать дидактические установки лучших российских ученых и тем самым выйти на их уровень и, возможно, даже превзойти его. И хотя такие учителя, как Мышкин, не преобладали в общей массе вятского и, вероятно, российского учительства в рассматриваемый период, они, тем не менее, служили примером, образцом, своего рода педагогическим ценностным ориентиром для своих коллег.

Полноценная продуктивная педагогическая работа талантливых учителей-практиков была бы невозможна, если бы она не находила поддержки у тех прогрессивных педагогических деятелей, которые в силу занимаемого ими служебного положения, а также руководствуясь передовыми взглядами, самым активным образом участвовали в преобразовании системы просвещения в своих регионах, стремились создавать максимально благоприятные условия для работы учреждений культуры и образования. Одним из таких видных деятелей был Александр Модестович фон-Вилькен (1872–1934) – первый директор Вятского учительского института. Несмотря на тяготы военного времени и связанные с этим материальные трудности фон-Вилькен пытался использовать в своей работе опыт лучших учебных заведений аналогичного профиля, в частности Казанского и Нижегородского учительских институтов, Бугурусланской учительской семинарии и др. В процессе посещения передовых учебных заведений и ознакомления с особенностями постановки учебно-воспитательного процесса в них фон-Вилькен стремился к установлению культурных, научно-педагогических связей вятских просвещенцев с видными деятелями в этой области, работавшими в других регионах, к ознакомлению местных педагогов с процессами развития педагогического образования и научно-педагогической мысли в России. Благодаря своей настойчивости ему удалось в кратчайшие сроки организовать прием в институт, наладить полноценный учебный процесс, оборудовать необходимые кабинеты. При институте была открыта «образцовая» школа, в которой проходила педагогическую практику воспитанники института.

В практической работе А. М. фон-Вилькена, а также целого ряда других местных деятелей просвещения отчетливо проявились ведущие показатели региональных ценностных приоритетов. Это позволяет сделать вывод о том, что *просветительская работа видных педагогических деятелей регионального масштаба (руководителей*

земского движения, директоров передовых учебных заведений и др.) принадлежит к числу ценностных приоритетов в сфере регионального образования. Значимость этого приоритета определяется, прежде всего, масштабом конкретной личности, а также, в известной мере, положением руководителей, тем, что они не только устанавливали, зачастую единолично, основные направления просвещения в регионе (или в конкретном учебном заведении), но и своей активной, прогрессивной или, наоборот, пассивной, реакционной политикой в этой важнейшей сфере духовной жизни общества способствовали (или противодействовали) решению задач достижения необходимого на данном этапе развития общества уровня образования и характера воспитания, внедрения прогрессивных технологий обучения и воспитания.

Несмотря на проявляющуюся *специфику* каждого из рассмотренных ценностных региональных приоритетов, которая отражается, главным образом, в различной степени их проявления, а также, в ряде случаев, и возможного отсутствия тех или иных установленных нами показателей, *общим* для всех охарактеризованных приоритетов остается то, что все они личностные (персонифицированные). Соотношение общего и специфического в региональных ценностных приоритетах проявляет себя и в процессе рассмотрения второй группы региональных ценностных приоритетов, куда входят те из них, которые определяются нами как коллективные (групповые). И здесь, при всей *специфичности* характера осуществления в практической деятельности установленных нами показателей, составляющих в своей совокупности региональные ценностные приоритеты, *общее* для них то, что их педагогическая эффективность проявляется лишь при совокупных усилиях определенного коллектива единомышленников, членов коллектива (группы).

Бесконечное разнообразие социально-педагогических обстоятельств имеет своим следствием возникновение бесчисленного множества ситуаций, в *специфических* условиях осуществления которых педагоги и педагогические коллективы проявляют свое профессиональное мастерство, реализуя при этом те или иные показатели ценностных приоритетов. В то же время *общей чертой, объединяющей все вышеуказанные показатели (признаки)* региональных ценностных приоритетов в сфере образования и воспитания, выступает их ориентация на лучшие образцы национальных и общечеловеческих ценностных приоритетов, стремление к их теоретическому осмыслению с целью последующего воплощения в конкретной практической деятельности. Таким образом, региональные ценностные приоритеты в сфере образования и воспитания представляю

собой диалектическое сочетание *общего* и *специфического*. *Специфическое* начало фактологическое обогащает рассматриваемое научно-педагогическое явление. *Общее* начало интегрирует содержательное многообразие в единое целое.

Важнейшим из приоритетов, относимых нами ко второй группе (коллективные, групповые), является *деятельность и позитивный педагогический опыт лучших учебных заведений региона*. Именно в таких школах стремление к освоению прогрессивного, новаторского опыта работы и другие отмеченные выше показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания проявляются с наибольшей силой. Кроме того, пример работы наиболее известных школ, являющихся своего рода педагогическими маяками, лабораториями передового опыта, помогает становлению других учебных заведений и в целом ускоряет процесс развития системы просвещения в регионе и в стране.

На протяжении более чем ста лет Вятская мужская гимназия – первое среднее учебное заведение в губернии – считалась образцовой в деле постановки учебно-воспитательного процесса. Отличительной чертой развития системы просвещения в Вятской губернии было, в частности, то, что вплоть до 1918 г. в ней, в отличие от соседних губерний (Казанской, Нижегородской), не было вузов. Поэтому все лучшие научные силы и наиболее квалифицированные преподаватели были сосредоточены в Вятской мужской гимназии. Этому способствовало и значительно более благоприятное материальное положение ее преподавателей по сравнению с учителями других учебных заведений. Вследствие этого качество преподавания в ней было, по свидетельству современников, очень высоким для того времени. Это подтверждается уже тем фактом, что выпускники гимназии официально освобождались от вступительных экзаменов по ряду предметов при поступлении в Казанский университет. Лучших учителей гимназии, таких как И. Н. Редников, А. К. Халютин, Н. А. Попов, Э. Е. Фишер и другие, хорошо знали далеко за пределами Вятки. Так, Илью Николаевича Редникова (ок. 1850–1905) современники оценивали как крупного ученого-филолога. Его учебник «Греческий синтаксис», вышедший несколькими изданиями, считался основным пособием для гимназий. Он издал «Сборник замечательных изречений, цитат, поговорок и т.п. различных времен и народов с историческим и сравнительным объяснением» (Вятка, 1883. 229 с.). Этот сборник получил известность и в столице. В «Журнале Министерства народного просвещения» (1884. Ч. 233, июнь. Отд. 2. С. 286–301) была помещена рецензия, автор которой Э. А. Верт высоко оценивал сборник. Спустя несколько лет вышло его второе, до

полненное и исправленное издание (Вятка, 1890. 217 с.). Среди тех, кто внес существенный вклад в развитие гимназии, следует назвать ее директора Федора Михайловича Керенского.

Как известно, различие в изучении инновационного опыта современных учебных заведений и аналогичных им учебных заведений прошлого состоит, в частности, в том, что учебно-воспитательную деятельность последних невозможно наблюдать непосредственно. Вот почему для оценки успешности деятельности учебного заведения, работавшего в уже прошедшую историческую эпоху, одним из важных показателей осуществления на практике ценностных приоритетов может считаться количество подготовленных ею выпускников, составивших гордость страны и родного края. Среди выпускников Вятской гимназии немало всемирно известных ученых, таких как А. Н. Бакулев, В. М. Бехтерев, Н. А. Буш, К. Э. Циолковский, М. М. Гусев, А. Ф. Попов и др.

Значимость региональных ценностных приоритетов, проявляющаяся в их позитивном влиянии на конкретную социокультурную ситуацию в регионе в целом и на сферу образования и воспитания в частности, не остается неизменной на протяжении длительного периода времени. Она зависит от наличия и степени выраженности ряда социально-экономических, политических, хозяйственных, культурных, этнографических и других объективных факторов и субъективных обстоятельств. К наиболее существенным объективным факторам относятся природно-климатическое и географическое положение региона, уровень развития в нем производительных сил, национальный состав населения и степень его грамотности и другие региональные особенности.

Периодически возникающие различные субъективные обстоятельства также оказывали существенное воздействие на возрастание педагогической значимости того или иного ценностного приоритета сферы образования. Наглядным подтверждением этого тезиса является историческая трансформация, имевшая место в общественно-политической и педагогической мысли в отношении прославленной героини Отечественной войны 1812 г., первой женщины-офицера российской армии и одной из первых женщин-писательниц, уроженки Вятской губернии Надежды Андреевны Дуровой (1783–1866), воинские заслуги которой получили признание императора Александра I и М. И. Кутузова, а литературные произведения – А. С. Пушкина и В. Г. Белинского [6]. Имя Н. А. Дуровой и ее сочинения пользовались большой известностью среди педагогов и учащихся школ Вятской губернии. Ее образ и литературное наследие интересовали как прогрессивную, демократически настроенную часть местного учительства, знакомившую уча-

щихся с подвигами своей землячки, так и его консервативную часть, делавшую акцент при изучении личности и творчества Дуровой на верно-подданическую сторону ее взглядов и поступков. Романтический образ первой вятской женщины – «эмансипэ», добившейся признания в сферах деятельности, традиционно считавшихся исключительно мужскими, оставался чрезвычайно привлекательным для передовой молодежи на протяжении многих десятилетий. Но особенно популярным и педагогически значимым он становился в эпохи военных потрясений для России, символизируя собой образец русского патриотизма и самоотверженности.

Данный пример дает основание для утверждения о том, что *актуальность* и *важность* регионального ценностного приоритета во многом определяются его *востребованностью* обществом, находящимся в условиях определенной социально-экономической (педагогической), обстановки. Этот пример показывает также, что значительный вклад в развитие просвещения в российских регионах порой вносили (и вносят) люди, которые, в отличие от деятелей просвещения, профессионально могут быть мало связаны или вообще не связаны с данной сферой общественной жизни. Однако благодаря своим личным достижениям и значительным заслугам перед обществом эти люди не только стали объектом гордости своих земляков, но некоторые из них вошли в российскую историю. Поэтому *положительный пример (в том числе пример военной, научной, литературной и иной деятельности) выдающихся земляков* также выступает в качестве регионального ценностного приоритета в сфере образования и воспитания. Использование в учебно-воспитательном процессе такого регионального ценностного приоритета, как положительный пример замечательных земляков, применим, на наш взгляд, в отношении целого ряда представителей вятской поэтической школы, среди которых выделялись такие поэты, как Антон Иванович Попов (1748–1788), Гавриил Софрониевич Шутов (1743–1807), Ермил Иванович Костров (1755–1796) [7].

Тезис о зависимости степени значимости конкретных региональных аксиологических приоритетов от специфически складывающихся в стране и регионе социально-экономических, политических и педагогических обстоятельств нуждается в дополнении, которое состоит в том, что исследуемые нами приоритеты не только *зависят*, но и активно *вливают* на вышеотмеченные факторы и обстоятельства, реализуют в ходе естественно складывающейся историко-педагогической практики свой творческий, продуктивный потенциал.

Данный тезис находит убедительное подтверждение при рассмотрении, например, деятельности учреждений, эффективно дополняющих ра-

боту педагогических коллективов школ и других учебных заведений региона. В рассматриваемый нами исторический период к таковым учреждениям относилась Вятская земская губернская мастерская учебно-наглядных пособий. Открытие и деятельность мастерской явились следствием большой потребности в соответствующей продукции со стороны учебных заведений. Постоянное возрастание требований к росту объема производства продукции мастерской, качеству ее изделий, разнообразию ассортимента предопределялось проводившимися в губернии и в России в целом образовательными реформами, находившими свое позитивное выражение в количественном росте числа учебных заведений и постепенном повышении качества обучения, в особенности в земских школах. Однако деятельность мастерской не только отвечала образовательным потребностям региона, но и оказывала активное влияние на рост этих потребностей, на развитие образования в регионе в целом. Это отчетливо проявилось в том, что продукция мастерской позволила в кратчайшие сроки ликвидировать существовавший прежде в школах губернии дефицит учебного оборудования. Рациональная организация работы мастерской, постоянный контроль со стороны земства и педагогической общественности (при мастерской был создан педагогический совет из наиболее видных учителей Вятки, который определял перечень изделий, закупаемых в производство, и устанавливал санитарно-гигиенические и дидактические требования к ним), позволили в скором времени мастерской стать одним из лучших производств данного профиля в России. Ее деятельность, хотя и в несколько специфичной, по сравнению с ранее рассмотренными приоритетами, форме, включала в себя основные показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания.

Известно, что даже самые значительные усилия школьных педагогов могут не увенчаться успехом, если они не поддерживаются другими учебно-воспитательными учреждениями, организациями, призванными оказывать содействие школе. Эффективность учебно-воспитательного процесса обычно в немалой степени зависит не только от успешной работы учебных заведений, но во многом определяется и наличием в данном регионе учреждений, деятельность которых эффективно дополняет работу педагогических коллективов и представляет собой своего рода важное воспитательное или дидактическое средство. Поэтому к ценностным приоритетам регионального образования, относящимся ко второй группе приоритетов, следует, на наш взгляд, отнести работу не только лучших учебных заведений, но и тех внеучебных (внешкольных) учреждений, организаций, которые своей успешной, целенап-

равленной деятельностью активно содействуют решению образовательных задач, стоящих перед просвещением региона. Такой организацией и была Вятская земская губернская мастерская учебно-наглядных пособий.

Активное влияние на стимулирование потребности в образовании, на развитие местной культурной среды оказывали во второй половине XIX – начале XX в. так называемые «культурные гнезда» – просвещенные семьи, обладавшие значительными по меркам провинции личными библиотеками, объединявшими вокруг себя местную интеллигенцию на основе принципов служения народу, распространения в его среде культуры и просвещения. В домах таких семей, относившихся обычно к достаточно обеспеченным кругам интеллигенции (судья, учитель гимназии, врач, журналист и т. д.), устраивались музыкальные вечера, чтение новинок литературы с обсуждением, благотворительные балы и лотереи и т. п. Такие «культурные гнезда» были и в Вятке. Наибольшую известность приобрел дом выпускника Санкт-Петербургской духовной академии, преподавателя истории в Вятской духовной семинарии, а затем мирового судьи Владимира Игнатьевича Фармаковского. Вятская молодежь, гимназисты, мечтавшие о продолжении образования в университете, такие как, например, известный впоследствии революционер-народник и деятель культуры Н. А. Чарушин, именно здесь имели возможность встречаться и общаться с интеллектуальной, духовной элитой вятского общества [8]. «Культурные гнезда» по праву могут быть отнесены к ценностным приоритетам регионального образования и воспитания, поскольку они, будучи своеобразными неформальными клубами демократически настроенной губернской интеллигенции, обогащали духовную жизнь в регионе и тем самым помогали борьбе с невежеством и бескультурьем, способствовали распространению передовых общественно-педагогических взглядов, давали толчок к получению профессионального, в том числе педагогического, образования и к развитию творчества местных авторов.

Другое важное явление в сфере регионального просвещения, которое также трактуется нами как региональный ценностный приоритет коллективного типа, – это наличие такого важного феномена, как педагогические династии, положительный пример и многолетняя деятельность представителей которых обычно значительно усиливают благотворное влияние школы на учащихся и их родителей, а сами педагогические династии, несомненно, относятся к числу региональных ценностных приоритетов образования и воспитания. Дидактическая и воспитательная ценность этого приоритета заключается в естественно складывающихся, из поколения в поко-

ление, возможностях накопления у их представителей положительных профессиональных качеств, соответствующих знаний, умений и навыков и т. д.

В качестве примера позитивного влияния педагогической династии на развитие культуры и распространение просвещения можно привести выдающийся, выходящий далеко за пределы Волго-Вятского региона, который внесла семья Васнецовых – старинная вятская просветительская династия, известная с XVI в. и давшая России большое число священников, художников, ученых, писателей, общественных деятелей, путешественников, учителей [9]. Каждый из шести братьев Васнецовых играл важную роль в развитии просвещения в Вятском крае. Все они работали учителями и преподавателями. Но их вклад в развитие просвещения и культуры на Вятке не ограничивался только этим. Первые вятские художники, получившие всемирную известность, Аполлинарий и Виктор Васнецовы помогли становлению местных художников (Н. Н. Румянцев, Н. Н. Хохряков, Е. И. Чарушин и др.), содействовали открытию в Вятке художественного музея (1910), поддерживали вятский дымковский промысел. Их усилия способствовали повышению общекультурного, и в особенности эстетического, уровня жителей Вятской и соседних с ней губерний. Александр Васнецов был известным собирателем фольклора, Николай Васнецов – крупным диалектологом. Петр Васнецов получил известность как пионер школьного садоводства и огородничества. Аркадий Васнецов привнес в вятскую школу ремесленную подготовку, был автором известной двухтомной хрестоматии «Русский школьник». Общественно-педагогическая значимость усилий братьев Васнецовых состояла и в том, что их серьезные занятия наукой, педагогикой, работой по созданию учебной и научно-популярной литературы, краеведением, диалектологией, опытничеством, ремеслами и т. д., а главное – их творческий высококвалифицированный труд, не вмещавшийся в рутинные рамки обычных должностных обязанностей, устанавливали новые, более высокие учительские стандарты, которым должны были уже соответствовать и их коллеги.

Разносторонняя, исключительно плодотворная художественная, просветительская и педагогическая деятельность династии Васнецовых (а нами взято в качестве примера лишь одно ее поколение, к тому же фрагментарно), в которой с исключительной яркостью *совокупно* были представлены все показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания, оказала и продолжает оказывать по настоящее время значительное воздействие на развитие художественных вкусов вятчан и жителей всего региона.

К региональным ценностным приоритетам развития образования, несомненно, относится и *использование в региональной педагогической деятельности духовного наследия Русской православной церкви*, что объясняется особой значимостью религии в исследуемый исторический период, а также главенствующим положением Закона Божия как учебного предмета в школах России того времени. Видное место в духовном воспитании юных граждан занимало почитание местных святых, в частности в Вятке – первого духовного наставника жителей земли Вятской преподобного Трифона Вятского.

Значительная по объему и плодотворная по своим достижениям работа вятских педагогов, деятелей народного образования, коллективов школ и других учебных заведений получила высокую оценку со стороны российской и международной педагогической общественности в 1900 г. на Всемирной Парижской выставке. Подведение итогов выставки стало триумфальным для вятских педагогов: одной золотой медалью была награждена дирекция народных училищ Вятской губернии, а второй – начальные училища и земская губернская мастерская учебно-наглядных пособий. Высокие оценки, полученные вятской школой со стороны беспристрастных специалистов, несомненно, были заслуженными. Они стали своего рода показателем многолетних, последовательных и плодотворных усилий большого числа как известных, так и оставшихся неизвестными местных учителей, региональных деятелей образования, ученых в области педагогической науки и других лиц, всех тех, кто содействовал прогрессу образования в Вятской губернии. В аспекте проблематики нашего исследования этот успех может быть охарактеризован как *яркое проявление осуществления региональных ценностных приоритетов сферы образования и воспитания в деятельности вятских деятелей просвещения*.

Наиболее существенной чертой, характеризующей рассмотренные региональные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания, выступает их аксиологическая природа, изначально присущая педагогической деятельности и составляющая ее неотъемлемую характеристику. Отметим также такую ярко выраженную черту исследуемого нами феномена, как его личностно ориентированная направленность. Даже в тех приоритетах, которые мы определили как групповые, достаточно отчетливо прослеживается личностное начало, что объясняется, как нам представляется, специфическим, индивидуально ориентированным характером деятельности педагога в целом. Особенности проявления и даже сам факт осуществления исследуемых приоритетов в практике развития системы просвещения в конкретном регионе в решающей степени зави-

сят, таким образом, от творческой деятельности конкретных лиц, принимающих активное участие в данном процессе.

