

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 4(3)

Киров
2011

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

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

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

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

Редактор: Ю. Болдырева
Компьютерная верстка: Ю. Холмова

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Матюшенко С. В.</i> Концептуальные основания существования интеллектуальной собственности в педагогике	6
<i>Метлякова Л. А.</i> Понятие о сущности и структуре воспитательного потенциала современной семьи: педагогический аспект проблемы	11
<i>Черных А. В.</i> Воспитательные аспекты обучения школьников русскому языку на дому	16
<i>Болдова Т. А.</i> Образовательный и научно-исследовательский интерфейс Интернета	20
<i>Марчук Е. Г.</i> Применение интеллектуально ориентированных заданий для формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе	25

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Безгодов Д. Н.</i> Аксиология С. Л. Франка и организационная культура вуза	30
<i>Петров А. Ю., Губарева О. Н.</i> Сущность ключевых компетенций в допрофессиональном и профессиональном образовании	36
<i>Игнатьева Е. Ю.</i> Метапроект как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе	41
<i>Савинов А. М.</i> Проектирование и апробация модели системы преподавания академического рисунка в дизайн-образовании	46
<i>Зыков С. Н., Кортаева Н. Ф., Тимофеев А. Ю.</i> Структура и содержание контрольно-измерительных материалов для поступления на бакалавриат направления «Дизайн» на базе СПО	52
<i>Чикнаверова К. Г.</i> Обучение студентов бакалавриата профессионально ориентированному чтению (на материале текстов по экономике)	56
<i>Новгородцева И. В., Юдинцева Л. А.</i> Сформированность и значимость общих компетенций бакалавров экономики в условиях профессиональной подготовки	59
<i>Орлов А. И.</i> Системно-синергетический подход в формировании профессиональной компетентности	62

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Торохова Г. Н.</i> Математическое развитие как условие активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста	66
<i>Бугаева Е. Э.</i> Методические условия реализации национально-регионального компонента на уроках технологии в начальных классах	71
<i>Шегай Н. А.</i> Интенсификация процесса обучения иностранным языкам с помощью современных цифровых технологий	74
<i>Пыхина Н. В.</i> Содержательно-организационные аспекты контроля в обучении иностранным языкам	77
<i>Ильинский С. В.</i> Олимпиады школьников по географии: сущность, содержание, разнообразие	80
<i>Панкратова Л. В.</i> О формировании исследовательской компетентности школьников в условиях современного математического образования	84

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Овчарова А. А.</i> Современное состояние системы педагогического взаимодействия школы и семьи в России и за рубежом: сравнительный аспект	91
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Махлин А. П.</i> Профессиональная компетентность спортивного судьи (на примере судьи по баскетболу)	95
<i>Ковязина Г. В.</i> Методические подходы к совершенствованию физической реабилитации постинсультных пациентов	97
<i>Зыков И. Ю.</i> Анализ сформированности компонентов адаптации студентов специальной медицинской группы к обучению в вузе	101

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Новикова Н. Н., Некрасова Г. Н.</i> Этапы проектирования сетевого сообщества учителей технологии	105
<i>Казаковцева Т. С.</i> Антропологический подход в изучении проблем подготовки специалистов дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми	108

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Помелов В. Б.</i> Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада	114
<i>Грбушина Е. И.</i> К истории развития рабочих факультетов в Волго-Вятском регионе в 1920–1930-е гг.	123

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Махова А. К.</i> Изучение взаимоотношений как категории социального познания детей с задержкой психического развития	128
<i>Серёда Е. И., Парфенова Н. Б.</i> Компетенции здоровьесбережения как показатель эффективности технологий психологического сопровождения	134
<i>Кугушева Т. В.</i> Результаты экспериментальной проверки модели формирования экологического мышления у студентов вузов	139
<i>Заломов Я. А.</i> Типы одиночества в сказках Г.-Х. Андерсена: психологический анализ	142

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	146
----------------------------------	-----