Диалектика взаимосвязи *общего и специфического* в духовной природе приоритетов проявляется в том, что каждый из них, обладая неповторимым содержательным своеобразием, в значительной степени определяемым конкретными условиями региона, вносит, с одной стороны, свой сугубо индивидуальный позитивный вклад в решение образовательных и воспитательных задач. С другой стороны, ценностные приоритеты в сфере регионального образования и воспитания реализуются в реальной педагогической практике не изолированно друг от друга, а комплексно, что подчеркивает их общую *аксиологическую* природу. Поэтому только в целях специально проводимого историко-педагогического анализа становится допустимым их раздельное рассмотрение (например, изучение особенностей работы конкретного учебного заведения или исследование методического наследия трудившихся в нем педагогов).

Ценностные приоритеты, взятые в совокупности, выступают в качестве своеобразного ядра региональной системы просвещения, объединяющего духовные и материальные ценности, накапливаемые в течение длительного периода времени многими поколениями деятелей данной сферы и образующие в итоге некоторую устойчивую целостность. Региональные приоритеты в значительной степени определяют своеобразие осуществления процессов образования и воспитания, становления локальной системы просвещения в конкретном административно-территориальном субъекте. Неповторимая содержательная основа и чрезвычайно разнообразный состав приоритетов, характерный для данной территории, значительные различия в уровнях сформированности как самих приоритетов, так и их отдельных показателей, большое количество замечательных педагогических и общественных деятелей, которые своим трудом способствуют материализации рассмотренных нами ценностных приоритетов, «вызывают их к жизни», – все это придает локальной системе образования черты своеобразия и неповторимости.

Аксиологическая значимость ценностных приоритетов во многом определяется, как уже отмечалось, их востребованностью обществом, то есть социально-педагогической актуальностью их содержательного компонента, соответствия последнего запросам и ожиданиям образовательной среды.

В то же время педагогическая значимость аксиологических приоритетов состоит, прежде всего, в их активном влиянии на осуществление процесса формирования социально-позитивной направленности личности и на становление ло-

кальной общественно-педагогической ситуации, которая во многом определяет процесс развития этой личности в условиях региона. В связи с этим необходимость изучения ценностных приоритетов, в том числе региональных, в сфере образования и воспитания на периферии в настоящее время определяется непреходящей ценностью их нравственного и научного содержания для современного этапа развития образования и воспитания. И сейчас нетленные примеры культуры, самоотверженности, патриотизма, высокого уровня профессионализма в деятельности педагогов российской провинции, в том числе прежних поколений, служат образцом и ценностным ориентиром для сегодняшних учителей.

Изучение ценностных приоритетов развития образования и воспитания конкретного региона как методологически, так и фактологически обогащает историко-педагогическую науку и, прежде всего такую ее составную часть, как историко-педагогическая регионалистика. Предложенная структура изучения ценностных региональных образовательных приоритетов может быть, по нашему мнению, использована для изучения данной проблемы на примере других регионов страны и в иные исторические периоды.

Примечания

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // *Избранные психологические труды*: в 2 т. Т. 1. М., 1980. С. 146.

2. *Никандров Н. Д.* Ценности как основа целей воспитания // *Педагогика*. 1998. № 3. С. 3–10.

3. *Никандров Н. Д.* Нравственные уроки православия // *Педагогика*. 1997. № 3. С. 3.

4. Здесь и далее нами в качестве примеров используется фактологический материал из истории Вятской губернии.

5. *Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность*: в 2 т. / под ред. З. И. Равкина. М., 1995. *Образование: идеалы и ценности. Историко-теоретический аспект* / под ред. З. И. Равкина. М., 1995; *Равкин З. И., Пряникова В. Г.* Теоретические вопросы исследования приоритетных национальных ценностей образования (историко-педагогический аспект) // *Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность)* / под ред. З. И. Равкина. М., 1997. С. 1–7.

6. *Пушкин А. С.* Предисловие к запискам Н. А. Дуровой // *Полн. собр. соч.*: в 10 т. Т. 7. Л., 1978. С. 271–272; *Белинский В. Г.* Записки Александрова (Дуровой) // *Собр. соч.*: в 9 т. Т. 7. М., 1977. С. 413.

7. Первые двое были преподавателями «пиитики» в духовной семинарии и активно применяли в ходе преподавания стихотворные произведения, как свои, так и других авторов-земляков. Эта традиция получила развитие и в дальнейшем, что, можно предполагать, положительно сказывалось на нравственном и интеллектуальном развитии учащихся вятских школ. Особенно широко педагоги учебных заведений Вятской губернии использовали поэтическое наследие Кострова и Шутова. Творчество поэта-басенника Шуто-

ва – предтечи И. А. Крылова и одного из виднейших российских поэтов XVIII в., вятского уроженца Кострова было предметом гордости местной читающей публики и побуждало учителей-словесников к использованию лучших образцов их поэзии на уроках и во время ежегодно устраивавшихся в школах «испытательных» и выпускных «актах», что, несомненно, прививало любовь к поэзии, сочинительству у самих учащихся. Это подтверждает вместе с тем существенную образовательную и воспитательную значимость рассматриваемого нами регионального ценностного приоритета.

8. Молодежь и студенты-«нигилисты» нередко пели здесь революционные песни, вели жаркие споры по самым разнообразным общественно-политическим вопросам. В ходе непринужденного неофициального общения обсуждались планы открытия библиотек, ученой архивной комиссии, проведения археологических изысканий, издания книг и учебных пособий и тому подобных полезных начинаний. (Петряев Е. Д. Записки книголюба. Киров, 1978. С. 238).

9. *Виноградов О. Н.* Древо рода Васнецовых. Киров, 1998.

УДК 37(09)+37.018.3-055.2

А. М. Зотова

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ЖЕНСКОГО ТРУДА: ИСТОРИКО-СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Система – организованное множество,
образующее целостное единство.

А. Д. Урсул

В статье поднимается проблема изучения отечественного опыта по созданию и функционированию системы женского образования в России в связи с осмыслением традиционных ценностей женского труда и его востребованности современным социумом.

The problem of the study of the domestic experience rises in article on creation and operating the system of the feminine formation in Russia in connection with comprehension of traditional valuables of the feminine labour and its needs by modern society.

Ключевые слова: система женского образования в России, начальное, среднее, профессиональное и высшее женское образование в дореволюционной России, исторические и реальные перспективы развития женского образования.

Keywords: system of the feminine formation in Russia, initial, average, professional and high feminine formation in prerevolutionary Russia, history and real prospects of the development of the feminine formation.

Стремительная модернизация российского общества, как и в пореформенный исторический период его развития, предъявляет новые требования к человеку и уровню образования. Современные реалии таковы, что переходный период требует активизации человека во всех сферах деятельности, проявления творческих инициатив и достижения профессиональных результатов. В изменяющихся социокультурных условиях проработка вопросов о месте и роли образования требует теоретического осмысления, при котором их своевременное и качественное решение окажет влияние на повышение конкурентоспособности страны, упрочение ее положения в мире. Уже на протяжении нескольких лет школьная, вузовская и система профессионального образования в связи с переходом на болонскую двухступенчатую модель (бакалавриат – магистратура) и работа по новым государственным стандартам требуют осмысления и корректировки образовательной политики в плане ее соответствия общенациональным интересам, учета отечественного опыта и традиций, а также мировых тенденций в развитии образования. Сегодня образование ставит новые цели, определяя приоритеты в формировании личности. Образование дает возможность изменять представление человека о мире, в котором он живет и частью которого он является.

В условиях развития современного общества наука прочно входит во все сферы жизни человека. В системе научного знания увеличивается число исследований, которые требуют разработки методологического аппарата, соответствующего задачам времени. Среди проблем дидактики, социализации и воспитания в качестве стратегической мы можем выделить проблему выработки механизмов социализации личности, способной внести вклад в социокультурное развитие и социальный прогресс. В рамках вариативных воспитательных практик одной из приоритетных задач выступает определение содержания образования с учетом гендерных особенностей развития личности.

В новых социально-экономических условиях меняется адаптация женщин. Женщине системой переподготовки и профориентации предоставляется свобода выбора социальной сферы приложения труда, свобода выбора форм занятости, свобода выбора женщиной между занятостью и не занятостью. Непрестижность труда, малоквалифицированный труд, низкая оплата труда, безработица – основные показатели, характеризующие женский труд в сфере производства. Кроме того, дискриминация женщин также составляет неотъемлемый атрибут рыночной экономики наравне с инфляцией и кризисами перепроизводства. Традиционными группами риска явля-

ются люди пенсионного возраста, малоквалифицированные работники, женщины и молодежь. Отечественная статистика свидетельствует, что к этим категориям все больше примыкают специалисты высокой квалификации, занятые в академической науке и научном обслуживании. Ни для кого не секрет, что большинство научно-педагогических кадров вузов составляют женщины. Многие из них совмещают преподавательскую деятельность с научно-исследовательской. Но в последние годы наблюдается резкий спад престижа науки в связи с проблемами сокращения финансирования на государственном уровне и свертывания научно-исследовательских работ.

Проблема финансирования (бюджетное, внебюджетное, доленое и частное) и средств производства (земля, помещения, научное оборудование, опытная база) стояла веком ранее и также являлась преобладающей при создании и функционировании системы женского образования в России. Бесспорно, исторический опыт создания системы представляет интерес не только в плане ее успешного долгожительства, но и подготовки высококвалифицированных специалистов в различных сферах – педагогика, живопись, юриспруденция, сельское хозяйство, медицина, технические науки. Несмотря на то что женский педагогический труд занимал первое место по числу подготовленных специалистов, следует отметить, что различные профессиональные женские учебные заведения составляли стройную систему женского образования, просуществовавшую вплоть до 1917 г. При изучении такого сложного объекта, как женское образование, именно системный подход нами выделен в качестве основной конструкции.

Рассматривая понятие «образование» как множество структурных элементов, представляющих собой органичное целое, можно сказать, что они образуют общую систему. «Система (от греческого *systema* – целое, составленное из частей) – соединение, множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [1]. По выражению исследователя А. Д. Урсул, «система представляет собой комплекс взаимодействующих элементов» [2]. Известный философ, историк Б. С. Гершунский утверждал, что элементы любой системы выступают как системы более низкого порядка [3]. В связи с этим между понятиями организации, структуры, целостности существует тесная взаимосвязь. Преимущество системного подхода состоит еще и в том, что выявление отдельных компонентов и связей между ними позволяет обнаружить не только строение данной системы, но и присущие ей изменения, взаимодействия и развитие в целом.

Генезис женского образования начала XX в. можно представить как систему, поэтапно развивающуюся и имеющую свои цели, статус и ведомственную принадлежность. В то же время система женского образования как отдельно сложившаяся и функционирующая структура представляла собой часть общей стройной системы народного просвещения в России. История женского образования в России имеет опыт раннего и целенаправленного приобщения девочек к освоению общечеловеческого опыта в различных областях жизни общества. Достаточно вспомнить дворянское, крестьянское, религиозное воспитание. Материнская школа, воспитание в семье, начальное, среднее, среднее с элементами профессиональной ориентации и, наконец, получение высшего образования – все отдельно взятые звенья цепи представляют собой единую систему женского воспитания и образования.

Женское образование в России в начале XX в. являлось важной составной частью общественно-политической жизни страны, одним из показателей направления и динамики ее развития. Российская женская школа находилась в центре происходивших в стране социально-политических, экономических и культурных реформ. В то же время она отражала не только прогрессивные тенденции, но и заключала в себе основные явления российской действительности. Развитие русского общества характеризовалось становлением национального самосознания, гражданской активностью, проявлением различных социальных взглядов. Решающее влияние на развитие женского образования в России оказало общественно-педагогическое движение как основная движущая сила. В этот период началось формирование революционно-демократической интеллигенции. В России во второй половине XIX – начале XX в. происходили существенные изменения, которые касались социальных, духовных, культурологических сторон жизни общества.

В историческом аспекте система женского образования проявила себя в таких компонентах общероссийской системы образования, как начальное, среднее, профессиональное, высшее и педагогическое на разных этапах развития. Развитие системы проходило через господствующее влияние государства, стремление женщин к получению равного с мужчинами образования и через эмансипацию к получению высшего образования.

Начальное женское образование представляла система начальных учебных заведений, в том числе и религиозных, охватившая все уровни образования. К женской начальной школе относились (в том числе и начальные школы для лиц обоего пола, в которых обучались девочки): городские и сельские начальные школы; «смешанные» учи-

лица, частные школы, воскресные школы, воскресные школы для ремесленниц; общественные школы; женские приходские училища, церковно-приходские школы, школы грамоты; учительские – второклассные учительские школы, церковно-учительские школы. Женская школа чутко реагировала на все изменения, происходившие в обществе. Школьная политика царского правительства была направлена на сохранение стабильности в образовании, и в большей части среднего и высшего. В женском начальном образовании изменения касались совместного обучения в школах, частных, воскресных, а также школах духовного ведомства.

Среди учебных заведений, составлявших основу *среднего женского образования*, выделялись институты благородных девиц, гимназии Министерства народного просвещения, гимназии Ведомства императрицы Марии, женские епархиальные училища и училища духовного ведомства. Православная церковь оказывала государству непосредственную помощь в создании единой системы православного образования, достойное место в которой отводилось епархиальным женским училищам. Епархиальные женские училища разделялись на две категории: первую представляли училища, находившиеся под покровительством императрицы Марии; вторую – училища, находящиеся в ведении Святейшего Синода, под управлением епархиальных преосвященных и попечительством местного духовенства. Их отличали цели, организация внутреннего распорядка жизни, учебные планы и программы, сословный состав, права должностных лиц и материальное обеспечение.

Училища первой категории ставили перед собой цель дать девушкам духовного звания воспитание, соответствующее их назначению: с одной стороны, выступить в роли жены и помощницы священнослужителей, а с другой – стать матерью и хозяйкой дома. Это были закрытые учебные заведения, в которые принимались только дочери духовенства. Должностные лица таких училищ считались на государственной службе, пользовались правами на пенсию и получали фиксированную заработную плату. Среди училищ второй категории определились два вида в соответствии с их предназначением. Одни предназначались для девочек-сирот и носили благотворительный характер, другие существовали по принципу училищ первой категории, отличаясь организацией. Это были полузакрытые учебные заведения, в которых обучались девочки разных сословий. Кроме того, каждый из этих видов женских училищ имел собственные учебные планы, программы и устав.

Происходящие в России в начале XX в. социально-экономические и политические преобразо-

вания, изменения в общественной жизни людей, условиях и характере их трудовой деятельности привели к выдвижению новых требований к общему и профессиональному образованию. Женскую профессиональную школу также можно выделить в специальную систему. *Профессиональные женские учебные заведения* условно состояли из четырех групп: ремесленные, коммерческие, сельскохозяйственные и медицинские.

К началу XX в. в России существовали все типы женских профессиональных учебных заведений. К *первой группе* (ремесленные) относились: горно-заводские училища, школы-мастерские, ткацкие и кружевные мастерские, школы кружевниц, женские училища с рукодельными классами, женские рукодельные школы, ремесленные училища, промышленные мастерские. *Вторую группу* (коммерческие) представляли коммерческие училища, женские торговые школы, коммерческие курсы ведомства Министерства финансов и др. *Третью группу* (сельскохозяйственные) представляли: сельскохозяйственные школы, сельскохозяйственно-домоводственные школы первого разряда, школы крестьянского хозяйства, низшие школы садоводства и огородничества, ученические фермы. К *четвертой группе* (медицинские) относились: фельдшерско-акушерские школы и школы повитух (повивальных бабок), ветеринарные школы. Кроме того, деятельности женских профессиональных учебных заведений характеризовалась прогрессивной направленностью. Министерство народного просвещения (МНП) путём открытия женских профессиональных учебных заведений, а также Святейший Синод и земства стремились охватить школьным обучением как можно больше женского населения. Школьная структура женского образования, последовательно развивавшаяся в губерниях во второй половине XIX – первых десятилетиях XX в., являлась составной частью общероссийской системы женского образования.

С ростом эмансипации, предоставлением женщине равных прав с мужчиной, в том числе и в образовании, с начала 80-х гг. XIX в. начался процесс развития системы *высшего женского образования в России*. Проблема высшего женского образования в дореволюционной России являлась важной составной частью общественно-политической жизни страны, одним из показателей динамики ее развития. Систему высших женских учебных заведений можно классифицировать по двум признакам – как государственную структуру и негосударственную (неправительственную), общественно-частную. Основу высшей женской школы составляли неправительственные высшие учебные заведения, которые, в свою очередь, подразделялись по профессиональному признаку: медицинские, юридические, сельскохозяйственные, техни-

ческие и педагогические. Систему высшего женского образования представляли: общественные (содержащиеся на средства общественности), частные (содержащиеся на счет частных пожертвований), общественно-частные и частные педагогические высшие учебные заведения.

К *общественным вузам относились*: Женский политехнический институт (1906 г.), Бестужевские высшие женские курсы (1878 г.), Московский женский политехнический институт (1917 г.). К *частным вузам*: Курсы воспитательниц и руководительниц физического образования при женской гимназии М. Н. Стоюниной (1882 г.), Петербургские женские курсы новых языков М. М. Бобрищевой-Пушкиной (1889 г.), Екатеринославские высшие женские курсы, учрежденные Копыловым и Тихоновой (1896 г.), Петербургские Временные курсы для приготовления руководительниц физического воспитания и игр П. Ф. Лесгафта (1896 г.), Петербургские Высшие коммерческие курсы М. В. Побединского (1897 г.), преобразованные в 1917 г. в торгово-промышленный институт, Петербургские женские сельскохозяйственные курсы Общества содействия женскому сельскохозяйственному образованию (Стебутовские курсы) (1904 г.), Московские Высшие женские сельскохозяйственные курсы при женской гимназии С. К. Голицыной (1908 г.), Высшие женские курсы при биологической лаборатории профессора П. Ф. Лесгафта, учрежденные Дмитриевым (1905 г.), Женские естественнонаучные курсы при гимназии М. А. Лохвицкой – Скалон (1905 г.), Высшие женские историко-литературные и юридические курсы Н. П. Раева (1906 г.), называемые Вольным женским университетом, Московские высшие женские историко-филологические и юридические курсы В. А. Полторацкой (1906 г.), Женские курсы высших архитектурных знаний Е. Ф. Багаевой и Л. П. Молас (1906 г.), Московский женский медицинский институт П. Г. Статкевича и А. Б. Изачека (1906 г.), Сельскохозяйственные высшие женские курсы (1906 г.).

Общественные педагогические вузы представляли: Киевский женский Фребелевский институт (1906 г.), Петербургская академия педагогических наук Лиги образования (1907 г.), Петербургские педагогические курсы Общества экспериментальной педагогики (1910 г.), Петербургские педагогические курсы Фребелевского общества для содействия первоначальному воспитанию (для лиц обоего пола) (1912 г.). К *частным педагогическим вузам* относились: Московские педагогические курсы при Обществе воспитательниц (1898 г.), Киевские общеобразовательные вечерние высшие женские курсы при гимназии А. В. Жикулиной по подготовке учительниц (1913 г.).

Всего в России к февралю 1917 г. в государственном секторе функционировало 65 высших учебных заведений, из которых 61 учебное заведение было мужским. Только 3 высших учебных заведения были рассчитаны на обучение женщин: Медицинский и Педагогический институты в С.-Петербурге и Высшие женские богословско-педагогические курсы в Москве. В Высшее художественное училище живописи, скульптуры, архитектуры Императорской академии художеств принимались лица обоего пола. Из 65 тыс. студентов около 3 тыс. человек, или немногим больше 4%, государственную высшую школу представляли женщины [4].

Из 89 неправительственных вузов к этому времени осталось 59, в которых обучались 45 тыс. студентов. Основная часть высших учебных заведений находилась в столичных городах. В Петербурге работали 19 неправительственных вузов, в Москве – 13, в Киеве – 6. Негосударственную высшую женскую школу к этому времени представляли до 30 общественных и частных высших женских учебных заведений, в которых обучались около 34 тыс. женщин [5]. Самыми многочисленными по количеству слушательниц из негосударственных высших учебных заведений были Московские Высшие женские курсы под руководством профессора московского университета В. И. Герье. За 1872–1917 гг. курс обучения прослушали 20 тыс. женщин, свидетельствовавшие об окончании получили свыше 5 тыс. курсисток [6].

Отечественный опыт обучения и воспитания женщин, изучение культурно-исторических факторов, влияющих на становление системного характера женской школы, представляют интерес в свете накопленных традиций, достижений, проблемных поисков, продуктивного междисциплинарного диалога при одновременной защите приоритетов и социокультурных инноваций. Прежде всего, он состоит не только в том, что женская школа занимала особое место в системе народного образования, имела свои цели, статус, ведомственную принадлежность, особенности организации, управления, функционирования, но и в связи с обращением общества к истокам духовности, милосердия, в качестве приоритетных выступали задачи возрождения благотворительных организаций, учебных заведений различных типов, подготовки специалистов-профессионалов.

Современное образование из государственной структуры превращается в общественно-государственную, в которой воедино сливаются интересы личности, общества и государства. Эти изменения обусловлены не только насущными потребностями, но и всем ходом исторического развития российской школы. В этом отношении углубленное изучение истории отечественной шко-

лы и истории женского образования в частности под углом зрения современных социально-исторических, социально-педагогических и образовательных задач приобретает сегодня особую значимость. Оно позволяет выявить проблемы, присущие современному образованию, понять их происхождение. Педагогика нашего времени обусловила широкие возможности для развития вариативных образовательных учреждений, отвечающих запросам всех слоев населения. Неоднократно в научных кругах возникают попытки теоретического обоснования раздельного обучения мальчиков и девочек, а также организации мужских и женских школ. Использование в образовании дифференцированного подхода по признаку пола рассматривается сегодня как один из приемлемых путей в теории и практике гендерных исследований.

Исторический опыт развития системы женского образования имеет большое значение еще и потому, что сегодня наряду с развитием социально-экономической сферы жизнедеятельности общества закрываются многие предприятия, вследствие чего растет безработица, особенно, среди женской части населения. В связи с этим одной из ведущих тенденций развития современного образования является усиление внимания к проблеме женского образования в новых условиях развития общества и государства. Изучение проблемы женского образования и воспитания на рубеже веков диктуется потребностью осмысления социального статуса женщины в современном обществе, включением женщины в общественную жизнь для решения многих проблем, связанных с ее жизнью и профессиональной востребованностью. Сегодня, по нашему заключению, интеллектуальная элита особенно ясно начинает осознавать положение о том, что развитие современной науки невозможно без глубокого и всестороннего осмысления исторического наследия, ибо «любая наука обретает реальный смысл только тогда, когда её начинают рассматривать не как развившуюся готовой, а как итог работы предшествующих поколений» [7]. Каждая отдельная личность при этом рассматривается нами как сложный феномен, готовый выйти за пределы индивидуальных интересов, потребностей, ценностей, норм, деятельность которого ориентирована на интересы, потребности социальных групп, общества как единого целого, видеть возможность реализации в полной мере своих индивидуальных интересов, потребностей при условии реализации групповых и общественных интересов и потребностей. Способность женщины изменять окружающую действительность (семейная и профессиональная роли) и себя в отношении к ней, активная адаптация к среде и самой себе составляют ее человеческие

сущностные характеристики и задают качественный уровень бытия.

Проблема изучения перспектив развития женского труда в различных аспектах – социально-экономическом, историко-культурном, образовательном и идеологическом – требует применения новых научных подходов, междисциплинарного и гендерного, открывающих возможности для анализа и интерпретации противоречивых демографических, социально-экономических и культурных тенденций современного социума, в котором живет и работает женщина.

Примечания

1. Философско-исторические основы общего образования в России: сб. науч. тр. М., 2002. С. 131, 132.
2. Урсул А. Д. Природа информации: филос. очерк. М., 1968. С. 94.
3. Философско-исторические основы общего образования в России.
4. Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба. М., 1999. С. 102.
5. Князев Е. А. Генезис высшего педагогического образования в России XVIII – начала XX века: смена парадигм. М., 2001. С. 136, 179.
6. Там же.
7. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. М., 1994. С. 3.

УДК 371(09)

В. А. Сахаров, А. Г. Сахарова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МОЛОДЕЖИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1918–1930-е гг.)

Данная статья посвящена анализу проблемы формирования здорового образа жизни у молодежи в Советской России в 1918–1930-е гг. в русле государственной политики и в отечественной педагогической теории и практике.

The article analyses the problem of health promotion forming among young people in Soviet Russia in 1918–1930-th within the framework of the state policy and in the domestic pedagogical theory and practice of the period.

Ключевые слова: молодежь, здоровый образ жизни, воспитывающая среда, отечественная педагогика, воспитание.

Keywords: youth, health promotion, the educative medium, domestic pedagogic, upbringing.

© Сахаров В. А., Сахарова А. Г., 2013

Воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовно-нравственное интеллектуальное, эстетическое и физическое совершенство; содействие раскрытию творческих индивидуальных возможностей личности; формирование системы гуманистических отношений в обществе – именно это является сегодня генеральной целью современной системы образования в России.

Определяющим условием эффективного решения этой кардинальной задачи является реализация комплексного подхода к воспитательной работе, который предусматривает координацию усилий по всем направлениям воспитания – интеллектуального, трудового, нравственного, эстетического, физического.

Ряд постановлений, принятых в первом десятилетии XXI в. Министерством образования и науки РФ, свидетельствует о том, что воспитательной работе в образовательных учреждениях должно уделяться сегодня большое внимание.

В июне 2000 г. Министерством образования РФ был принят приказ № 1965 от 29.06.2000 «Об утверждении Перечня показателей государственной аккредитации и критериальных значений, используемых при установлении вида высшего учебного заведения». В 2002 г. в приложении к данному приказу (от 27.12.2002) в число важнейших критериев был внесен новый показатель «воспитательная деятельность образовательного учреждения», в разделе «Организация воспитательной работы с обучающимися и формирование стимулов развития личности» «наличие элементов спортивно-оздоровительной работы, пропаганды и внедрения физической культуры и здорового образа жизни» [1] отмечено среди важнейших педагогических задач.

Таким образом, в начале XXI в. в Российской Федерации одним из приоритетных современных направлений воспитания и социализации подрастающего поколения в целом является формирование здорового образа жизни.

В то же время этот процесс не может осуществляться без преемственной связи с прошлым социально-педагогическим опытом, с тем, что накоплено на всех этапах развития отечественного образования и педагогической мысли. Именно поэтому педагоги, социальные работники, руководители образовательных учреждений в поиске новых подходов к решению данной задачи обращаются к историко-педагогическому опыту.

В связи с этим нам представляется необходимым проанализировать в данной статье основные социально-педагогические тенденции воспитания традиций здорового образа жизни у советской молодежи в 1920–1930-е гг., так как именно в этот период данный вопрос начинает целенаправленно решаться на государственном уровне.

Воспитание здорового образа жизни в первые десятилетия советской власти – «обеспечить наиболее гармоничное, правильное, здоровое развитие <...> молодежи» [2] – стало одной из приоритетных государственных задач, решение которой строилось на марксистской идейно-политической и социально-педагогической основе (В. И. Ленин, Н. К. Крупская и др.). Оно включало заботу как о телесном, так и о духовном здоровье подрастающего поколения: «Мы еще очень бедны. То, что мы делаем для своих детей, детей рабочего класса, только начало этого великого дела, которое должно в корне изменить условия жизни, – отмечал Е. М. Ярославский (Губельман). – Советские учреждения должны воспитывать нового человека. Основой этого воспитания должны быть:

– Один за всех и все за одного.

– Трудящиеся всех народов, всех наций, всех стран – дети одного класса, дети труда.

– Чистота в одежде, пище, чистота не только тела, но и взаимных отношений, крепкая дружба» [3].

В рассматриваемый период идейно-просветительской работе придавалось первостепенное значение. Широко использовались такие массовые формы работы, как привлечение средств массовой информации, вовлечение молодежи в работу общественных объединений. Среди наиболее эффективных методов работы следует отметить критику негативных явлений в молодежной среде и демонстрацию позитивного опыта воспитания здорового поколения советской молодежи.

Так, один из главных идеологов воспитания советской молодежи в первые послереволюционные десятилетия Е. М. Ярославский (Губельман) отмечал: «Неряшливость. Она – наследие, результат тех материальных условий, в которых жили и частично живут комсомольцы. Грязь в квартире, негигиенические условия, неряшливость – наследие годов нищеты, лишений, империалистической и гражданской войны... Пора изжить это наследие. Зайдите в любое собрание, на любой кружок. Редко где не встретишь заплыванность накуренного помещения, забросанного окурками, загрязненного. Надо объявить решительную борьбу за чистоту за чистый воздух, за чистый пол, за красоту помещения, в котором живет и работает, учится и развивается наша молодежь. Грязь и неряшливость осуждать как шкурничество и трусость» [4] (данная позиция находила отклик в молодежной среде. Например, на вопрос о посещении клуба молодой рабочей Донбасса отвечал: «Вот заработаю на чистый костюм, тогда и пойду» [5]).

Во всесоюзных периодических изданиях регулярно публиковались статьи, ориентирующие

молодежь на отказ от вредных привычек. «От запрета самогона перейти к запрету горькой, – призывала газета “Правда” в 1925 г. – Методы: ограничение количества алкоголя. Не разрешать продажу в общественных местах, в буфетах, театре, кино» [6].

Внедрению здорового образа жизни, по мнению Е. М. Ярославского (Губельмана), способствовала организация досуга молодежи, а именно «занятий спортом, физкультурой, экскурсий и экспедиций, овладение достижениями в области науки и техники, организация массовок, хорошо поставленных, продуманных от начала до конца, чтобы не было сутолоки, беспорядка, чтобы был отдых, а не усталость» [7].

Образовательным учреждениям в плане формирования здорового образа жизни идейно-политическими органами давались вполне ясные ориентиры в работе с молодежью. Так, в документах Вятского губкома РКСМ декларировались следующие установки: «Забота об укреплении здоровья молодежи. Работа секций: стрелковой, легкоатлетической, водного спорта, спортивно-массовых игр. Всю работу юнсекций перенести на воздух, реку, сад, лес, поле. Массовые мероприятия: прогулки на дачу, экскурсии в город, музей, фабрики, вечера физкультуры...» [8]

Органы образования и медицинские учреждения большое внимание уделяли профилактике заболеваний в молодежной среде, особенно инфекционных. Так, профилактика венерических заболеваний была тесно связана с духовно-нравственным воспитанием молодежи, поскольку «молодежь развращена чересчур в половом отношении» [9]. В немалой мере этому способствовал кризис в области нравственного воспитания в Советской России, характерный для переходного периода 1918–1920-х гг. По словам А. А. Гусейнова, в первых после победы революции партийных документах «вообще не употреблялись слова “мораль”, “нравственность”. Они казались ненужными, какой-то мишурой, которая, вообще говоря, не имеет никакого значения, только в дальнейшем возвратились к этим понятиям, хотя больше на словах, чем на деле» [10]. Эти кризисные явления отразились и в теоретической педагогике. Так, в начале 1920-х гг. психоневролог А. Б. Залкинд в книгах «Очерки культуры революционного времени» (1924), «Революция и молодежь» (1925) пытается полностью, революционным путем сменить моральные устои общества, разрушив, в частности, и религиозные заповеди. В его книгах говорится о том, что не надо читать таких родителей, которые не понимают значения революции; о том, что половая жизнь – неотъемлемая часть боевого арсенала проле-

тариата, а выбор спутника жизни должен определяться классовой полезностью и т. д. [11]

Полемизируя с данной точкой зрения, классик советской педагогики А. С. Макаренко подчеркивал, что «в воспитании чувства любви “значительным и мудрым будет каждое слово, сказанное вовремя, экономное и серьезное слово о мужественности и целомудрии, о красоте жизни и ее достоинстве, то слово, которое поможет родиться будущей большой любви, творческой силе жизни” [12]. Половое воспитание по существу и должно быть воспитанием именно этой большой любви, то есть большого и глубокого чувства, чувства, украшенного единством жизни, стремлений и надежд. И в представлении нашей молодежи только с такой любовью и может быть связана половая жизнь, наши юноши и девушки должны сознавать, что свою любовь, свое счастье они могут реализовать только в семье» [13].

Направление молодых людей для поправки здоровья в лечебные бесплатные профилактории также порой расценивалось как форма воспитательной работы. Например, о работе советских органов в данном направлении свидетельствуют следующие заключения, направленные в информационный отдел ЦК РКП(б): «Кокаинистка, морфинистка, венеричка, до крайности социально запущенная Иванова с группой своих подруг закрепились в московском профилактории. За 4 года ликвидировала свою неграмотность, закончила школу 1 ступени. Освоила литейное производство. Стала ударницей» [14].

Однако положительный педагогический результат не всегда сопутствовал подобным начинаниям. Так, А. С. Макаренко иронически отмечал в одной из своих работ: «Я знаю такой случай, когда одна ученица обкрадывала других, и тогда всем синклитом постановили: отправим ее в летний санаторий, она отдохнет и исправится. Но она научилась там танцевать фокстрот и приехала такой же, как была» [15].

В 1918–1919 гг. в советской педагогике были сформулированы общие цели воспитания, которые получили яркое выражение в «Положении об единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы».

В этих документах были сформулированы требования развивать у детей способность «к общим переживаниям и к солидарности», организовывать детей уже в школе в сплоченные коллективы, вытравлять из детского сознания эгоизм и индивидуализм и подчеркивалось, что первоочередной задачей является создание школьного коллектива, «спянного радостным и прочным товариществом» [16].

Начало 1920-х гг. характеризовалось активным процессом демократизации всего строя жизни школы, большим подъемом творческой ини-

циативы и самостоятельности учителей и учащихся, плодотворным исследовательским поиском новых форм и методов осуществления учебно-воспитательной деятельности. Основное направление новаторских исканий передовых педагогов того времени точно определила Н. К. Крупская. Она отмечала: «Большинство из них знало одно – что новая школа не должна быть похожа на старую, что в ней должен царить совершенно иной дух, что нельзя подавлять так личность ребенка, как ее подавляла старая школа» [17].

Педагогическая разработка теоретических проблем организации образования, обучения и воспитания была сконцентрирована преимущественно в рамках деятельности научно-педагогической секции ГУСа, созданной в 1921 г. и возглавлявшейся Н. К. Крупской.

К работе в этой секции были в той или иной степени привлечены все наиболее теоретически мыслящие педагоги того времени, достаточно молодые и готовые сотрудничать с Наркомпросом на основе марксистско-ленинской идеологии.

В составе Научно-педагогической секции ГУСа насчитывалось до 50 человек [18], среди которых были широко известные педагоги и психологи П. П. Блонский, А. П. Пинкевич и др.

К числу известных педагогов рассматриваемого периода можно отнести С. Т. Шацкого, В. Н. Сороку-Росинского, А. С. Макаренко. В их педагогических работах и опыте нашли отражение идеи формирования здорового образа жизни у детей, подростков и молодежи в контексте решения общих задач воспитания.

С. Т. Шацкий активно выступал против попыток рассмотрения ребенка как материала, из которого в соответствии с тем или иным замыслом можно сформировать требуемый тип личности. Подлинное воспитание требует глубокого знания природы ребенка. Надо растить ребенка, опираясь на его опыт, знания, интересы и потребности. Он, пожалуй, единственный из педагогов 20-х гг. сделал попытку представить более или менее полную картину процесса социального формирования личности.

Все воздействующие на формирование ребенка факторы С. Т. Шацкий разделил на природные (первичные) и социальные (вторичные). К природным факторам он относил свет, тепло, воздух, сырую пищу, почву растительную и животную среду и другие. К социально-экономическим – орудия, инструменты, материалы, бюджет и организацию хозяйства и другие. К социально-бытовым факторам – жилище, пищу, одежду, речь, счет, обычаи, типичные суждения, общественный строй.

Воздух, тепло, свет, одежда являются важнейшими факторами биологического развития ребенка, утверждал С. Т. Шацкий. Педагогам и

родителям надо научиться управлять этими факторами, разумно использовать их для укрепления здоровья детей.

Идеи формирования здорового образа жизни нашли отражение и в работах известного русского педагога-гуманиста В. Н. Сороки-Росинского. Говоря о роли физического воспитания в процессе всестороннего развития личности, о взаимосвязи физического и нравственного воспитания, педагог отмечал следующее: «Современный... студент, ежедневно тренирующийся до седьмого пота с усердием, которое сделало бы честь любому монаху средневековья... студент, становящийся трезвым и целомудренным по принципу, – все они считают, что настоящие цели их жизни находятся впереди, они не приемлют в этом смысле ни своей психики, ни своей физической организации, но находят их ниже того, чем они должны бы быть, – и нещадно их тренируют; они истязуют свою плоть – дряблые мускулы, слабое сердце, вялые, с неглубоким дыханием легкие – непрестанно, упорно, с неослабным вниманием, пока не добьются того, что мускулы их окрепнут и приобретут упругость стали, а сердце и легкие совершенно не напоминают о себе при самых трудных и утомительных упражнениях. Здесь цель тренировки сводится к тому, чтобы превратить грешное, распущенное, склонное к вялости и к неге, склонное к своим собственным наслаждениям тело просто в послушное орудие воли, в покорного, беспрекословного исполнителя всех велений духа» [19].

Идеи формирования здорового образа жизни через комплексную воспитательную работу в коллективе воспитанников мы также встречаем в работах классика советской педагогики А. С. Макаренко.

Физическое развитие воспитанника Макаренко рассматривал в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности с развитием нравственным. «Неправильно думать, что в трудовом воспитании развиваются только мускулы или внешние качества – зрение, осязание, развиваются пальцы и т. д., – писал педагог-новатор. – Физическое развитие в труде, конечно, тоже имеет большое значение, являясь важным и совершенно необходимым элементом физической культуры. Но главная польза труда сказывается в психическом, духовном развитии человека. Это духовное развитие и должно составить главную особенность человека» [20].

Эта мысль развивается им и в других его сочинениях: «Если в квартире идеальная чистота, если нет лишней вещей и если вы поддерживаете порядок, у вас ребенок не может быть очень плохим. Внешний порядок, к которому вы приучаете ребенка с самого раннего возраста, формирует его, заставляет его предъявлять к себе большие

требования, – отмечал он. – К сожалению, такой внешний порядок мне не очень часто приходилось наблюдать в тех семьях, куда меня приглашали. Как же вы можете воспитывать ребенка, живое существо, человека, советского гражданина, если вы не способны организовать десяток неодушевленных предметов в вашей квартире? <...> Пришел я к ребенку домой. Беспорядок ужасный. Просто бедлам. Три комнаты. Половина мебели поломана. За окнами мухи валяются с 1930 г. Кругом толстый слой пыли. Какой же воспитательный процесс может быть в этой пыли, в этой свалке вещей, которую никто не разбирает, о которой никто не заботится?» [21]

Формирование здорового образа жизни через педагогическую организацию среды было одной из ведущих тенденций в жизни трудовой колонии, руководимой А. С. Макаренко: «<1927 г.> В колонии уделяется исключительное внимание санитарии и гигиене, красоте быта и отдыха. Праздничную нарядность территории и помещениям придает обилие цветов. Утренняя физзарядка, выход на работу и возвращение с работы проводятся под духовой оркестр. В субботние и воскресные дни организуются выходы в город за 8–10 километров в походном порядке, встречи, гулянья в лесу, военные игры на местности... Работают кружки: хор, авиамодельный, стенографии, сказочников, литературно-театральный, немецкого языка, резьбы по дереву, военно-физкультурный и “кружок для тех, кто не участвует ни в каком кружке”.

Из подвижных игр в колонии популярны футбол, городки, лапта, крокет ...оригинальные игры – многоборья. Создаются также различные игры-аттракционы, литературно-театральные и настольные военные игры. В колонии есть спортивный городок, проводятся соревнования пловцов, шахматистов» [22].