CONTENTS

- Matushenko S. V.* Conception of intellectual property in pedagogics
- Metljakova L. A.* The concept about the essence and structure of the educational potential of a modern family: the pedagogical aspect of the problem
- Chernykh A. V.* The educational aspects of the Russian language teaching at home
- Boldova T. A.* Educational and Scientific Internet Interface
- Marchuk E. G.* Application of the is intellectual-focused tasks for formation of intellectual competence at schoolboys in educational process
- Bezgodov D. N.* The axiology of S. L. Frank and organizational culture of University
- Petrov A. Yu., Gubareva O. N.* Essence key the competence in to vocational and vocational training
- Ignatieva E. Y.* The metaproject as technology of pedagogical management of student's educational activity at modern university
- Savinov A. M.* Projecting and approbation of the model of system of teaching of the academic drawing in design education
- Zykov S. N., Korotaeva N. F., Timofeev A. Yu.* The structure and content of test materials for undergraduate admission to the direction of "design" based on the ACT
- Чикнаверова К. Г.* Обучение студентов бакалавриата профессионально-ориентированному чтению (на материале текстов по экономике)
- Novgorodtseva I. V., Judintseva L. A.* The general of the competence of bachelors of economy in the conditions of vocational training future expert
- Orlov A. I.* System-synergetic approach in professional competence formation
- Torokhova G. N.* The mathematical development as the condition of the activation of the child preschool age's cognitive activity
- Bugayeva Ye. E.* Methodological conditions for the national regional component's realization at technology lessons in primary school
- Shegay N. A.* Intensification of the process of learning foreign languages by the use of modern digital technologies
- Pykhina N. V.* Content-organizational aspects of the control in the foreign language teaching
- Ilyinsky S. V.* Olympiads in geography for schoolchildren: subject matter, content, diversity
- Pankratova L. V.* Formation of research competence of schoolchildren in the conditions of modern mathematical education
- Ovcharova A. A.* The current state of the system of pedagogical interaction of school and family in Russia and abroad: a comparative aspect
- Makblin A. P.* Professional competence of judges sport (for example, the judge's Basketball)
- Kovyazina G. V.* Methodical approaches to development of post-stroke patients' physical rehabilitation
- Zykov I. Yu.* The analysis of formation of components of special medical group students' adaptation to studies at a higher educational establishment
- Novikova N. N., Nekrasova G. N.* Design stages of a technology teachers' network.
- Kasakovtseva T. S.* Anthropological approach in the study of problems of training for health-educational work with children preschool education specialists
- Pomelov V. B.* F. Fryobel and his contribution to the pedagogics
- Gorbushina E. I.* To history of the development of Workers' Faculties of the Volga-Vyatka region in 1920–1930
- Makhova A. K.* Relations as a category of social cognition by children with mental delays
- Sereda E. I., Parfenova N. B.* Health saving competences as an index of efficiency of psychological guidance technologies
- Kugusheva T. V.* The results of experimental verification of formation of ecological thinking models among university students
- Zalomov Ya. A.* Types of loneliness in the tales of Hans Christian Andersen: psychological analysis

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37

С. В. Матюшенко

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье описываются концептуальные основания выявления интеллектуальной собственности.

In the article it is described conception of intellectual property in pedagogics.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность в педагогике, этапы исследования, критерии выявления интеллектуальной собственности в педагогике, фиксация, определение сущности и выявленных видов интеллектуальной собственности в педагогике.

Keywords: intellectual property, pedagogics, pedagogical stages of analysis, scheme of analysis, algorithm of analysis, criterion of revealing materials, levels of publication analysis.

Современная теория интеллектуальной собственности строится на основе достижений всего комплекса ее толкования и изучения, в том числе и в пограничных областях знания. В данном случае обоснованным, на наш взгляд, становится изучение интеллектуальной собственности в педагогике как в науке, активно занимающейся решением задач, связанных с интеллектуальным потенциалом человека и общества.