Важно отметить, что именно игре как педагогическому методу в работах и опыте педагогов-новаторов рассматриваемого периода отводилось особое внимание. «Естественная жизнь ребенка наполнена игрой, и игра является великой учительницей ребенка, – отмечал П. П. Блонский, – В играх развиваются органы движений и ощущений ребенка, его внимание и воображение, смелость и догадливость, подражание и творчество, социальные чувства... и т. д.» [23]

«Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества, – вторит ему С. Т. Шацкий, – В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства». [24] «...Игра затрагивает разнообразные впечатления, которые выливаются у него в определенных движениях, необходимых

ему, как воздух, как пища. И поэтому игре должно быть отведено большое место в детском клубе» [25].

Использование игрового начала в обучении и воспитании учащихся лежало в основе работы школы им. Достоевского, возглавлявшейся В. Н. Сорока-Росинским. По его мнению, «игра для ребенка – естественная потребность растущего организма. Без игры ребенок не может нормально расти и развиваться, так же как и нормальный взрослый человек без труда. Игра для ребят не забава, а естественное превращение их духовных и физических сил в действия, в вещи. Это потребность их организма. Энергия ребенка требует выхода, и он играет. ...Младшие и средние классы школы – это еще время упоительных игр. Лишь в конце этого периода игра разбивается на два русла, переходя в труд в его настоящем значении и в спорт, эту игровую модификацию труда» [26].

А. С. Макаренко, анализируя свой богатый педагогический опыт, также приходит к подобным выводам, отмечая, что «игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре» [27].

Определенное значение в плане приобщения к здоровому образу жизни у молодежи придавалось экскурсиям: «Туризм ставит задачей более разумное использование досуга молодежи через экскурсии, дальние путешествия, с целью ознакомления туристов-экскурсантов с местными достопримечательностями, сельским хозяйством» [28].

Анализ социально-исторических источников позволяет сделать вывод об особом внимании государства к следующим направлениям формирования у советской молодежи здорового образа жизни: приобщение к активным занятиям физкультурой и спортом, развитие навыков соблюдения личной гигиены и гигиены жилища, профилактика заболеваний в молодежной среде, борьба с вредными привычками у молодежи. В советской педагогике рассматриваемого периода формирование здорового образа жизни рассматривалось как компонент реализации генеральной цели воспитания – всестороннего развития личности ребенка. Ведущими методическими положениями стали новаторские идеи организации воспитывающей среды, а также коллективной деятельности воспитанников (учебной, игровой, трудовой) с позиций педагогического целеполагания.

Можно утверждать, что проанализированные содержание, формы и методы формирования здо-

рового образа жизни в процессе социально-педагогической работы представляют собой в настоящее время большой научный и практический интерес и могут систематически изучаться, творчески развиваться и использоваться в системе воспитания как в общеобразовательных, так и в современных высших учебных заведениях.

Примечания

1. Решение коллегии Министерства образования России «Об итогах реализации программы развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы и об основных направлениях развития воспитания в системе образования на 2002–2004 годы». М., 2000.

2. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17, Оп. 120. Д. 202. Л. 40.

3. РГАСПИ. Ф. 89. Оп. 9. Д. 65. Л. 1–3.

4. РГАСПИ. Ф. 89. Оп. 9. Д. 47. Л. 7.

5. РГАСПИ. Ф. 89. Оп. 9. Д. 47. Л. 7–8.

6. На борьбу с алкоголизмом // Правда. 1925. № 267.

7. РГАСПИ. Ф. 89. Оп. 9. Д. 75. Л. 2.

8. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (ГАСПИКО). Ф. 452. Оп. 1. Д. 93. Л. 83.

9. РГАСПИ. Ф. 89, Оп. 9. Д. 42. Л. 47.

10. Нравственное воспитание: поиски новых подходов. М.: Знание, 1989. С. 43.

11. Залкинд А. Б. Революция и молодежь. Л., 1925.

12. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. М.: Изд. АПН СССР, 1957. Т. 4. С. 247.

13. Павлова М. П. Педагогическая система А. С. Макаренко и современность. М.: Высш. шк., 1980. С. 195.

14. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 17. Д. 202. Л. 59.

15. Макаренко А. С. Указ. соч. С. 247.

16. История педагогики. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в. / под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997. С. 281–282.

17. Круцкая Н. К. Собрание сочинений: в 10 т. М.: изд. АПН СССР, 1959. Т. 2. С. 142–143.

18. История педагогики. Ч. 2. С. 281–282.

19. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. С. 122.

20. Макаренко А. С. Указ. соч. С. 397.

21. Там же. С. 507–508.

22. Организация воспитательного процесса в практике А. С. Макаренко / под ред. В. А. Сластенина и Н. Э. Фере. Горький, 1976. С. 66.

23. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. С. 98.

24. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. Т. 1–4. М., 1962–1965. Т. 2. С. 22–23.

25. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. Т. 2. С. 50.

26. Сорока-Росинский В. Н. Указ. соч. С. 190.

27. Макаренко А. С. Указ. соч. С. 373.

28. ГАСПИКО. Ф. 452. Оп. 1. Д. 56. Л. 287–288 об.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.947

Н. В. Майсак

НОРМА И ДЕВИАЦИИ В СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается проблема девиантного поведения в профессии, описываются наиболее распространенные причины, проявления и пути преодоления девиаций. Приводится определение профессиональной нормы и профессионально-релевантного поведения, классификация девиаций в профессии; описывается специфика девиаций в профессиях социономического типа. Актуализируется проблема развития такого раздела девиантологии, как девиации в профессии.

The problem of deviant behaviour in an occupation is considered in the article, the most widespread reasons, displays of deviant behaviour and ways to overcome deviations are given. The definition of a professional norm and a professional-relevant behaviour, a classification of deviations in an occupation are presented; specificities of deviations in socioeconomic occupations are described. The problem of a development of such section of deviantology as deviations in an occupation is staticized.

Ключевые слова: профессиональная норма, девиации в профессии, классификация девиаций в профессии, специфика девиаций в профессиях социономического типа.

Keywords: the occupational norm, deviant behaviour in occupation, classification of deviations in a workplace, specific character of deviations in occupations of socioeconomic type.

В эпоху глобализации проблема девиантного поведения не теряет своей актуальности и является интернациональной. Современные реалии связаны с такими видами девиаций, как киберпреступления, торговля людьми и человеческими органами, легализация приобретенных преступным путем денежных средств или иного имущества, уклонение от уплаты налогов, выплата недобросовестными работодателями «серых» зарплат и пр. Новые формы обретает экстремизм и бандитизм, пиратство и рейдерство, терроризм и коррупция, которая наиболее опасна для общества, если процветает среди сотрудников органов правопорядка, представителей бюрократии

и плутократии [1]. Организованная преступность стала действовать как «профессиональное сообщество», хотя антисоциальная направленность их «профессиональной деятельности» противостоит духовному развитию личности и социально ценному результату, который должен являться итогом трудовой деятельности. Универсальным механизмом девиантности такого «профессионала» выступает уклонение от социально-правовых и отчуждение от моральных норм.

Под термином «девиация» [2] понимается любое недозволенное поведение сотрудника, нарушающего нормы и правила жизни организации [3]: противоправные действия (воровство, махинации, физическое насилие), преступная халатность, аморальные и агрессивные проявления, неэффективная деловая коммуникация, уклонения от выполнения должностных обязанностей и пр.

A. Bolin & L. Heatherly [4] описали разновидности «плохого поведения» членов организации вследствие деформированных установок: симуляция болезни, намеренно небрежное или медленное выполнение деятельности, «валяние дурака», употребление алкоголя, приход на работу в состоянии похмелья, намеренная растрата ресурсов и порча материалов компании, мелкие кражи, еда без ее оплаты, помощь сотрудникам в краже или отказ сообщить об этом руководству, предоставление друзьям различных привилегий и др.

В. Соколов [5] подчеркивает, что аморальные формы поведения свойственны даже высокопоставленным чиновникам. Это доноительство, склоки, подхалимаж, грубость, бестактность, унижение человеческого достоинства, преднамеренная дискриминация, протекционизм, клановость, сговор, корысть и нечистоплотность, незаконные способы продвижения по службе и нарушение делового этикета.

Современные исследования направлены также на изучение девиаций «синих воротничков» (саботаж, абсентеизм [6], пьянство, проявления агрессии и др.) и «белых воротничков»: кражи собственности компании, махинации, компьютерное безделье, физическое и психологическое насилие (моббинг [7], буллинг [8], боссинг [9]), а также сексуальное домогательство (харассмент [10]) [11]. Объединившись в борьбе, «гонители» используют разные средства: утаивание инфор-

мации, изоляцию жертвы, клевету, частую и неоправданную критику, распространение необоснованных слухов, высмеивание, издевательства, крики, грубость и пр.

Даже педагоги, призванные способствовать развитию и саморазвитию личности, склонны проявлять психологически жестокое обращение с детьми, становясь для них источником не только психологической, но и физической опасности. А. Ю. Белякова [12] считает, что профессиональные девиации педагогов проявляются от заискивания и «сюсюкания» до «педагогического насилия», под которым понимаются любые умышленные действия или бездействие по отношению к ребенку, в результате чего нарушаются его права и свободы, здоровье, интеллектуальное и эмоциональное благополучие, создаются условия, мешающие его физическому и психическому развитию, ведущие к различным проявлениям дезадаптации. Девиантные формы взаимодействия – унижение, запугивания, изоляция, эксплуатация, отказ в эмоциональном отклике и отвержение – разрушают развивающуюся личность и имеют трудно предсказуемые негативные последствия. Не случайно Н. Б. Москвина [13] подчеркивает, что интолерантный учитель, проявляющий неэффективное взаимодействие с детьми, становится причиной школьного невроза, дидактогений и фобий обучающихся.

И. А. Курапова [14] доказывает, что незаинтересованность в их процессе и результате своего труда и неудовлетворенность, снижение мотивации достижения успеха, ухудшение состояния психологического здоровья делают 25–33% учителей профессионально непригодными. Ю. А. Карачарова [15] считает, что профессиональной неуспешности и несостоятельности врачей-терапевтов способствует нарушение функций планирования, исполнения и корректирования деятельности на заданный результат, а также неудовлетворенность профессией и отсутствие стремления к дальнейшей самореализации. Не случайно В. Д. Менделевич [16] делает акцент на опасности профессиональных ошибок при равнодушии и попустительстве медицинского персонала, что угрожает не только здоровью, но и жизни больных. Особое внимание он уделяет девиативным профессионально-стилевым феноменам, снижающим деонтологический (должный) статус специалиста. Это безынициативность, жеманность, манерность, бравирование, развязность, наигранность, негативизм, нигилизм, высокомерие, позерство и пр.

Е. П. Ермолаева [17] профессиональные ошибки и поступки, отклоняющиеся от прямого назначения профессии, проявляющиеся в форме аморального и деструктивного поведения, психологического сопротивления инновациям, не-

адекватной активности и девиантных реакций на реорганизационный стресс, относит к профессиональному маргинализму. Маргиналами, находящимися на периферии профессионального пространства, являются как трудоголики с «профессиональной самоотдачей», так и личности, «потребляющие профессию», то есть формально пребывающие в профессиональной роли, равнодушные к профессиональным обязанностям и нормам вследствие утраты моральных ценностей и профессиональной идентичности. Такое несоответствие назначению профессии особенно опасно в социально значимых сферах труда – управлении, образовании и медицине, поскольку высока социально-психологическая цена профессии, меняющей психологическое лицо нации и влияющей на социальные перспективы общества [18].

В. В. Пронин обращает внимание на актуальную для современности проблему депрофессионализации специалистов, понимая под ней несогласование между ожиданиями (требованиями) социума и возможностями (способностями) личности [19]. Псевдопрофессиональное развитие он связывает с уменьшением творческой и деловой активности, преобладанием мотивации избегания неудачи, отстраненностью от профессиональных обязанностей, когда вовлеченность в профессию трансформируется в переживание пресыщенности работой и чувство вынужденной деятельности. Так, отклонения от социально-правовых, организационно-этических и профессиональных норм на личностном и межличностном уровне могут изменять траекторию профессионального развития специалиста в направлении дезадаптации, деструкции и «варварского» профессионализма.

Наряду с негативными явлениями в профессии Р. Муафи описывает позитивно направленное девиантное поведение, которое «благородными способами отклоняется от норм референтной группы» [20]. Одобряться могут положительные отклонения личности (благородство, добровольность, творчество, принятие новшеств, трудоголизм и пр.); проявление гражданской позиции членом организации (критика некомпетентного руководства, распространение информации о фактах коррупции, незаконной деятельности, аморальных поступках для формирования общественного мнения и этичного поведения [21]); корпоративная социальная ответственность как функционирование общества взаимопомощи.

Таким образом, ученые разграничивают девиации криминального (профессиональные преступления) и некриминального характера (профессиональные отклонения положительной и отрицательной направленности). При этом позитивные и негативные девиации можно представить как единый континуум, в середине которого лежит *профессиональная норма* – некий стан-

дарт, к достижению которого должен стремиться представитель той или иной профессии, а также система требований и предписаний, складывающихся в механизм регуляции поведения типичного представителя определенной профессии [22].

Следует заметить, что наблюдаемые в профессиях некриминальные проявления девиантного поведения редко становятся предметом специально организованных исследований, а их описание часто носит гипотетический характер. К тому же имеет место скепсис практиков по поводу распространенности девиаций среди представителей социально значимых профессий социоэкономического типа, к которым со стороны общества предъявляются высокие требования к соответствию деонтологическому статусу, ведь через преобразующую деятельность этих профессионалов осуществляется научно-технический прогресс и развитие культуры.

Так, в профессиях социоэкономического типа «норма», регулируемая правом, этическим кодексом, должностными инструкциями, правилами внутреннего распорядка и профессиональными традициями, предполагает соответствие специалиста общечеловеческому статусу профессии. При этом стиль профессиональной деятельности, включающий в себя особенности поведения и общения в организационно-профессиональной среде, а также активность или пассивность, быстроту или медлительность, эмоциональную устойчивость или неустойчивость, тщательность и обстоятельность процесса труда, должен отвечать принципу целесообразности и нравственности. Следовательно, нормативное поведение специалиста – это профессионально-релевантное поведение, включающее функциональную, коммуникативную и личностную адаптивно-преобразовательную активность, что позволяет человеку занимать значимое место в профессиональном сообществе [23].

В профессиях социоэкономического типа, где «рабочим инструментом» выступает личность специалиста, личностно-профессиональной нормой является развитость профессионально важных качеств. Наряду с универсальными качествами – профессиональной компетентностью, ответственностью и нравственностью – нормы предусматривают грамотную коммуникацию – умение общаться, понимать, слушать и слышать другого человека, а также проявление стрессоустойчивости и толерантности [24]. Поскольку нормы морали лишь очерчивают границы дозволенного, то духовность выступает внутренним регулятором и мерилом нравственного поведения, проявляясь в добродетели и творчестве, в стремлении к активным преобразованиям в себе и реализации своего потенциала [25]. Для специалистов социоэкономических

профессий особенно значимой является профессиональная рефлексия, которая, с точки зрения В. С. Мухиной, является качеством лучших, избранных членов общества, духовной элиты, профессионалов науки и практики.

Н. А. Низовских подчеркивает, что поведение, выбор видов деятельности, развитие личности и течение жизни в целом обусловлены ценностными ориентациями и жизненными принципами специалиста [26]. Чтобы «стать своим» в профессиональной среде, человек может поддаваться групповому давлению и изменять своим жизненным принципам, присваивая деструктивные установки и осваивая девиантные формы поведения, не соответствующего общепринятым нормам права, этики и эстетики. Как правило, внутренним условием, предрасполагающим к различным отклонениям, выступает несоответствие личности требованиям профессии и непринятие ею профессиональных норм.

Е. В. Змановская считает, что к отклонениям способствуют интегральные свойства в структуре девиантной личности (социально-психологическая дезадаптация, оппозиционность, напряженность межличностных отношений, эмоционально-регуляционная дестабилизация и др.), а также содержательно-динамические характеристики (конфликтность, агрессия, интолерантность, непродуктивные защиты, недовольство жизнью, анормативные ценности и установки) [27]. Вследствие кардинальных перемен в современном обществе девиантность становится одним из способов адаптации личности и социальных групп к стрессогенному характеру жизни, что требует со стороны государства и общества применения методов превенции и интервенции.

Девиантное поведение сопровождается неэффективностью общественного контроля, снижением репрессивных мер воздействия на фоне размывания традиционных ценностей, сдерживающих рост девиаций среди населения [28]. Девиантные проявления могут стать частым явлением из-за падения престижа профессии, разочарования в профессиональном выборе, неудовлетворенности реализацией социальных и материальных потребностей личности [29].

Мощным фактором, снижающим качество профессиональной деятельности, является «кризис гратификации» [30], обусловленный противоречием между высоким уровнем энергетических затрат и чувством неудовлетворенности специалиста характером, условиями и/или оплатой труда [31]. Данный кризис поставил многих людей в пограничную ситуацию выбора между следованием морально-этическим, профессиональным, социальным, уголовно-административным нормам и их нарушением. К девиациям приводит деформация сознания, «выгорание» специалис-

та, неудовлетворенность профессиональным выбором, кризисы профессионального развития и деструкции личности [32]. Деструктивные тенденции проявляются в консерватизме и догматизме, снижении мотивации роста и развития, стагнации, неспособности к позитивным изменениям, а также утрате профессиональной идентичности, когда этика профессионала как нравственная норма подменяется тотальной безответственностью, мотивацией личной безопасности от социального осуждения, закрытостью от социального контроля [33].

Следует отметить, что в настоящее время отсутствует универсальная классификация девиаций в профессии, при этом наиболее известной является «классификация девиаций на рабочем месте», разработанная С. Робинсон и Р. Беннет [34]. В ее основе лежат два направления анализа:

1) степень опасности девиантного поведения (легкие или серьезные);

2) направленность вреда и ущерба от девиантного поведения на организацию (организационные девиации) или на людей (межличностные).

Пересечение этих векторов дало возможность описать 4 типа девиаций: *производственные* (ранний уход с работы, чрезмерные перерывы, преднамеренно медленная работа, растрата ресурсов компании); *политические* (ложный фаворитизм, сплетни, осуждение и обвинения сотрудников, непродуктивная конкуренция); *имущественные* (ломка оборудования, принятие вознаграждений, кражи имущества компании); *личностная агрессия* (словесное оскорбление, угрозы, проявления физического и психологического насилия, сексуальное домогательство, воровство у сотрудников).

Е. В. Змановская в структурно-динамической модели девиантного поведения обращает внимание на существование манифестных [35] и латентных девиаций [36]. Манифестная девиантность зримо проявляется в девиантном поведении и девиантном образе жизни, а латентная девиантность (скрытая и скрываемая) включает внешне не наблюдаемую модификацию общих свойств, деформацию личностных качеств и изменения в структуре личности как личностные девиации, предрасполагающие к манифестации девиантных проявлений.

Таким образом, анализ литературы позволяет к отклонениям от профессиональной нормы отнести латентные и манифестные *личностные девиации* как те или иные негативные тенденции и изменения личностного профиля под влиянием профессионально обусловленных деформаций и деструкций. Это:

- чрезмерно выраженные профессионально нежелательные качества (безынициативность, лень, волокита и прокрастинация, догматизм,

- агрессивность и др.) и акцентуации характера, затрудняющие деятельность и профессиональное общение;

- неразвитость профессионально важных качеств, дефицитарность мотивации профессиональной деятельности, аутентичности и субъектности как произвольной созидательной активности и вовлеченности в профессию, ведущие к неупешности профессиональной деятельности;

- патохарактерологические девиации и клинические проявления невротических и диссоциальных личностных расстройств, снижающие качество деятельности и эффективность делового общения;

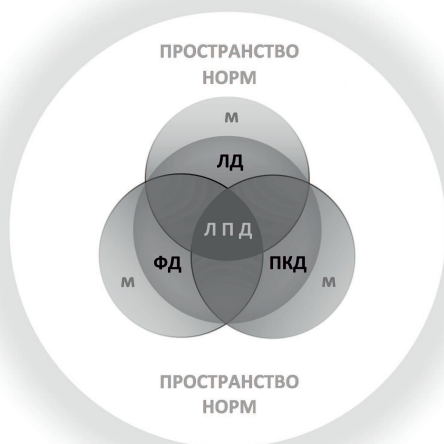
- нарушение меры отождествления себя с профессией, приводящее либо к гипертотождествлению с ней («профессиональный кретинизм»), либо к отчуждению от профессии с утратой профессиональной идентичности.