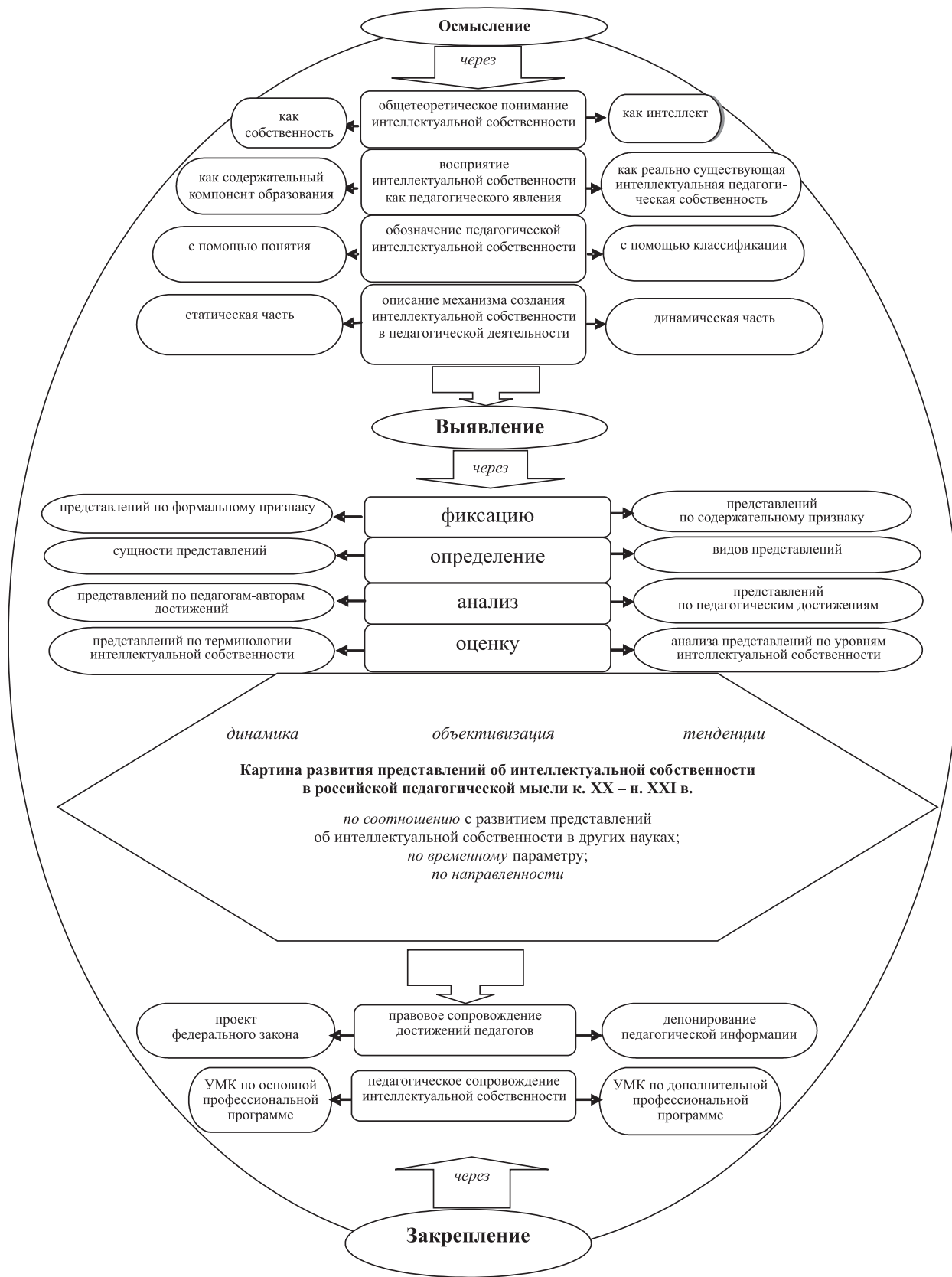
Общую схему стратегии нашего научного исследования мы обозначили в представленной ниже «Концепции интеллектуальной собственности в педагогике конца XX в. – начала XXI в.». Ее ведущую идею мы определяем так: *в педагогике имеются достижения, которые можно отнести к интеллектуальной собственности; своим возникновением они обязаны педагогам, занимающимся педагогической деятельностью, и представляют собой результаты, продукты и средства этой деятельности; констатация таких достижений выступает вариантом успешного включения педагогики в начавшийся общественно-государственный процесс отнесения результатов интеллектуальной деятельности к интеллектуальной собственности* (см. рисунок).

Теоретическое основание концепции. Российская педагогическая мысль, осмысливая опыт раз-

вития педагогики [1], свидетельствует, что она является равноценной наукой среди существующих отраслей интеллектуальной деятельности, именно поэтому мы можем говорить о ее результативности при обучении, воспитании, развитии и образовании людей. Мы должны ясно представлять себе значимость таких результатов и их роль в жизнедеятельности общества. Результатами педагогической деятельности выступают педагогические достижения. Часто различного рода педагогические находки рассматриваются как отдельные успехи педагога в своей деятельности, но если бы они не были рациональными, оптимальными, не улучшали бы учебный и воспитательный процессы, то педагогика не смогла бы не только непрерывно развиваться, но и совершенствоваться.

Как показывают исследования, для современной педагогики все более необходимым становится переход на новый уровень оценки своих достижений. Интеллектуальные по своей природе, педагогические достижения требуют соответствующего анализа, оценки и закрепления на основе интеллектуального подхода [2]. Одним из проявлений интеллектуального подхода к анализу, оценке и закреплению педагогических достижений становится возможность отнесения достижений педагогов к результатам интеллектуальной деятельности или «интеллектуальной собственности» (ст. 1225 ГК РФ).

Рассмотрение педагогических достижений как интеллектуальной собственности требует прежде всего обращения к *общетеоретическому пониманию интеллектуальной собственности*, которое способствует формированию наших научных представлений об интеллектуальной собственности, нашедших отражение в различных подходах и определениях интеллектуальной собственности. В научных источниках по исследованию интеллектуальной собственности наблюдается, что ее изучение прежде всего ведется с точки зрения собственности, именно поэтому в российской науке сложилось научное определение, что «интеллектуальная собственность» есть «особый вид собственности» [3]. В предлагаемом нами подходе делается попытка переломить традицию общепринятого направления рассмотрения интеллектуальной собственности только с позиции собственности и предлагается обратить внимание на вторую составляющую данного явления, такую как интеллект.



Концепция интеллектуальной собственности в педагогике конца XX в. – начала XXI в.

Анализ интеллектуальной собственности с точки зрения явления фиксирует непосредственные формы существования интеллектуальной собственности, определяемые сегодняшним днем, как правовое, экономическое, социальное, культурное и информационное явления. Еще одна из таких форм существования интеллектуальной собственности, по нашему мнению, существование интеллектуальной собственности в виде педагогического явления, потому что если педагогика имеет достижения в виде интеллектуальной собственности, то интеллектуальную собственность можно воспринимать и как педагогическое явление. Задача рассмотрения интеллектуальной собственности как педагогического явления обусловлена не разработанностью данной проблематики как в теории педагогической деятельности, так и в теории интеллектуальной собственности. Чтобы анализ интеллектуальной собственности как педагогического явления был научно обоснованным, в нем должны найти отражение особые критерии анализа, которыми в нашем случае были избраны: субъект, объект, источник, задачи создания и реализации, принципы оформления, процесс формирования и передачи интеллектуальной собственности как педагогического явления.

Исследование проблематики интеллектуальной собственности как педагогического явления показывает возможность обозначения *особого вида интеллектуальной собственности, такого как педагогическая интеллектуальная собственность*. Данное положение обуславливается мнениями различных авторов о видах современной интеллектуальной собственности. Например, выделяют интеллектуальную собственность в юриспруденции [4], экономике [5] и философии [6]. Выделение нового вида интеллектуальной собственности ставит вопрос о его осмыслении на уровне понятия и на уровне классифицирования. Чтобы понятие «педагогическая интеллектуальная собственность» было научно корректным, в нем должно быть зафиксирована определяющая особенность педагогической интеллектуальной собственности в виде ее исключительной значимости как для прогрессивного развития человечества, так и для развития отдельного человека. Для различения педагогических достижений по уровням интеллектуальной собственности необходимо четкое и обоснованное определение видов педагогической интеллектуальной собственности, их признаков и характеристик, поэтому требуется проведение классифицирования педагогической интеллектуальной собственности на основе сложившихся в теории интеллектуальной собственности подходов.