В. Д. Менделевич считает, что отклонениям способствует дисгармоничный стиль профессиональной деятельности и моторная неловкость, проявляющаяся в неспособности поступать правильно (адекватно и точно), рационально (целесообразно), инициативно (находчиво), делать быстро (скоро и споро) и эстетично (красиво и гармонично) [37]. Следовательно, анализу должны подвергаться *функциональные девиации* как нарушения ориентировочной функции (прогнозирования и целеполагания), исполнительности (планирования и организации деятельности) и регуляционной (мотивации, оценки и контроля), приводящей результат в соответствие с нормой (В. Вундт, П. К. Анохин, А. М. Матюшкин и др.).

В профессиях социномического типа особого внимания должны заслуживать *коммуникативные девиации* специалистов вследствие утраты пластичности стиля общения в деловой сфере [38]: *а)* дисбаланс социальных ролей и профессиональных субролей, каждая из которых может стать девиативной, если в той или иной мере ущемляет интересы самого специалиста или членов коллектива; *б)* проявления дезадаптации и социально-стрессового расстройства (колебания активности, гипербобщительность или аутистическое поведение, конформизм, фобии, агрессивно-обвинительные реакции в деловой коммуникации, проявления цинизма и нигилизма, склонность к антисоциальным действиям, трудоголизм и др.); *в)* нарушение эстетической нормы в имидже, манерах, смехе, улыбке, позе, походке, речи. К этой группе девиаций можно отнести vindиктивный (оскорбительный) и девиативный дискурс как нарушение стиля мышления, речи и небезбальных проявлений специалиста [39].

Итак, психологический анализ некриминальных девиаций среди представителей социномических профессий позволяет выделить в про-

странстве профессионально-этических норм *личностные* (ЛД), *функциональные* (ФД) и *поведенческо-коммуникативные девиации* (ПКД). На рисунке пересечение девиаций с нормами указывает на область «марго» (м), причем маргинальные признаки могут служить прогнозу степени девиантности специалиста. Центральная зона пересечения трех выделенных типов девиаций определяет область личностно-профессиональной деструкции (ЛПД), обуславливающей на глубинном уровне «вырождение» профессионализма и профессионала.



Пространство профессионально-этических норм и девиации специалистов

Традиционно в рамках девиантологии и психологии девиантного поведения рассматриваются такие способы предотвращения девиаций, опасных для личности специалиста и общества, как просвещение, осуждение, морально-экономические санкции, лечение, уголовное наказание и изоляция. Лишение свободы должно применяться к девиантам, совершившим преступления, имеющие серьезные последствия для общества в целом, однако, как пишет В. С. Мужина [40], наказание «оскудением предметного мира» (лишением свободы, дома и своих вещей) «деформирует чувство личности» и вряд ли способствует ее «выпрямлению».

Для предотвращения некриминальных, но потенциально опасных девиаций, чреватых разрегулированностью эмоциональных состояний и поведения специалистов, способствующих утрате профессиональной идентичности и вырождению профессионализма, снижению имиджа профессии в глазах населения, необходима органи-

зация своевременной их профилактики. С нашей точки зрения, ее целью является формирование у специалистов комплаенса [41] – соответствия деятельности и поведения существующим правилам и нормам, повышение у персонала должной старательности, усердия, обязательности, уровня профессионализма и ответственности на основе раскрытия творческого потенциала. Как справедливо отмечает Н. Б. Москвина [42], акцент в профилактической работе с персоналом в первую очередь должен ставиться на трансформации риска деформаций и деструкций в ресурс развития, под которым понимается имманентно присущая личности возможность «подняться и распрямиться».

Актуализации личностного ресурса специалистов могут помочь современные технологии: психологически компетентное профессиональное консультирование, коучинг, групповой психологический тренинг, креативные техники и развитие творчества, методы транзактного анализа и арт-терапии, поведенческие методы и техники саморегуляции, возможности которых в профилактике негативной девиантности и деструктивных тенденций практически безграничны. А. Б. Леонова ответственными за улучшение ситуации в организационно-профессиональной среде считает администрацию и менеджеров, которые обязаны обеспечивать безопасность труда и сохранность психофизического здоровья служащих для эффективного функционирования в рамках профессии [43].

Итак, некриминальные девиации в профессии – это феномен, в рамках которого в той или иной форме сочетаются такие «углубляющиеся» отклонения специалиста от социально ожидаемой и одобряемой профессиональной нормы, как проявления деформации и деструкции личности, профессиональный цинизм и аморализм, акцентуации характера и признаки «выгорания», псевдопрофессиональное развитие, профессиональная некомпетентность и маргинализм, профессиональная дезадаптация и деградация, утрата профессиональной идентичности, депрофессионализация, «варварский» профессионализм, тотальная безответственность и преступная халатность.

Под личностными девиациями понимаются деформационно-деструктивные тенденции и аномалии характера специалиста; под функциональными девиациями – дезадаптивный стиль саморегуляции и деятельности, нарушение ее этапов и функций; под поведенческо-коммуникативными девиациями – дисгармоничный стиль поведения и общения с субъектами профессиональной деятельности.

Позитивными девиациями в профессии выступают проявления творчества, принятие инно-

вазий, высочайшая нравственность и гражданская ответственность, свойственные профессионалам высшего уровня мастерства, приближающего специалиста к идеальной норме. Данные профессионально важные качества слабо выражены у «усредненного» специалиста, лишь стремящегося к дисциплинированности, организованности, к выполнению инструкций и алгоритмов.

В социономических профессиях профессиональная норма обеспечивает профессиональную пригодность и надежность специалиста в стремлении к эффективному выполнению деятельности благодаря компетентности, нравственности и ответственности, стрессоустойчивости, рефлексии и самоконтролю. Это способствует преобразованию общества за счет его духовно-интеллектуального развития, просвещению населения для его дальнейшего социально-экономического, информационно-технологического и духовно-нравственного развития.

Происхождение девиаций в профессии обусловлено личностными, социально-организационными и ситуативными факторами. Одним из механизмов девиантности является установка специалиста на следование в процессе формального и неформального общения поведению, не предусмотренному социальным статусом, профессиональными нормами и организационной ролью. В социономических профессиях это еще и результат стресса вследствие интенсивного взаимодействия с «трудным» контингентом – обучающимися, больными, клиентами, пожилыми, подчиненными и другими людьми.

С целью поддержания нормативного поведения и профилактики отклонений от профессиональной нормы необходимо своевременно выявлять девиативные тенденции специалиста особенности его коммуникации и качество выполнения функциональных обязанностей. С целью преодоления критических явлений профессиональной жизни и предотвращения в организации негативной девиантности специалистов необходима политическая воля руководителей и менеджеров по управлению персоналом, поддержка со стороны государства и общества, а также научного и интернационального сообщества, развивающих девиантологию как интегративную науку о девиациях, включая такое ее направление, как профилактика девиаций в профессии.

В заключение следует отметить, что на сегодняшний день в научном сообществе нет единого понимания нормы и девиантности в профессии; не определен единый тезаурус применительно к девиантным проявлениям в профессиональной сфере; некриминальные девиации представителей различных профессий редко становятся предметом научных исследований. Имеет место недостаточное внимание ученых к выявлению латент-

ных девиаций, особенно опасных для специалистов социально значимых профессий с деонтологическим статусом; слабо разработаны направления и способы предотвращения девиантного поведения специалиста и профессиональных групп, а также профилактики негативной девиантности в системе высшего, дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров. Необходимо изучать позитивные девиации, создающие потенциал для сокращения деструктивных проявлений за счет продуктивной социальной активности специалистов. Для решения отмеченных выше проблем важно продолжать теоретико-эмпирические исследования, преодолев междисциплинарный и международный научный изоляционизм.

Примечания

1. Крухмалев А. Е. Плутократия как феномен трансформирующейся России // Социологические исследования. 2010. № 2(310). С. 20–29.

2. Deviation (de- от, via – путь, дорога) – отклонение от нормативного пути, «непутёвое» поведение.

3. Гринберг Дж., Бейрон Р. Организационное поведение: от теории к практике / пер. с англ. О. В. Бредихина, В. Д. Соколова. М., 2004.

4. Bolin A., Heatherly L. Predictors of Employee Deviance: The Relationship Between Bad Attitudes and Bad Behavior // Journal of Business and Psychology. 2001. Vol. 15. № 3. P. 405–418.

5. Соколов В. Модельный этический кодекс государственного служащего Российской Федерации // Государственная служба. 2004. № 2. С. 6–16.

6. Абсентеизм (от англ. absent – отлучаться, уклоняться, отсутствовать) – прогул, опоздание, самовольный и преждевременный уход с работы, необоснованно длительные перерывы.

7. Моббинг (от англ. mob – толпа, нападать, осаждать) – групповая травля, унижение члена коллектива со стороны коллег.

8. Буллинг (от англ. bully – громила, задира, хулиган, обидчик) – издеваться, измываться, помыкать; стратегия запугивания и изматывания по отношению к другому человеку.

9. Боссинг (от англ. boss – босс, хозяин, «шишка», заправила) – командовать, хозяйничать, помыкать кем-то.

10. От англ. harass – травить, изводить, изматывать, не давать покоя.

11. Friedrichs D. O. Occupational crime, occupational deviance, and workplace crime: Sorting out the difference. URL: <http://crj.sagepub.com/content/2/3/243.abstract> (Дата обращения: 18.06.2012); Pulich M., Tourigny L. Workplace deviance: strategies for modifying employee behavior // Academy of Management Journal. 2004. Vol. 23. Issue 4. P. 290–301; Sameer H. Occupational Stressors and Antinormative Behavior // Security Journal. 2009. Vol. 22. № 4. P. 269–285; Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения: 03.08.2012).

12. Белякова А. Ю. Профессиональные девиации в педагогической практике // Вестник Волгоградско-

- го государственного педагогического университета. 2007. № 4. С. 72–75.
13. *Москвина Н. Б.* Трансформация риска лично-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2005.
14. *Курапова И. А.* Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
15. *Карачарова Ю. А.* Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача-терапевта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2010.
16. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения: учеб. пособие. М.: МЕДпресс, 2001.
17. *Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (Статья первая) // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 51–59.
18. *Ермолаева Е. П.* Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда: (Статья вторая) // Психологический журнал. 2001. № 5. С. 69–78.
19. *Фронин В. В.* Индивидуально-психологические особенности компенсации личностью профессиональной неуспешности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
20. *Muafi P.* Causes and Consequence Deviant Workplace Behavior // International Journal of Innovation, Management and Technology. 2011. Vol. 2. № 2. P. 123–126.
21. Такое поведение зарубежные ученые называют “whistle blowing” («выдувание свиста»), что в русском эквиваленте может значить «трубить на всю округу», «бить во все колокола», «освистывать нарушителя» (*Harper D.*, 1990).
22. *Менделевич В. Д.* Указ. соч. С. 220.
23. *Ахбиева З. С., Шнейдер А. Б.* Представление о труде и профессиональной сфере у студентов и работающих специалистов // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2010. № 3(16). С. 88–96.
24. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М., 2010. С. 188.
25. *Ожиганова Г. В.* Психологические аспекты духовности. Часть II. Духовные способности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 5. С. 39–53.
26. *Низовских Н. А.* Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2010.
27. *Змановская Е. В.* Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006.
28. *Гилинский Я. И.* Девиантология: социология девиантности и социального контроля // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 19–20 октября 2007 г. Краснодар, 2008. С. 43–46.
29. *Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (Статья первая). С. 51–59; *Ермолаева Е. П.* Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда: (Статья вторая). С. 69–78.
30. Гратификация (от англ. gratification) – удовлетворение.
31. *Хусаинова Р. М.* Стрессоустойчивость как ресурс психологического здоровья педагога в профессиональной деятельности // Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Астрахань, 7–8 октября 2011 г.) / под ред. Б. В. Кайгородова и Н. В. Майсак. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет, 2011. С. 93–94.
32. *Сыманюк Э. Э.* Психологические основания профессиональных деструкций педагога: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2005.
33. *Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность.
34. *Robinson S. L., Bennet R. J.* A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study // The Academy of Management Journal. 1995. Vol. 38. № 2. P. 555–573.
35. От англ. Manifest – явный, очевидный, проявленный.
36. *Змановская Е. В.* Указ. соч.
37. *Менделевич В. Д.* Указ. соч. С. 152.
38. Там же. С. 135–150.
39. *Майсак Н. В., Маджаева С. И.* Девиативный медицинский дискурс как неэффективный стиль взаимодействия врача и пациента // Астраханский медицинский журнал. 2010. Т. 5. № 4. С. 133–137.
40. *Мухина В. С.* Преступления как следствия отчуждения: 1 – Преступления стяжательства: сребролюбие и вещелюбие // Развитие личности. 2009. № 2. С. 69–83.
41. Комплаенс (от англ. to comply – соответствовать; compliance – уступчивость, послушание, повиновение правилам) означает должную старательность, усердие, обязательность, повиновение правилам, соблюдение законов, этических норм, инструкций, профессиональных стандартов и кодекса поведения.
42. *Москвина Н. Б.* Указ. соч.
43. *Леонова А. Б.* Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 81.

УДК 159.922

Е. В. Пономарева

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА МАТЕРИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ «РИСУНОК СЕМЬИ»

В статье представлены результаты эмпирического исследования образа матери у старших дошкольников через анализ изображения ребенком собственной матери.

The article presents the results of the experimental study of the image of motherhood among senior preschool children through image analysis of the child's own mother.

Ключевые слова: образ матери, мать, рисунок семьи, интерпретация рисунка, анализ изображения матери.

Keywords: image of mother, mother, family picture, picture interpretation, analysis of mother's image.

Проблема материнства является актуальной для современного общества. Материнство, будучи одновременно биологическим, культурным и психологическим феноменом, воплощается в рождении и воспитании детей, наполняет жизнь женщины особым смыслом, позволяя ей реализовывать в отношениях с детьми как ценности созидания, творчества, так и ценности переживания. Материнское отношение оказывает огромное влияние на ход раннего развития ребенка: его физическое и психическое здоровье, формирование черт личности, становление конкретных навыков и т. д. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что нарушения в материнском отношении являются причиной возникновения многих отклонений в психологическом и психическом здоровье детей [1]. Полноценное общение с матерью в раннем детстве способствует формированию у ребенка образа «хорошей матери» [2], который впоследствии углубляется и уточняется.

При создании обобщенного образа матери ребенок опирается, прежде всего, на образ собственной матери, дополняя его информацией о лучших качествах матери из произведений литературы, видеопродукции, из собственных наблюдений за другими матерями, «оттачивая» этот образ в сюжетно-ролевых играх. Среди перечисленных средств влияния общества на личность ребенка едва ли не самым мощным являются средства массовой информации. К сожалению, современные СМИ, массовая культура зачастую искажают образ матери, «настраивая» индивида

на деформированный комплекс чувств и обязанностей, связанный с рождением и воспитанием детей [3]. Вот небольшой список художественных фильмов, в которых образ матери представлен негативно: «Мамочка – маньячка-убийца» (США), «Без единого вскрика» (Франция), «Мертвые дочери» (Россия), «Жена, мать, убийца» (США), «Счастливы вместе» (Россия), «Семейка придурков» (Канада – США), «Семейка Адамс» (США), «Новый парень моей мамы» (Германия – США), «Моя мать, я и моя мать» (Франция), «Моя мать» (Франция), «Тайны и ложь» (США), «Реквием по мечте» (США). Список можно продолжать долго и дополнить мультфильмами, в которых образ матери также деформирован. Девиантное материнство не дает ребенку фундамента для построения образа «хорошей матери» или дает образ в деформированном виде.

К наиболее часто проявляющимся девиациям материнского поведения относят проблемы, связанные с отказом матерей от своих детей, открытое пренебрежение и насилие по отношению к детям, нежелательную и ювенильную беременность. Все эти формы девиантного материнства негативно отражаются на эмоциональном благополучии и психическом развитии ребенка [4].

Процесс формирования образа матери в онтогенезе связан с прохождением ряда этапов. Г. Г. Филиппова выделяет шесть этапов формирования материнства, отмечая, что первый этап начинается с самого рождения и продолжается до времени появления сюжетно-ролевой игры. Период с 4 до 7 лет Г. Г. Филиппова назвала игровым этапом становления материнской сферы [5]. Мы предположили, что именно дошкольный возраст является оптимальным для начала целенаправленного формирования материнства, так как на этапе взаимодействия с матерью в раннем детстве вход в диadu «мать-ребенок» очень ограничен.

Первой ступенью формирования образа материнства является формирование у ребенка образа реальной женщины – собственной матери. Сформированный в детстве образ матери впоследствии детерминирует возможность запуска механизмов реализации образа материнства в действиях по отношению к собственному ребенку. При целенаправленном формировании образа «хорошей матери», образа «идеального материнства» следует учитывать возрастные особенности старших дошкольников и их жизненный опыт. В формировании образа матери важны как когнитивный, так и эмоциональный аспекты. Целью эмпирического исследования явилось изучение образа матери у детей старшего дошкольного возраста через анализ изображения собственной матери на рисунке «Рисунок семьи»; а также выявление различий в восприятии образа матери у мальчиков и девочек.

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2011 по январь 2012 г. на базе шести МДОУ г. Кирова. В исследовании приняли участие 158 человек (91 девочка и 67 мальчиков). Средний возраст респондентов составил 6,6 лет.

В качестве инструмента исследования была выбрана методика «Рисунок семьи». Среди авторов, впервые применивших рисунок семьи в психодиагностических и исследовательских целях, были К. Аппель, В. Вульф, В. Хьюлс и др. [6]

В модификации Л. Кормана ребенку предлагается нарисовать не «семью» или «свою семью», как у В. Вульфа и В. Хьюлса, а «семью, как ты ее себе представляешь». Особое внимание Л. Корман уделяет количеству изображенных членов семьи, полагая, что чем отчетливее несовпадение в количестве изображенных членов семьи, тем больше отражается неудовлетворенность ребенка существующей семейной ситуацией [7].

В настоящее время среди исследователей и практических психологов пользуется популярностью методика Р. Бернса и С. Кауфмана «Кинетический рисунок семьи» (КРС). Авторы, для того чтобы избавиться от статичности рисунка (все члены семьи расположены в ряд и повернуты лицом к наблюдателю), внесли изменения в инструкцию, включив действие как дополнительный кинетический фактор: «Нарисуй рисунок, в котором каждый член семьи и ты что-нибудь делаешь». Авторы также предложили свою схему интерпретации изображения детьми семьи, выделив четыре уровня анализа: характеристики индивидуальных фигур КРС, действия членов семьи, стиль, символы [8].

В отечественной психологии методику «Рисунок семьи» в своих работах использовали А. Л. Венгер, А. И. Захаров, В. К. Лосева, В. С. Мухина, Е. Т. Соколова, А. С. Спиваковская, С. С. Степанов, Г. Т. Хоментаскас и др.

В. С. Мухина и А. Л. Венгер указывают на связь между особенностями рисунка семьи и внутрисемейными межличностными отношениями [9]. Опыт применения «Рисунка семьи» как методики исследования межличностных отношений представлен и в работах А. И. Захарова, который, в частности, утверждает, что рисуночный тест «Семья» позволяет на основе анализа характера размещений на рисунке членов семьи выявить наиболее эмоционально близкое ребенку лицо [10]. С. С. Степанов также считает, что расположение членов семьи на рисунке указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Изображение членов семьи с соединенными руками, объединенность их в общей деятельности являются индикаторами психологического благополучия ребенка, его включенности в семью. Рисунки с противоположными характеристиками могут указы-

вать на низкий уровень эмоциональных связей в семье [11].