Существенный интерес для исследователей представляет вопрос о создании интеллектуаль-

ной собственности. Чтобы появилась педагогическая интеллектуальная собственность, необходим особый механизм ее создания. Мы считаем, что таким механизмом является *механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности*. В соответствии с типологией И. С. Ладенко [7] механизм создания интеллектуальной собственности в педагогической деятельности мы относим к интеллектуальным системам и определяем его как интеллектуальный механизм, где компоненты и процессы имеют интеллектуальную природу, выполняют интеллектуальные действия и имеют интеллектуальные результаты и в итоге действия которого появляется педагогическая интеллектуальная собственность. Ее проявление в жизни педагогического сообщества осуществляется путем обнаружения педагогами своих результатов, достигнутых в процессе педагогической деятельности в виде такой объективной формы демонстрации своих достижений, которая понятна и доступна для восприятия многими людьми, не противоречит их представлениям об обучении, воспитании, развитии и образовании, и тогда такие достижения обозначаются как «новые педагогические методы и формы, имеющие неоспоримые результаты» [8].

Практическое основание концепции. Подтверждение наличия интеллектуальной собственности в педагогике требует организации специального эмпирического исследования. Чтобы данное эмпирическое исследование было научно обоснованным, необходимо определить его основополагающие моменты.

Во-первых, мы считаем, что подтвердить наличие интеллектуальной собственности в педагогике можно путем проведения эмпирического исследования с помощью процесса констатации. Определяя констатацию как «фиксацию несомненного существования чего-либо» [9], мы стоим на позиции того, что констатация позволит нам выявить представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в., тем самым подтвердив существование интеллектуальной собственности в педагогике.

Во-вторых, опора на понятие «представление», под которым понимается «знание, понимание чего-либо», обуславливается нашей позицией в отношении проводимого нами научного исследования как *начального этапа* рассмотрения педагогических достижений как интеллектуально значимых и имеющих основание называться интеллектуальной собственностью.

В-третьих, историко-педагогический характер нашего исследования определяется значимостью исторических фактов. Под историческим фактом принято понимать «знание, достоверность кото-

рого доказана историей». В нашем случае историческими фактами будут выступать представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в., содержащиеся в публикациях периодической педагогической печати.

Чтобы исторические факты об интеллектуальной собственности в педагогике, нашедшие отражение в педагогических публикациях, были значимыми, необходимо определить те педагогические источники, из которых они могли быть извлечены, ведущий метод извлечения и временной интервал изучения проблемы, достаточный для такого рода исследований. Мы считаем, что существенными педагогическими источниками, в публикациях которых можно обнаружить представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в., являются центральные педагогические издания: журнал «Педагогика» («Советская педагогика») и «Учительская газета». Ведущим методом выявления публикаций в периодической педагогической печати, в которых содержатся представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в., является метод контент-анализа как «качественно-количественного изучения текста» [10]. Временной интервал исследования обусловлен *позитивно значимыми* для отечественной педагогики событиями: началом реформы общеобразовательной и профессиональной школы [11], интеллектуальный потенциал которой, по нашему мнению, не позволил педагогам растерять свои достижения в жестокие годы «шоковой терапии», и возвратом к ситуации получения всеми гражданами Российской Федерации «обязательного среднего (полного) общего образования» [12], поэтому хронологически временной интервал исследования зафиксировался с апреля 1984 по июнь 2007 г.

На первом этапе выявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. необходимой оказывается *фиксация* публикаций в журнале «Педагогика» и «Учительской газете», содержащих представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. по различным признакам, чтобы *зарегистрировать их наличие*. Далее стоит задача *определения* сущности и видов выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. для того, чтобы сложилось понимание их сходства и различия, разъяснились их содержание и смысл.

На втором этапе исследования прежде всего предполагается проведение *анализа* выявленных

представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. по двум аспектам: по педагогам-авторам достижений и по самим педагогическим достижениям. Такой анализ необходим для появления фактологического подтверждения того, что представления об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. действительно отражают педагогическую интеллектуальную собственность, так как в них описываются конкретные педагогические достижения, которые созданы конкретными педагогами и которые используются в педагогической деятельности.

Следующим шагом второго этапа эмпирического исследования должна стать *оценка* выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. Она необходима для совмещения сущности выявленных представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. с имеющейся терминологией интеллектуальной собственности, позволяющей судить о том, насколько развит процесс интеллектуализации тех педагогических достижений, которые мы выявили; а также определения степени оформленности зафиксированных нами педагогических достижений на предмет их отнесения к объектам интеллектуальной собственности.

Постановка задачи по констатации представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в. (третий этап эмпирического исследования) предъясвляет к исследователю проблемы требование о составлении *картины развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли* конца XX в. – начала XXI в. Составление данной картины необходимо для определения внутренней и внешней динамики развития представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в., степени объективизации зафиксированных педагогических достижений, тенденций проявления представлений об интеллектуальной собственности в российской педагогической мысли конца XX в. – начала XXI в., соотношения с развитием представлений об интеллектуальной собственности в других науках.

Основание регламентации. Задача регламентации интеллектуальной собственности в педагогике требует изыскания вариантов закрепления интеллектуальной собственности в педагогике. Наиболее результативными способами регламентирования интеллектуальной собственности в педагогике на сегодняшний день, по нашему мнению, выступают правовое сопровождение

достижений педагогов и педагогическое сопровождение интеллектуальной собственности.

Правовое сопровождение достижений педагогов становится все более необходимым в условиях современного общества, когда «интеллектуальная собственность начинает восприниматься как одна из высших национальных ценностей» [13]. Оптимальным вариантом правового сопровождения достижений педагогов должен стать конкретный нормативный акт, раскрывающий способы и методы охраны и защиты интеллектуальной собственности в педагогике. Рациональной формой защиты прав педагогов на свои достижения должен определяться процесс депонирования на результат своей интеллектуальной деятельности.

Педагогическое сопровождение интеллектуальной собственности должно быть направлено на совершенствование учебно-воспитательного процесса при изучении вопросов о любой собственности, в том числе и интеллектуальной. В условиях выявления нового вида интеллектуальной собственности как педагогической интеллектуальной собственности становится очевидным создание определенного и целенаправленного порядка с ознакомлением с ее сущностью и определением места в деятельности педагога. Чтобы данный порядок был оптимальным и действительно эффективным, необходимы разработка и апробация нового спецкурса «Педагогическая интеллектуальная собственность», направленного на усвоение содержания, видов, объектов педагогической интеллектуальной собственности. Подготовка учебно-методического комплекса по новому спецкурсу является важной задачей, связанной с повышением квалификации педагогических работников, решающих вопросы, целенаправленно связанные с определением статуса своих достижений, и возможностью закрепления прав на них.

Примечания

1. Аркин И. И. Теоретические новации и реальности школы // Советская педагогика. 1990. № 9. С. 71–77; Бабанский Ю. К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 435 с.; Баткина И. Б. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы как социальное явление. Воронеж, 1996. 68 с.; Гинецинский В. И. Теоретические основы изучения, обобщения передового опыта как опыт реализации педагогической деятельности // Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. М., 1978. С. 49–55; Загвязинский В. И. Развитие педагогического творчества учителей. М.: О-во «Знание» РСФСР, 1986. 40 с.

2. Карлов Н., Кудрявцев Н. Ноосфера образования // Альма матер. 2001. № 3. С. 13–16; Мазур З. Ф. Научно-педагогические основы проектирования средств и технологий интеллектуальной собственности в сфере образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 44 с.; Международное сотрудничество в образовании: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.: Ч. 1. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2002. 124 с.; Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 2006. 320 с.