По мнению Г. Т. Хоментаскаса, методика «Рисунок семьи» позволяет «посмотреть на мир глазами ребенка», дает возможность получить представления не только о субъективной оценке ребенком членов своей семьи, но и его понятия о своем положении в ней, отношениях с другими членами семьи. Г. Т. Хоментаскас подчеркивает информативность рисунка семьи для исследования эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье. Особенности графических презентаций членов семьи выражают чувства ребенка к ним, то, как ребенок их воспринимает, какие характеристики членов семьи для него наиболее значимы, какие вызывают тревогу [12]. Г. Т. Хоментаскас выделяет способы, при помощи которых дети выражают свое отношение к нарисованным людям. Эмоциональное отношение ребенка имеет четкую графическую презентацию посредством семантически насыщенных средств выразительного языка рисунка. Атрибуция «силы» передается главным образом посредством изменения соотношения высоты, ширины и площади фигуры. Графическая презентация «любимого-нелюбимого» человека отражена в соотношении количества деталей тела, цветов, декорирования [13].

Несмотря на различия схем анализа детских рисунков семьи у разных авторов, можно выделить три основных аспекта их интерпретации:

- структура рисунка семьи;
- особенности нарисованных членов семьи;
- процесс рисования.

В качестве методики исследования образа матери нами был избран тест А. Л. Венгера «Рисунок семьи» [14]. Анализируя рисунки детей, мы, вслед за А. Л. Венгером, выделяли три показателя:

- 1) состав изображенной семьи в соотношении с составом реальной семьи обследуемого;
- 2) взаимное расположение членов семьи и расположение всего рисунка в целом на листе;
- 3) особенности изображения отдельных членов семьи [15].

В качестве критериев анализа изображения ребенком матери нами были выбраны: порядок изображения матери на листе, место расположения изображения матери на листе, проявляемая в изображении контактность матери, величина фигуры матери на листе, метафоричность образа матери в рисунке ребенка. Результаты изучения образа матери у старших дошкольников посредством методики «Рисунок семьи» представлены в таблице.

Порядок изображения матери на листе. Результаты исследования, представленные в таблице, показывают, что 37,4% девочек и 26,9%

мальчиков изобразили мать первой, что свидетельствует о её высокой значимости для этих детей. Как правило, первым изображается член семьи, наиболее значимый для ребенка и не обязательно главенствующий в семье. На втором по значимости месте мать находится для 41,8% девочек и 38,8% мальчиков. Таким образом, для большинства детей (79,2% девочек и 65,7% мальчиков) мать является значимой в их жизни фигурой.

Анализ места расположения фигуры матери на листе позволил определить, какова, в восприятии детей, позиция матери в семье. В центре листа изобразили мать 11,9% мальчиков и 15,4% девочек. Дети, изобразившие мать в центре листа, видят ее как оптимистичного, веселого, радостного человека. Дети при общении с такими матерями ощущают себя защищенными и не тревожатся при ожидании будущих событий. Следует отметить, что среди рисунков встречались и такие, где в центре листа была изображена фигура матери среднего размера. Авторы таких

изображений отмечали, что они комфортно ощущают себя в настоящем («мама со мной всегда играет», «мама всегда смеется со мной», «мама шутит со всеми, и все смеются» и т. д.). Подобные взаимоотношения не подавляют детской самостоятельности и инициативы.

Среди рисунков был и такой, где мать изображена в центре, но маленького размера. Из беседы с ребенком (Андрей К.) было выяснено, что в семье нет папы, а «мама все время плачет», что позволяет говорить о подавленном, возможно, даже депрессивном состоянии матери, которое чувствует ребенок.

Расположение фигуры матери в левой части листа было представлено в рисунках 46,3% мальчиков и 66% девочек. Однако следует отметить, что среди этих рисунков левая сторона листа использовалась вариативно. Изображение ребенком матери у левого верхнего края листа свидетельствует о стремлении ребенка «поместить» мать в безопасное место, «защитить» её. Такое расположение фигуры матери характерно, в ча-

Результаты исследования образа матери посредством методики «Рисунок семьи»

Параметры рисунка		Девочки (n = 91)		Мальчики (n = 67)		Достоверность различий, z-критерий
		Кол-во	%	Кол-во	%	
Порядок изображения матери на листе	Изображена первой	34	37,4	18	26,9	0,10
	Изображена второй	38	41,8	26	38,8	0,80
	Изображена третьей	10	11	13	19,4	0,20
	Изображена четвертой	6	6,6	7	10,4	0,50
	Изображена пятой	1	1,1	–	–	0,80
Место расположения изображения матери на листе	Слева	60	66	31	46,2	0,01**
	В центре	14	15,4	8	11,9	0,60
	Справа	15	16,5	25	37,4	0,05*
Проявляемая в изображении контактность матери	Контактность	15	16,6	10	15,0	0,90
	Неконтактность	74	81,3	54	80,5	0,90
Величина фигуры матери на листе	Большая фигура	68	74,8	44	65,7	0,20
	Средняя фигура	17	18,7	19	28,3	0,10
	Маленькая по размеру фигура	4	4,4	1	1,5	0,50
Расположение фигур матери и ребенка относительно друг друга	Рядом	45	49,5	29	43,3	0,50
	Через одного человека	37	40,7	21	31,2	0,30
	Через два человека	7	7,7	11	16,4	0,10
	Через три человека	–	–	2	3,1	0,30
	Через четыре человека	–	–	1	1,5	0,70
Метафоричность образа матери в рисунке ребенка	Реальный образ	84	92,4	62	92,5	0,70
	Образ-метафора	5	5,5	2	3,0	0,80

Примечание 1. За 100% детей взята выборка из 158 детей. Из них две девочки (2,1%) и три мальчика (4,5%) не изобразили мать на рисунке семьи. В таблице эти дети не указаны, поэтому сумма процентов по каждому из анализируемых параметров рисунка будет равна 97,7% и 95,5% у девочек и мальчиков соответственно.

Примечание 2. Достоверность различий по z-критерию, * – уровень значимости, $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$.

стности, для детей, матери которых не замужем. Авторы таких рисунков в беседе с ними выразили желание иметь полную семью и говорили, что «поедут с мамой и папой на море», «мама и папа будут со мной гулять, играть» и т. п. Такие мечты примиряют ребенка со сложной действительностью.

Маленькое по размеру изображение матери у верхнего левого края рисунка отражает стремление ребенка защитить, «спрятать» мать от неустраивающей действительности. Дети, расположившие таким образом фигуру матери, говорили, в частности, о том, что они скоро уедут с мамой в другой город, где пойдут в новый детский сад и у них там будет много новых друзей. В разговоре с мамами таких детей выяснилось, что дети фантазировали, на самом деле изменений в семье не предполагается.

Расположение фигуры матери среднего размера у нижнего левого края листа отражает восприятие ребенком её состояния как эмоционально подавленного. Как выяснилось из беседы с матерями и педагогами, это состояние связано с материальными и жилищными проблемами семьи. Матери таких детей (11 человек) пытаются «выбраться» из неблагоприятных обстоятельств. Пять матерей заявили о том, что они видят перед собой реальную перспективу выхода из сложившейся ситуации, но некоторые обстоятельства оказывают влияние на недостаток смелости для решающего шага.

В правой стороне листа изобразили фигуру матери 37,3% мальчиков и 16,5% девочек. Расположение изображения у верхнего правого края рисунка свидетельствует о тенденции к активному планированию будущего, реализуемого в мечтах и помыслах. Фигура человека у верхнего правого края отражает мысленную ориентацию автора рисунка в будущее. Было установлено, что такие изображения в большинстве случаев отражают активную жизненную позицию матери. Со слов детей такие мамы «поддерживают» их, в семье предполагаются изменения (рождение братика или сестрички, новая квартира, бабушка приедет и т. д.).

Изображение матери маленького размера, расположенное по центру у верхнего края листа, отражает ярко выраженное стремление матери к сохранению устойчивой жизненной позиции, что в крайнем выражении может проявляться в избегании любых обстоятельств, предполагающих изменения.

Фигура матери большого размера, расположенная ближе к правому верхнему краю листа, говорит о восприятии детьми активной устремленности в будущее, которое имеет позитивный характер (это, в частности, рисунки тех детей, чьи матери учатся, получая высшее и среднее специальное образование).

Анализ места расположения фигуры матери на рисунке позволил выявить статистически значимые различия между мальчиками и девочками. Мальчики чаще изображают фигуру матери справа, что является свидетельством акцентирования в восприятии мальчиков активной позиции матери. Девочки чаще изображают мать в левой стороне рисунка с вариативностью расположения по вертикали, что, возможно, отражает их восприятие большей неоднозначности, неустойчивости позиции матери в семье.

Контактность матери. По мнению Г. Т. Хоментаускаса и других авторов, в случае, когда в рисунке между фигурами имеется значительная линейная дистанция (линейная дистанция – расстояние между людьми, которое можно измерить), речь идет также и о психологической дистанции между изображенными людьми. Значительная дистанция на плоскости может отражать также конфликтные отношения.

Важным показателем нормального внутрисемейного общения являются прорисованные кисти рук у членов семьи. Тесное общение в семье отражается в пространственной близости персонажей и в контакте рук [16].

Опираясь на данные показатели, мы выявили, что в рисунках 80,5% мальчиков и 81,3% девочек отражена «неконтактность» матери. В рисунках это проявляется в раздробленности пространства (большим промежутком между матерью и ребенком, матерью и другими членами семьи), нарушении целостности изображения матери (спрятанные руки, отсутствие пальцев и др.), в позе самого ребенка, которая статична и напряжена (руки плотно прижаты к телу, ноги сдвинуты, фигуры вытянутые, угловатые). Мать и ребенок не вместе, а «каждый сам по себе» (близкое общение с матерью выявили 49,4% девочек и 43,3% мальчиков (фигуры матери и ребенка расположены рядом)).

Анализ данных позволяет предположить, что многие дети ощущают недостаточность контактов с матерью. В беседах с детьми выявилось стремление к общению с матерью, но эта направленность находит отклик не у всех матерей. Из беседы с детьми было выявлено, что их просьбы поиграть, обращенные к маме, обычно вызывают реакцию отказа, раздражения, протеста. Среди частых причин такого положения дел можно назвать чрезвычайную занятость матери на работе («мама приходит с работы поздно»). «Неконтактность» разведенных или незамужних матерей часто объясняется их усталостью от постоянного общения с ребенком; необходимостью решения семейных проблем одной, без помощи близкого человека.

Анализ величины фигуры матери на рисунке позволяет рассмотреть «мнение» детей о поло-

жении матери в семье. Высота нарисованной фигуры непосредственно связана с восприятием влияния родителя: чем больше влияние, превосходство, сила, доминирование, тем выше его фигура, и наоборот. Было выявлено, что у 65,7% мальчиков и 74,7% девочек фигура матери является самой большой по величине, что свидетельствует о доминирующей роли матери в семье.

В девятнадцати рисунках детей изображение матери было меньшим по размеру по сравнению с изображением ребенком себя. Было выявлено, что это рисунки тех детей, которые нуждались в признании своей значимости. На трех рисунках изображение ребенком самого себя по сравнению с матерью нереалистично мало, что может свидетельствовать о нарушенных отношениях между матерью и ребенком, чувстве неуверенности у ребенка и потребности в заботе.

В беседах с детьми, которые были проведены после рисования, мы выявили, что матери, которых дети изобразили очень большими по величине, стремятся лидировать не только в семье, но и ориентированы на профессиональный рост и карьеру («Мама в выходные работает», «Мама хочет быть директором», «Мама долго на работе бывает», «Мама командует на работе» и т. д.). Дети часто либо не получают эмоциональную поддержку от таких матерей, либо ощущают её слабо. О. М. Здравомыслова и М. Ю. Арутюнян в своих работах отмечают ориентацию современных матерей на карьерный рост, указывают на их большую занятость на работе и недостаток внимания к своим детям [19]. Дефицит внимания матери приводит к отчуждению в отношении с ней, может способствовать развитию у ребенка внутреннего конфликта.

В рисунках 28,3% мальчиков и 18,7% девочек высота нарисованной фигуры матери имеет средние размеры. Как выяснилось из бесед с детьми и педагогами, данные матери ориентированы во взаимодействии с детьми на отношения доверия, понимания, поддержки и уважения.

Фигура матери очень маленького размера встретилась у одного мальчика и четырех девочек. Маленькая по размеру фигура матери говорит о её незначительном влиянии, большей уязвимости по сравнению с остальными членами семьи, что подтвердилось в беседах.

Расположение фигур матери и ребенка относительно друг друга. Как уже было отмечено, отсутствие большого расстояния между изображениями матери и ребенка (стоят близко друг к другу) может быть интерпретировано как доброжелательное восприятие ребенком матери (у 43,3% девочек и 49,4% мальчиков). Следует отметить, что только четыре мальчика (5,9%) и три девочки (3,3%) изобразили себя и мать держащими за руки, что может свидетельствовать о

тесном психологическом контакте этих детей с матерями. В рисунках подавляющего большинства детей (146 человек) матери изображены на расстоянии от ребенка и не держат его за руку. Это может свидетельствовать о низком уровне эмоциональной связи между матерью и ребенком.

В нашем исследовании девочки изобразили себя ближе к матери, чем мальчики. 7,7% девочек и 16,3% мальчиков нарисовали себя через два объекта (человек, стол, машина, дом) от матери; 4,6% мальчиков поместили между матерью и собой 3–4 объекта. Выяснилось, что у некоторых из этих детей отношения с матерью действительно характеризуются конфликтностью. Встречающиеся в рисунках близкое расположение к родителям братьев и сестер и отдаление себя подчеркивает конфликтный (часто связанный с ревностью) характер отношений ребенка с сиблингами.

Метафоричность образа матери в рисунках. Одним из параметров анализа изображения матери в рисунках стала его метафоричность. Визуальная художественная метафора несет в себе скрытый смысл и является достаточно сложной для интерпретации. Подавляющее большинство детей реалистично изображают мать. В работах детей использование метафоричного изображения матери встретилось у двух девочек и пяти мальчиков. Девочки изобразили мать в образе королевы и принцессы, один мальчик нарисовал мать и всех членов семьи в образе джедаев (воинствующих космических воинов). Рисование девочками матери в виде принцессы (королевы) трактуется исследователями, в частности, как процесс компенсации. Изображение желаемого образа (мама-красавица, мама-волшебница, мама – идеал) может быть рассмотрено как реакция на обыденную окружающую реальность и стремление её приукрасить.

Сюжеты рисунков детей заслуживают особого внимания. Большинство детей изобразили свою семью на прогулке (катаются с горки, гуляют в парке, идут из магазина и т. п.). Несколько детей нарисовали семью в домашней обстановке: во время отдыха, укладывания детей в постель и др. Два человека изобразили семью обедающей за общим столом. Еще два ребенка «вручили» мамам шарики. Несколько человек изобразили мать с коляской и маму, заботящуюся об их младших братьях и сестрах. Ни один ребенок не изобразил мать как хозяйку дома.

Две девочки и три мальчика, как это уже было отмечено, не изобразили мать на своем рисунке, объяснив её отсутствие уходом в магазин, на работу и др. В ходе беседы с детьми и воспитателями удалось выяснить, что матери этих детей имеют выраженное девиантное поведение – зло-

употребляют алкогольными напитками. Две матери не проживают в семье, детей воспитывают бабушки. Отсутствие изображения матери на рисунке может говорить о крайнем эмоциональном неблагополучии ребенка, его недовольстве сложившейся в семье ситуацией, травматических переживаниях, чувстве отверженности. Отношение таких детей к матери можно характеризовать как двойственное, конфликтное. В беседе эти дети говорили о том, что «любят маму», «ждут ее возвращения после работы». Чувство любви к матери у этих детей сопряжено с болью и горечью от реальных отношений с нею. У детей нет ощущения семьи как устойчивой общности, высока вероятность того, что негативные семейные отношения будут воспроизведены ими в будущем.

Гендерные различия в восприятии матери, получившие отражение в рисунках детей, относятся только к активности матери: девочки воспринимают и изображают мать как более спокойную и даже пассивную, для мальчиков характеристика активности матери оказалась более важной.

В результате проведенного исследования можно сделать ряд общих выводов. Складывающийся у современных дошкольников образ матери характеризуется противоречивостью. С одной стороны, мать является важной фигурой в жизни ребенка, ребенок любит её, остро чувствует её состояние. С другой стороны, полученные результаты свидетельствуют о переживании дефицита общения детей со своими матерями. В большинстве случаев ситуация дефицита общения детерминирована социальными причинами, занятостью матери на работе, необходимостью получения образования, сложностями личного характера, экономическим и бытовым неблагополучием. Внутреннее напряжение ребенка, обусловленное переживанием психологической дистанции с матерью, можно рассматривать как фактор, разрушающий образ «хорошей матери». Благополучие в диаде «мать – ребенок» в дальнейшем может вылиться в скрытый или явный конфликт, родительское отчуждение у выросших детей по отношению к следующему поколению.

Примечания

1. Трушкина С. В. Представления о нормах материнства у женщин с нормальным и девиантным родительским поведением // Здоровье семьи – 21 век. 2011. № 3 (3-й квартал).
2. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 1998. С. 12.
3. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 5–16.
4. Пенцова Е. А. Девиации материнской сферы // Ученые записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы. 2008. № 1. С. 71–74.

5. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

6. Дилео Дж. Детский рисунок / пер. с англ. Е. Фатюшиной. 3-е изд. М.: Апрель Пресс, Психотерапия, 2009; Шифр Ч., Рассел К. «Рисунок семьи» как метод изучения детско-родительских взаимоотношений // Проективная психология. М., 2000.

7. Бернс Р. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. М.: Смысл, 2006.

8. Там же.

9. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка. М.: Педагогика, 1991; Венгер А. А. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2005.

10. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

11. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М.: «Памятники исторической мысли», 1995. С. 71.

12. Хоментausкас Г. Т. Семья глазами ребенка. М.: Просвещение, 1989.

13. Там же.

14. Венгер А. А. Указ. соч.

15. Там же. С. 116.

16. Хоментausкас Г. Т. Указ. соч.

17. Здравомыслова О. М., Арутюнян М. Ю. Российская семья на европейском фоне / Институт социально-экономических проблем РАН. URL: <http://www.a-z.ru/women/texts/zdr-e.htm#>; (дата обращения: 01.10.2012)

УДК 316.47

Е. Ю. Клепцова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГУМАНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ И ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассматриваются проблемы психологической поддержки профессиональной деформации и деструктивного поведения педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений в русле формирования психологических характеристик гуманных межличностных отношений. Профессиональные деформации и деструкции педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений являются препятствием в выражении гуманных межличностных отношений педагогов и управленцев к субъектам образовательной деятельности.

The problems of psychological support of professional deformation and destruction behavior of pedagogical and administrative staff of educational

© Клепцова Е. Ю., 2013

institutions are studied in the article in the ay of formation humane interpersonal relationships. The professional deformation and destruction of pedagogical and administrative staff of educational institutions appear to be th difficulty in the development of humane interpersonal relationships of teachers and managers to the subject of educational work.

Ключевые слова: психологическая поддержка, гуманизация межличностных отношений, гуманные межличностные отношения, психологические характеристики гуманных межличностных отношений у педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений, деструкция, деформация.

Keywords: psychological characteristics, humane interpersonal relationships, psychological support, professional deformation and destructional behavior, pedagogical and administrative staff of educational institutions.

Педагоги, руководители образовательных учреждений являются эталоном в демонстрации межличностных отношений к субъектам демонстрации образовательной деятельности: к себе, друг другу, коллегам, администрации, родителям, воспитанникам. Однако педагогические коллективы часто однородны, в них присутствуют исключительно педагоги женского пола. Длительное пребывание педагогов в профессии может способствовать их профессиональной деформации и деструкции. Нередко можно наблюдать откровенные издевательства и глумления по внешне необъяснимым причинам над каким-то коллегой, просто потому, что хочется разрядиться, или продемонстрировать власть, или преобладают в межличностной динамике конкурирующие отношения, или как доказательство преданности корпоративной этике стаи и пр. Порой коллеги объединяются в стаю, так легче выжить и саботировать управленческие решения руководства. Эта стая годами живет по своим законам, отменяя посторонних, тех, кто не захотел быть в ней, калеча молодых специалистов и воспитанников, хотя со стороны выглядит вполне все пристойно – педагоги работают, учебный процесс идет, воспитанники образуются. Нечто похожее можно наблюдать и в детских коллективах, разумеется, с учетом возрастных особенностей, ведь воспитанники учатся построению взаимоотношений у взрослых. Выраженные профессиональные деформации могут обуславливать определенный уровень проявления негуманных межличностных отношений и быть источником существенных личностно-профессиональных искажений в управленческой и педагогической деятельности кадров образования. Все существующие деформации можно разделить на четыре группы: общепрофессиональные, специальные профессиональные, индивидуализированные, профессионально-типологические [1].

Под личностно-профессиональными деформациями Н. Б. Москвина понимает существенное

отклонение от оптимального развития личности как субъекта профессиональной и повседневной жизнедеятельности, проявляющееся в развитии качеств, затрудняющих и снижающих эффективность профессиональной работы. Понятие «профессиональная деформация», выделенное С. П. Безносовым, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. Л. Свенцицким, включает в себя значительную часть негативных новообразований, сопровождающих деструктивную профессионализацию.

Личностные деформации возникают в связи с тем, что при управленческой и педагогической деятельности главным инструментом выступает личность самого работника. Деформационные изменения происходят в процессе работы, в частности в позиционно-ролевой предопределенности взаимодействия участников образовательной деятельности. Действительно, позиции, определяемые соответствующими ролями, например руководитель – подчиненный, ученик – учитель, преподаватель – студент и прочее, выстраиваются на основе ролевой иерархии, предписывающей определенные стандарты поведения. Л. М. Митина, А. В. Осницкий и другие полагают, что такое взаимодействие является менее энергозатратным, поскольку стандартизированность поведения подразумевает минимальное проявление спонтанности и гибкости. Часто ролевое опозиционирование может быть вызвано страхом оказаться профессионально непригодным в глазах окружающих, где опозиционирование выступает в роли маски, скрывающей неуверенность и некомпетентность. Н. Б. Москвиной выделяется также «педагогическая робинзонада» как позиция не вовлеченного в профессиональное взаимодействие специалиста и не испытывающего потребности в чем, предметоцентризм, отнесение проблем профессионального взаимодействия на периферию сознания, деятельности, взаимоотношений педагогов, их отчужденность от сущности своей работы, склонность к замене педагогической деятельности рецептурно-методическим уровнем, приводящим к нерефлексивному, некритичному отношению к созданному кем-то инструктивно-методическому аппарату [2]. Э. Ф. Зеер, Н. О. Садовникова, Э. Э. Сыманюк выделяют следующие основные профессиональные деформации педагогов: авторитарность, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, консерватизм, педагогическая индифферентность, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, дидактичность [3]. Н. В. Ключева, Н. Б. Москвина, Н. А. Подымов, Е. Н. Смоленская выделяют также монолог, или псевдиалог, который является, по сути, имитацией диалога, когда ребенок (подчиненный) знает и проговаривает то, что

хочет услышать от него учитель (руководитель) на основе их соотнесения с «эталонным ответом», с избытком речевых штампов при дефиците неповторимых индивидуальных оттенков [4].

Показатели профессиональных болезней при длительном выполнении профессиональной деятельности В. Г. Артамонова, В. Н. Козлов, А. В. Филиппов, Н. Н. Шаталов рассматривают следующие: обеднение профессиональных репертуаров и способов выполнения деятельности, снижение работоспособности, утрата профессиональных умений и навыков, профессиональная усталость, возникновение психологических барьеров [5].

Таким образом, в профессиональной деятельности педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений происходят определенные изменения в личностной структуре как субъекта данной образовательной деятельности. Часть данных изменений положительно влияет на личность, обеспечивая, в частности, усиление и интенсификацию развития определенных качеств, которые способствуют успешности данной профессиональной деятельности. В то же время другие изменения негативно влияют на личность субъекта образовательной деятельности, приводят в итоге к изменениям, подавлениям, разрушениям отдельных компонентов личностной структуры. Данные негативные изменения называют профессионально обусловленными деструкциями. На основе обобщения исследований нарушения профессионального развития личности А. К. Маркова, Л. М. Митина выделили следующие профессиональные деструкции: отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами; дезинтеграцию профессионального развития, распад профессионального сознания и, как следствие, нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты; низкую профессиональную мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптацию; рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания); ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления; искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности; появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и «выгорания», а также ущербной профессиональной позиции); прекращение профессионального

развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности; ригидность [6].

Таким образом, профессиональные деструкции нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности и выстраивании отношений. Однако педагогическая и управленческая практика требует от педагогов и руководителей проявления конструктивных профессионально выстроенных с субъектами образовательной деятельности межличностных отношений, значительное место в которых принадлежит гуманным межличностным отношениям.

Гуманные межличностные отношения характеризуются тем, что в них выражается мера принятия ребенка, родителя, коллеги, администрации и терпения со стороны педагога, руководителя образовательного учреждения в ситуациях, когда он (ребенок, родитель, коллега и иной субъект образовательной деятельности) не соответствует требованиям и ожиданиям, проявления к нему принятия, понимания, эмпатии, терпимости, толерантности, эмоциональной устойчивости, асертивности. Гуманные межличностные отношения – это результат позиции или диспозиции субъектов образовательной деятельности, возникающий в процессе педагогического взаимодействия, где конгруэнтно реализуются в вербальной коммуникации когнитивный, эмоциональный и волевой уровни развития личности. На наш взгляд, в формировании гуманных межличностных отношений с субъектами образовательной деятельности у педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений большое значение имеет психологическая поддержка [7].

В настоящее время существует множество подходов в понимании психологической поддержки педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений (см. табл. 1).

Таким образом, рассматривая психологическую поддержку, разные авторы подчеркивают, что это межличностное взаимодействие, основанное на сопереживании, содействии, помощи, знак внимания в проблемной ситуации, определение интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей, способов преодоления трудностей специалиста, препятствующих его саморазвитию, особая сфера педагогической деятельности, включающая в себя процессы сотрудничества, взаимодействия, самореализации, позволяющие решить возникающие проблемы, психологическая поддержка деятельности, сосредоточение на позитивных сторонах личности и др. На основании проанализированных выше определений психологической поддержки мы предлагаем свое понимание психологической поддержки как организацию процесса межличностного взаимодействия педагогических

и управленческих кадров образовательных учреждений, направленного на разрешение или снижение актуальности психологических проблем, препятствующих профессиональной педагогической и управленческой деятельности, повышению толерантности к существующим условиям образовательной деятельности и в формировании гуманных межличностных отношений с субъектами этой деятельности. Стратегия психологической поддержки педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений в формировании гуманных межличностных отношений с субъектами образовательной деятельности заключается в мотивации личностного и профессионального развития и саморазвития; профилактике и коррекции личностных проявлений, вызванных профессиональной деформацией и деструкцией, эмоциональным «выгоранием», индивидуальными личностными особенностями, например нарциссизмом, и т. д.; формирование механизмов построения гуманных межличностных отношений с субъектами образовательной деятельности – терпения и принятия. Содержание психологической поддержки педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений в формировании гуманных межличностных отношений с субъектами образовательной дея-

тельности как направления деятельности психологической службы или деятельности отдельного психолога в образовательном учреждении включает в себя: просветительско-коррекционную и формирующую деятельность. Просветительско-коррекционная деятельность заключается в информировании, просвещении, консультировании, диагностике, психокоррекции. Информирование подразумевает осведомление педагогов и руководителей о проблемах межличностных отношений в детской, подростковой, юношеской группах, педагогическом коллективе. Консультирование предполагает оказание помощи в решении психолого-педагогических и личностных проблем. Просвещение включает информирование субъектов образовательной деятельности по проблемам развития гуманных межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности, о сущности гуманных межличностных отношений, их структуре, этапах и механизмах функционирования, видах проявления межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности, ознакомление с возрастными особенностями и условиями формирования негуманных, нейтральных, гуманных межличностных отношений. Диагностика объединяет в себе определение актуального состояния гуманных

Таблица 1

Понятие психологической поддержки в психолого-педагогической литературе

Автор	Трактовка психологической поддержки
И. В. Дубровина, Т. И. Шульга, А. В. Быков, Л. Я. Олиференко	Психологическая поддержка деятельности, сосредоточение на позитивных сторонах личности
Н. Б. Крылова	Элемент любого сотрудничества и взаимодействия проявления позитивного отношения к деятельности, готовность содействия начинаниям и самореализации
О. С. Газман	Превентивная и оперативная помощь в решении проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором. Особая сфера педагогической деятельности, включающая в себя процессы сотрудничества, взаимодействия, самореализации, позволяющие решить возникающие проблемы
Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Н. М. Борятко	Определение интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления трудностей специалиста, препятствующих его саморазвитию
А. И. Волкова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Н. И. Мизина	Межличностное взаимодействие, основанное на сопереживании, содействии, помощи
А. И. Баева	Знак внимания в проблемной ситуации
Н. Н. Суртаева, Л. М. Митина, Т. В. Черникова, О. В. Хухлаева	Культивирование фрустрационной толерантности в педагогической деятельности как составляющей психологического здоровья
Б. Фрейдин	Процесс взаимодействия, направленный на полное разрешение или снижение актуальности психологических проблем, препятствующий профессиональной и социальной самореализации, повышению адаптации к существующим условиям, реализации потенциала личности путем оптимизации психологического состояния, ведущую роль в котором играет консультант или специалист, осуществляющий психологическую поддержку

межличностных отношений рассматриваемых субъектов образовательной деятельности, прогнозирование вероятностных зон конфликтного взаимодействия у данных субъектов, проектирование взаимодействий, ориентированных на развитие гуманных межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности. Психокоррекция предполагает выявление таких особенностей: негуманных, нейтральных межличностных отношений субъектов образовательной деятельности, которые могут привести к сложностям в поведении с другими субъектами этой деятельности, а также предупреждение возможных осложнений в поведении и отношениях с другими субъектами образовательной деятельности, конфликтных взаимодействий, оптимизацию в целом образовательной деятельности.

В формирующую деятельность входят учебно-методический комплекс (УМК) «Психология и педагогика толерантности» для слушателей системы дополнительного профессионального образования. Мы считаем важным в предлагаемой нами стратегии психологической поддержки педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений в формировании гуманных межличностных отношений с субъектами образовательной деятельности акцент сделать на терпимости и толерантности, поскольку толерантность, терпимость являются важными факторами гуманизации образования. В УМК входят: программы «Психология и педагогика толерантности для слушателей 1-го, 2-го уровней», диагностический комплекс учебной дисциплины «Психология и педагогика толерантности», учебное пособие «Психология и педагогика толерантности» для руководителей образовательного учреждения, методические рекомендации по проведению спецкурсов «Проектирование толерантного имиджа руководителя», «Не говори “Да!”, если хочешь сказать “Нет!” – эффективные навыки руководителя», семинар-тренинг по формированию терпимого отношения для педагогов [8].

Далее рассмотрим составляющие гуманных межличностных отношений с субъектами образовательной деятельности у педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности – это процесс перехода субъекта педагогического взаимодействия с эгоистического или стихийного (отрицательного) уровня межличностных отношений на нейтральный, а с нейтрального на положительный, т. е. гуманное отношение формируется путем актуализации личностных качеств составляющих уровни гуманных межличностных отношений. Негуманные межличностные отношения субъектов образовательной деятельности опре-

деляются низкой сформированностью механизмов терпения и принятия, преобладанием негуманных характеристик в реагировании на ситуацию межличностного взаимодействия в образовании. Нейтральные межличностные отношения субъектов образовательной деятельности предполагают неустойчивость и ситуативность, когда отдельные показатели гуманных отношений сформированы на достаточном уровне, а другие находятся на низком уровне развития и прочее, преобладает часто бездействие как поведенческое реагирование на ситуацию межличностного взаимодействия между субъектами образовательной деятельности. Гуманные межличностные отношения субъектов образовательной деятельности характеризуются актуализацией механизма принятия, а также устойчивой выраженностью показателей принятия, ассертивности, терпимости, эмпатии, эмоциональной устойчивости, доверия, доброжелательности и т. д., в педагогической и управленческой деятельности педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Терпимость и толерантность являются важными качествами, составляющими гуманные межличностные отношения с субъектами образовательной деятельности у педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений.

Выдержка, самообладание, самоконтроль позволяют «преобразовывать негативный аспект мыслей и чувств в позитивный: раздражение и гнев заменить спокойствием и терпением, зависть – доброжелательностью, коварство – великодушием, нетерпимость – состраданием, скепсис – надеждой» [9].

Доверие относится к числу фундаментальных, важнейших психических состояний человека и считается аффективным предвосхищением и оценкой смысла событий. Утрата способности доверять приводит к потере устойчивости и стабильности.

Эмоциональная устойчивость – устойчивость эмоций, эмоциональная стабильность, отсутствие склонности к частой смене интенсивных негативных эмоций.

Принятие как психологический механизм гуманных межличностных отношений находит своё выражение в проявлении педагогом, руководителем понимания, эмпатии, ассертивности к субъектам образовательной деятельности. Понимание, например, ребёнка, внутренних причин его поведения меняет тип мышления педагога, помогает децентрироваться, взглянуть на те же действия и поступки детей с иных позиций.

Проявление гуманных межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности ставит приоритетность приобретения эмпатической ассертивности педагогом, руководителем. При эмпатической ассертивности значимую роль

в отношениях играет понимание другого, иного, нивелирование и отказ от принуждений и манипуляций: ассертивно поступающий человек не действует в ущерб кому-либо, уважая права других людей, но при этом конструктивно стоит на своей позиции. Таким образом, ассертивность выступает как результат действия гуманных межличностных отношений.

Рассматривая систему отношений руководителя, педагога с субъектами образовательной деятельности, необходимо затронуть проблемы эмпатии, эмпатического отношения. Т. П. Гаврилова, А. П. Стрелкова и другие пишут о двух ведущих формах эмпатии: сопереживании и сочувствии, где сочувствие рассматривается как более высокая форма эмпатического реагирования.

Общая характеристика компонентов межличностных отношений педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений представлена в табл. 2.

Как показывают данные табл. 2, эмпатического отношения, доверия, доброжелательности к субъектам образовательной деятельности придерживаются больше руководителей образовательных учреждений и педагогов с гуманным уровнем межличностных отношений. Руководители образовательного учреждения и педагоги с гуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности (дети, родители, коллеги), которые нравятся меньше других, проявляют позитивные чувства и эмоции: «желание успокоить, уравновесить»; «сочувствие»; «любовь»; «заботу»; «внимание»; «уважение к личности»; «удовлетворение»; «радость

при встрече» и т. д., руководители образовательных учреждений и педагоги же с негуманным уровнем межличностных отношений в большей степени ориентированы на негативные переживания, неэмпатическое отношение: «неприязнь»; «внутренний барьер»; «неприятие личности»; «раздражение от усилия не показывать неприязни»; «желание исправить поведение»; «досада»; «недоумение»; «брезгливость»; «возмущение, переходящее в отвращение»; «тошнота»; «без симпатии»; «нет радости от общения»; «самоуверенность» и т. д.

Таким образом, можно заключить, что руководители образовательных учреждений и педагоги с гуманным уровнем межличностных отношений обладают эмпатией с более выраженной степенью позитивной открытости к субъектам образовательной деятельности, даже к тем, которые доставляют им больше неудобств и хлопот. Руководители образовательных учреждений, педагоги с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности ориентированы на негативную открытость к конкретному субъекту, например родителю: «неприязнь»; «внутренний барьер»; «неприятие личности»; «раздражение от усилия не показывать неприязни»; «брезгливость»; «возмущение, переходящее в отвращение»; «тошнота»; «без симпатии»; «нет радости от общения»; и т. д. Полученные данные настораживают, особенно в части различия отношений и испытываемых чувств к принимаемым субъектам образовательной деятельности, например родителям. Как показывает проведенный нами опрос, педагоги нередко не свободны от негативных чувств и эмо-

Таблица 2

Характеристика компонентов межличностных отношений педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений

Методики	Уровни межличностных отношений			Надежность разницы по t-критерию Стьюдента
	гуманные	нейтральные	неизменные	
	Когнитивный компонент			
Методика на принятие «свой/чужой»	1,2	0,3	-0,6	t = 8,3, p ≤ 0,01
«Близкий/чужой»	2	0,5	-0,7	t = 9,3, p ≤ 0,01
	Эмоциональный компонент			
Эмпатия	56	38	24,0	t = 12,6, p = 0,05
Доверие	71,5	32	16	t = 14,1, p ≤ 0,05
Доброжелательность	54,1	27	19,0	t = 83, p ≤ 0,05
	Волевой компонент			
Выдержка, самообладание	24	19	16	t = 1,3, p ≤ 0,05
Самоконтроль	21	15	14	t = 2,04 p ≤ 0,01
	Конативный компонент			
Агрессивность (изменчивость)	3,8	3,6	6,4	t = 2,09, p ≤ 0,01
Неуверенность	2,9	3,6	4,3	t = 1,8, p ≤ 0,01
Ассертивность	6,2	4,0	2,3	t = 2,08, p ≤ 0,01

циональных реакций по отношению к родителям и часто не могут не испытывать подобных эмоциональных реакций согласно действию механизмов проекции к детям данных родителей. По мнению педагогов с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности, дети, вызывающие раздражение по тем или иным причинам, оцениваются респондентами хуже, чем дети, которые нравятся, поэтому уровень расположения, доверия, доброжелательности педагогов к ним ниже, а контроль, соответственно, выше. Такого рода отношения отрицательно сказываются на психическом самочувствии последней группы детей, сдерживают и нивелируют их личностный рост и развитие, что находит свое негативное выражение уже в более позднем возрасте, закрепляется в отрицательных чертах характера.

Итак, руководители, педагоги с гуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности обладают большей эмпатией, доверием, доброжелательностью и степенью принятия данных субъектов образовательной деятельности. Руководители, педагоги с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности, напротив, дифференцированно подходят к исследуемым субъектам образовательной деятельности, принимают преимущественно тех субъектов образовательной деятельности, которые им нравятся больше других, а вызывающих раздражение и неприязнь субъектов, например родителей, детей, коллег, не принимают, пристрастно к ним относятся.

Способность к принятию у руководителей образовательных учреждений, педагогов проявляется в том, что они, несмотря на то что субъекты образовательной деятельности – родитель, ребенок, коллега – эмоционально могут им и не нравиться, воспринимают их как «своего», «близкого», следовательно, степень принятия определяется отсутствием разницы в оценках родителей и их детей, которые нравятся и которые не нравятся. Чем больше эта разница (по t-критерию Стьюдента), тем выше мера неприятия.

Следовательно, можно сделать такие выводы: в целом субъект образовательной деятельности, например родитель, ребенок, коллега, который нравится больше других, руководителем образовательного учреждения, педагогом принимается и оценивается значительно выше родителя и ребенка, который нравится меньше других. К ребенку и его родителю, который нравится меньше других и, следовательно, не принимается, наблюдается несколько пристрастное отношение, он менее привлекателен для руководителя образовательного учреждения и педагога и оценивается значительно ниже принимаемого, как «боль-

ше чужой, чем свой», «более далекий, чем близкий». При этом руководители образовательных учреждений, педагоги с гуманным уровнем межличностных отношений родителей ранее обозначенной группы оценивают значительно выше, чем педагоги с другими уровнями межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности. Разница в принятии и оценке родителей особенно очевидна по отношению к менее принимаемым родителям. Так, например, для педагога с гуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности такой родитель «больше свой, чем чужой» ($t = 8,3, p \leq 0,01$), «близкий» ($t = 9,3, p \leq 0,01$). Для руководителей образовательных учреждений, педагогов с нейтральным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности – «больше чужой, чем свой» ($t = 9,0, p \leq 0,05$), «больше далекий, чем близкий» ($t = 8,7, p \leq 0,01$). Руководители образовательных учреждений, педагоги с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности менее привлекательного родителя и его ребенка оценивают как «чужого» ($t = 14,1, p \leq 0,05$), «далекого» ($t = 12,3, p \leq 0,01$).

Как видно из полученных данных, педагогические и управленческие кадры образовательных учреждений с гуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности обладают меньшими значениями импульсивности (2,9) в поведении, ассертивные (6,2) же виды поведения у данных респондентов преобладают.

Педагоги, руководители с нейтральным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности имеют меньшие значения пассивности ($t = 1,7, p \leq 0,01$) и агрессивности в поведении ($t = 2,09, p \leq 0,01$), чем педагоги и руководители с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности, ассертивные же формы поведения у первой группы педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений респондентов преобладают над показателями педагогов с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности ($t = 2,08, p \leq 0,01$). К сожалению, очевиден тот факт, что у респондентов с нейтральным и негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности преобладают агрессивные тенденции.

Таким образом, выявилась взаимосвязь между гуманным уровнем межличностных отношений руководителей образовательных учреждений и педагогов к субъектам образовательной деятельности и ассертивными формами поведения респондентов и, соответственно, взаимосвязь агрессивных тенденций в поведении руководите-

лей и педагогов с негуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности. Следовательно, руководители и педагоги с гуманным уровнем межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности более ориентированы на асертивные формы поведения. Конечно, поведенческие реакции, избранные формы поведения могут быть разнообразными в различных ситуациях и отличаться силой и интенсивностью воздействия, но в общении с непринятыми людьми, особенно по отношению к тому, кто не нравится, вызывает неприятие, раздражение, протест, превалирует, как правило, одна форма межличностных отношений к субъектам образовательной деятельности, являющаяся доминирующей или преобладающей для личности. Полученные данные позволяют грамотно планировать и проводить работу по коррекции и формированию гуманных межличностных отношений педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений к субъектам образовательной деятельности.

Примечания

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
2. Москвина Н. Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов // Педагогика. 2005. № 5. С. 64–71.
3. Садовникова Н. О., Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции: учеб. пособие / под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005; Сыманюк Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2005.
4. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
5. Артамонова В. Г., Шаталов Н. Н. Профессиональные болезни. М., 1988.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: УФАО, 1996; Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
7. Клепцова Е. Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012.
8. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования. М.: Академический проект, 2004; Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования. М.: Академический проект, 2005; Клепцова Е. Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. С. 74.

УДК 159.942.2

С. А. Гапонова, И. В. Сальникова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ – ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье рассматриваются результаты исследования представлений о счастье современных студентов – юношей и девушек. Выделяются сходства и различия по «факторам счастья» в данных группах.

In the article the results of research into males and females understanding (conception) of happiness are examined. The similarities and differences in the factors in happiness in the groups under consideration are marked.

Ключевые слова: «факторы счастья», юноши, девушки, сходства и различия в представлениях о счастье.

Keywords: “factors in happiness”, males, females, similarities and differences in understanding of happiness.

Современные российские студенты – это молодые люди, рождение и раннее развитие которых происходило в период кардинальных социально-экономических и политических изменений в стране. Такие кризисные периоды характеризуются тем, что происходит вынужденный пересмотр основных целевых установок и выделение приоритетов, которые согласуются с новыми реалиями социально-экономической ситуации. Можно предположить наличие существенных трансформаций в личностной, в частности мотивационно-потребностной, сфере молодых людей по сравнению с предшествующими поколениями.

Поскольку нравственное развитие современной молодежи происходило в условиях переоценки традиционной для социалистической России XX в. системы взглядов, необходимость психологического анализа их духовно-нравственных ценностей представляется, безусловно, актуальной. Интересно, на наш взгляд, исследование представлений о счастье современных студентов и выявление особенностей восприятия счастья у юношей и девушек.

Рассмотрению этой проблемы и посвящено наше исследование.

Вопрос о счастье как вопрос о самом желанном нашёл широкое отражение в трудах философов многих эпох и в народном творчестве. В. Татаркевич справедливо отмечает, что разные понятия о счастье имеют только то общее, что обозначают что-то положительное, ценное. В остальном же понимании они различаются меж-

ду собой [1]. Несмотря на то что данный феномен с трудом поддается строгому определению, попытки понять суть этого явления и измерить его предпринимались с середины прошлого века и предпринимаются в настоящее время. Однако большая часть экспериментальных исследований счастья осуществлялась за рубежом, и наша страна не принимала участия в подобных проектах. Поэтому обращение к данной теме связано с малой изученностью особенностей феномена счастья в нашей стране.

В настоящем исследовании принимали участие 102 студента (47 девушек и 55 юношей) II и IV курсов различных факультетов Академии водного транспорта и Технического университета Нижнего Новгорода. Возраст испытуемых от 18 до 23 лет.

Для выделения факторов, способствующих и препятствующих счастью у молодых людей, а также для выявления представлений о том, что конкретно для каждого испытуемого означает счастье, было проведено исследование, в котором использовались 3 открытых вопроса – незаконченных предложения: 1. Счастье – это... 2. На мой взгляд, счастью способствует... 3. На мой взгляд, счастью препятствует...

Использование подобной анкеты в данном случае было целесообразно, так как исследовалось восприятие счастья молодежью, которая могла полностью выразить себя, ответив на открытые вопросы в свободной форме. Для классификации ответов испытуемых и дальнейшей обработки результатов был выделен ряд критериев. Представляло интерес посмотреть, с какими критериями у испытуемых связано восприятие счастья. Критерии были выделены по смысловому содержанию ответов и с учетом качественного анализа.

В качестве основных составляющих счастья студенческая молодежь рассматривает: любовь («наличие любимого человека», «второй половинки») – 22,5%; деньги (материальное благополучие) – 23,5%; счастье близких людей – 23,5%; хорошее настроение – 19,6%; душевное равновесие – 15,7%; благополучие в семье – 13,7% [2].

При исследовании особенностей восприятия счастья студенческой молодежью интерес представляло сравнение полученных показателей между выборками мужчин и женщин. В табл. 1 представлены критерии, по которым обнаружены значимые различия.

В ответах на первое утверждение «Моё восприятие счастья» значимые различия между юношами и девушками не выявлены. Наибольшее значение для того, чтобы чувствовать себя счастливыми людьми, и юноши и девушки придают следующим факторам.

Таблица 1

Факторы, необходимые юношам и девушкам для ощущения себя счастливыми людьми

Фактор	Количество юношей (в %)	Количество девушек (в %)
Любовь	18,2	27,7
Деньги	27,3	19,1
Настроение	16,4	23,4
Счастье близких людей	20	27,7
Душевное равновесие	16,4	14,9
Здоровье	9,1	14,9
Достижение целей	12,7	10,6
Ощущение своей ценности	9,1	10,6
Друзья	10,9	12,8

Отсутствие значимых различий среди факторов, важных для восприятия счастья, может являться следствием того, что в последнее время женщины стремятся реализовать себя не только в семье, но и в других сферах. Вероятно, это также следствие тенденций, наблюдающихся у современной молодежи, установленных в исследовании Г. Глазовой, связанных с исчезновением барьера в общении между полами и сближением интересов девушек и юношей [3].

Статистически значимые различия обнаружены при сопоставлении мнений мужчин и женщин относительно факторов, способствующих счастью. Так, значимо различие по фактору денег как способствующего счастью ($p \leq 0,01$), которое отмечают 21,8% юношей и только 6,4% девушек. Вероятно, это связано с существующим в нашей ментальности представлением о мужчине как о добытчике средств, особенно если он имеет семью; 14,5% юношей считают, что счастью способствуют также удача и любовь и 12,7% – настроение и здоровье.

В табл. 2 представлены факторы, отражающие значимые различия в восприятии счастья девушками и юношами.

Значимые различия между юношами и девушками ($p \leq 0,05$) были выявлены по факторам субъективного восприятия окружающего (важным этот фактор считают 19,1% девушек и только 7,3% юношей), по фактору «сам человек» (его отмечают 17% девушек и 5,5% юношей). Эти два фактора в какой-то степени пересекаются, так как второй фактор более общий и включает в себя не только особенности восприятия окружающего человеком, но и другие характеристики, такие как активность, стремление к счастью, движение. Тем не менее испытуемые были склонны разделять эти факторы, поэтому они и были выделены нами как два критерия, а не один. Таким образом, можно предположить, что девушки в

ситуации, когда их не удовлетворяют какие-либо условия жизни, чаще, чем юноши, склонны считать себя источником улучшения жизни и верят в собственные силы.

Эти данные совпадают с данными, полученными в исследовании И. А. Джидарьян, где было выявлено, что женщины более склонны чувствовать себя субъектом собственной жизни, личностью, способной контролировать ход событий и выстраивать линию жизни в соответствии со своими целями и представлениями [4].

Также значимые различия обнаружены по фактору ощущения своей ценности ($p \leq 0,05$). Этот фактор значим для 8,5% девушек и только для 1,8% юношей. Девушки воспринимают этот фактор одновременно и как необходимый для того, чтобы чувствовать себя счастливыми, и как способствующий счастью, что, возможно, связано с реализацией ими себя в обществе, где женщины во множестве сфер начинают выступать наравне с мужчинами. Вероятно также, что женщины стали в настоящее время смелее заявлять о потребности ощущать свою ценность и будучи «хранительницами домашнего очага».

И юноши и девушки в качестве факторов, способствующих счастью, выделяют прежде всего любовь (юноши – 14,5%, девушки – 19,1%), хорошее настроение (12,7% и 14,9%). В целом оценки других факторов распределены равномерно и проявляются во мнениях приблизительно одинакового количества девушек и юношей, то есть значимые различия отсутствуют.

Результаты, полученные в ходе анализа ответов испытуемых на третье утверждение, в какой-

то степени аналогичны показателям предыдущего пункта. Девушки считают, что счастьем может препятствовать, как и способствовать, сам человек (19%), а также его субъективное отношение к окружающему (4,3%), различия значимы по этим факторам между девушками и юношами ($p \leq 0,05$). Юноши, в отличие от девушек, считают, что счастьем препятствует материальное неблагополучие (10,9%); как отмечалось выше, это связано с традиционной ролью мужчины и, естественно, этот фактор имеет для них большое значение. Также счастьем юношей препятствуют неудачи (10,9%). Различия по этим факторам значимы ($p \leq 0,05$). Стоит отметить, что к значимому различию приближен показатель по фактору лени, который мешает счастью у 16,4% мужчин.

Девушки и юноши солидарны прежде всего в значимости следующих факторов, препятствующих счастью: окружение, негативные личностные качества, обстановка в государстве и в мире, здоровье.

Полученные данные в отношении некоторых показателей схожи с результатами исследований, проведенных другими авторами. Так, в уже упоминавшейся работе И. А. Джидарьян, опубликованной в 2001 г., значимость для счастья таких факторов, как материальный достаток, чувство своей ценности, как и в нашем исследовании, в равной мере характеризует как «женское», так и «мужское» счастье [4]. Однако в отношении восприятия других факторов счастья полученные нами результаты существенно отличаются от приведенных выше. Это может быть связано с тем, что студенты, принимавшие участие в рабо-

Таблица 2

Факторы, отражающие значимые различия в восприятии счастья девушками и юношами

Критерии	Девушки (47 человек)		Юноши (55 человек)		Статистические показатели		
	Кол-во	%	Кол-во	%	$\Phi_{эмп}$	P	$\Phi_{кр}$
Счастью способствует							
Состояние здоровья	2	4,3	7	12,7	1,57	0,036*	значимо
Деньги	3	6,4	12	21,8	2,32	0,01**	значимо
Субъективное отношение к окружающему	9	19,1	4	7,3	1,8	0,036*	значимо
Ощущение своей ценности	4	8,5	1	1,8	1,64	0,05*	значимо
Сам человек	8	17	3	5,5	1,9	0,028*	значимо
Счастью препятствует							
Материальное неблагополучие	1	2	6	10,9	1,96	0,025*	значимо
Субъективное отношение к окружающему	2	4,3	0	0	2,10	0,027*	значимо
Неудачи	1	2	6	10,9	1,96	0,025*	значимо
Сам человек	9	19	4	7,3	1,79	0,037*	значимо

** – значимо при $p \leq 0,01$ или $\Phi_{эмп} \geq 2,31$; * – значимо при $0,01 \leq p \leq 0,05$ или $1,64 \leq \Phi_{эмп} \leq 2,31$; значимость различий рассчитывалась с помощью Φ^* критерия Фишера.

те И. А. Джидарьян, родились еще в СССР и росли в самые тяжелые кризисные 90-е гг. Студенты, участвующие в нашем исследовании, родились на 10 лет позже, после смены государственного строя в стране, и их взросление пришлось на годы относительной стабильности и материального благополучия в России. Таким образом, можно сделать вывод об обусловленности этих различий тем, что в исследованиях участвовали представители разных поколений, и изменения в сознании молодёжи, как юношей, так и девушек, связаны с изменением в социально-политической ситуации их развития и жизни.

Примечания

1. *Татаркевич В. В.* О счастье и совершенстве человека. М.: Прогресс, 1981.
2. *Сальникова И. В.* Критерии счастья в представлениях студенческой молодежи. Технологии совершенствования подготовки кадров: теория и практика // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 14. Казань: Изд. Татар. гуманитар.-пед. ун-та, 2010. С. 130.
3. *Глазова Г.* Особенности генезиса мировоззрения молодёжи. URL: <http://psychology-bank.ru/0/2373>.
4. *Джидарьян И. А.* Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАДАНИНА Лариса Павлиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры образовательных технологий Ухтинского государственного технического университета. 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская, д. 13.

E-mail: lar.badanina2012@yandex.ru

БЕЗГОДОВ Дмитрий Николаевич – проректор по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам, доцент кафедры «Философия. Социология. Политология» Ухтинского государственного технического университета. 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская, д. 13.

E-mail: dbezgodov@ugtu.net

БОГАТЫРЕВА Валерия Валерьевна – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 400066, Волгоград, просп. им. Ленина, д. 27.

E-mail: valeria.bogatyrewa@yandex.ru

ВАРАНКИНА Вера Ивановна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и дискретной математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ВАХРАНЕВА Наталия Владимировна – соискатель, кафедра общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. 607220, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. К. Маркса, д. 36.

E-mail: vnativ82@mail.ru

ВЕЧТОМОВ Евгений Михайлович – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры и дискретной математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ВИТВАР Оксана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре теории и методики профессионального образования Норильского филиала КГАОУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования». 663317, г. Норильск, ул. Ленинградская, д. 7а, каб. 113.

E-mail: vitvar@kipk.ru

ВОЙТОВИЧ Ирина Карловна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре лексикологии и фонетики английского языка Удмуртского государственного университета. 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

E-mail: ivoytovich@yandex.ru

ГАПОНОВА София Александровна – зав. кафедрой социальной психологии, доктор психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Н. Новгород, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: sagap@mail.ru

ГАРМАНОВА Ольга Юрьевна – младший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института социально-экономического развития территорий Российской академии наук. 160014, г. Вологда, ул. Горького, д. 56а.

E-mail: garmanova@yandex.ru

ГОРОВАЯ Татьяна Юрьевна – заместитель директора по информационным технологиям Выксунского филиала Национального исследовательского технологического университета МИСиС, аспирант заочной формы обучения, кафедра математики и информатики Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Н. Новгород, ул. Челюскинцев, 9.

E-mail: gru@1234.yandex.ru

ЕГОШИНА Надежда Гермогеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Марийского государственного университета. 424002, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 44.

E-mail: egoshina.nadezhda@mail.ru

ЗОТОВА Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, главный специалист Научно-координационного управления аппарата Президиума РАО. 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8.
E-mail: www.LMZ2305@rambler.ru

КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.
E-mail: klepcova@mail.ru

КЛОЧЕВА Евгения Александровна – старший преподаватель кафедры «Информационные системы» Сыктывкарского лесного института. 167982, г. Сыктывкар, ул. Ленина, д. 39а.
E-mail: klocheva@inbox.ru

КОВРОВ Владимир Викентьевич – заведующий научно-исследовательской лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи МГППУ, кандидат педагогических наук, доцент, профессор Московского городского психолого-педагогического университета. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.
E-mail: lev23@list.ru

КОЗЛОВА Елена Владимировна – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111, каб. 342.
E-mail: lenakoz84@mail.ru

ЛОБЗОВА Елена Владимировна – соискатель кафедры филологического образования Московского института открытого образования. 125167, г. Москва, Авиационный пер., д. 6.
E-mail: mioo@mail.ru

ЛОПАРЕВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник кафедры романо-германской филологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26.
E-mail: linguist@vshu.kirov.ru

МАЙСАК Надежда Васильевна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре общей психологии и психологии развития Астраханского государственного университета. 414057, г. Астрахань, ул. Кубанская, д. 31/1, кв. 50.
E-mail: n-maisak@mail.ru

ОГАНЕСЯН Наталья Томовна – ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.
E-mail: ogas@list.ru

ПЕТРОВ Юрий Николаевич – заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.
E-mail: Petrov.43@mail.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.
E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ПОНОМАРЕВА Елена Витальевна – аспирант кафедры практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.
E-mail: vitalena.ponomareva@yandex.ru

РУМЯНЦЕВА Наталья Валерьевна – аспирант очной формы обучения кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108.
E-mail: aureliasp@mail.ru

САЛАХОВ Ильяс Рахимзянович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и психологии Альметьевского государственного института муниципальной службы. 423450, г. Альметьевск, ул. Джалиля, д. 9.

E-mail: nokirillova@mail.ru

САЛЬНИКОВА Ирина Витальевна – аспирант кафедры социальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Н. Новгород, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: i-salnikova-nn@mail.ru

САХАРОВ Василий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре философии, социологии и психологии ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36.

E-mail: kaf_filosofia@vyatsu.ru

САХАРОВА Людмила Геннадьевна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре социальных наук Кировской государственной медицинской академии Минздравсоцразвития. 610002, г. Киров, ул. Карла Маркса, д. 112.

E-mail: sociologkma@rambler.ru

СЕРОВА Ольга Васильевна – аспирант по кафедре педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: SerovaOlgaV@gmail.com

СОЗОНТОВА Надежда Игоревна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ВятГУ. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36.

E-mail: nadya.sozontova@mail.ru

ТАТАРИНОВА Майя Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре английского и немецкого языков и методики обучения иностранным языкам ВятГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: tatarinowa-maya@mail.ru

ТРУХИН Андрей Николаевич – кандидат биологических наук, доцент, декан естественно-географического факультета ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: geo@vshu.kirov.ru

ТРУХИНА Светлана Ивановна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: geo@vshu.kirov.ru; trukhinasvetlana@yandex.ru

ФОМИНЫХ Анна Владимировна – аспирант кафедры адаптивной и физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: afk@vshu.kirov.ru

ХАКИМОВ Рафик Ибрагимович – доцент кафедры медико-биологических дисциплин Самарской государственной областной академии (Наянковой). 443001, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 196.

E-mail: raf_hakimov@mail.ru

ЦИРКИН Виктор Иванович – доктор медицинских наук, профессор кафедры биологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: tsirkin@list.ru

ЧЕТВЕРИКОВА Елена Валерьевна – кандидат биологических наук, специалист отдела образовательных программ и стандартов профессионального образования УМУ ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: opspo@vshu.kirov.ru

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика
Научный журнал № 2(3)

Подписано в печать 25.05.2013 г.
Формат 60x84 $\frac{1}{8}$. Бумага офсетная. Гарнитура Мусл.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,0. Тираж 1000. Заказ № 243.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, т. (8332) 673-674
www.vggu.ru

Отпечатано
в полиграфическом цехе Издательства ВятГГУ,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332) 673-674