3. Ладенко И. С. Методы моделирования и организации интеллектуальных систем. Новосибирск, 1987. 41 с.; Маврин С. А. Педагогические системы и технологии. Омск: Изд-во ОмГПИ, 1993. 58 с.; Разумов В. И. Категориально-системная методология в подготовке ученых: учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 277 с.; Стацинский В. М. Записки народного академика: рукопись. Омск, 2009. Т. 1. 232 с.

4. Тархоев В. А., Рыбаков В. А. Собственность и право собственности. Изд. 2-е. М.: Изд. гр. «Юрист», 2002. С. 223. Рыбаков А. В., Татаров А. М. Политические институты: теоретико-методологический аспект анализа // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 1. С. 142–143; Усольцева С. В. Результаты интеллектуальной собственности как правовая категория: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. Иркутск, 1997. 42 с.

5. Судариков С. А., Грек Н. Г., Бахренкова И. А. Экономика и интеллектуальная собственность. М.: Изд-во дел. и учеб. лит., 2004. 126 с.; Ульянов Р. В. К вопросу об интеллектуальной собственности как экономической категории: материалы к лекции по экономической теории. Волгоград: Перемена, 2001. 27 с.

6. Оконская Н. К. Интеллектуальная собственность: социально-философское обоснование. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 1998. 222 с.; Орехов А. М. Интеллектуальная собственность: опыт социально-философского и социально-теоретического исследования. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 224 с.

7. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск: Науч. сиб. отд., 1973. 152 с.

8. Про педагогический опыт // Учительская газета. 1986. 13 дек. С. 3.

9. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 1997. С. 558; Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1988. С. 834.

10. Как провести социологическое исследование? М.: Политиздат, 1990. С. 129.

11. Постановление ЦК КПСС от 10 апреля 1984 г. «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» // Учительская газета. 1984. 17 апр. С. 1–8.

12. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты в связи с установлением обязательности общего образования» от 21 июля 2007 г. № 194-ФЗ в ред. от 24 апреля 2008 г. // СЗ РФ. 2007. № 30. Ст. 3808.

13. Бестужев-Лада И. В. Изобретательство: контуры будущего // Интеллектуальная собственность. 1992. № 1–2. С. 2.

А. А. Метлякова

ПОНЯТИЕ О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

В статье представлено авторское понимание сущности и структуры воспитательного потенциала современной семьи, дано определение рассматриваемого понятия с педагогических позиций. Выявлены уровни развития воспитательного потенциала семьи и представлены автором в виде критериально-уровневой модели оценки рассматриваемого феномена.

The author's understanding of the essence and structure of the educational potential of a modern family is presented in the article, the definition of the examining concept is presented from the pedagogical positions. The levels of the development of the educational potential of a modern family are revealed and presented by the author as the criteria – level model of the assessment of the examining phenomenon.

Ключевые слова: воспитательный потенциал семьи, компоненты воспитательного потенциала семьи, уровни развития воспитательного потенциала семьи.

Keywords: the educational potential of a family, the components of educational potential of a family, the levels of the development of the educational potential of a family.

В последнее десятилетие XX в. в педагогической науке и практике актуальным при взаимодействии с семьей становится развивающий подход, обеспечивающий создание новых условий для развития ее воспитательного потенциала. При этом семья рассматривается как саморазвивающаяся система, способная в изменяющихся условиях менять свою внутреннюю активность и осознанно преодолевать трудности в плане жизнеобеспечения и воспитания детей (Т. В. Лодкина, М. М. Прокопьева, Г. А. Сабитова, И. А. Хоменко, А. А. Чуприна и др.).

Для понимания сущности воспитательного потенциала семьи наибольшую ценность для нас представляет позиция М. М. Прокопьевой, определяющая данное понятие через социально-педагогическую самоорганизацию, как деятельность по развитию способности системы семейного воспитания к непрерывному самообновлению посредством преодоления противоречий своего развития усилиями самих членов семьи и ближайшего окружения. Таким образом, «*воспитательный потенциал семьи*» в нашем исследовании представлен как *совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации* [1].

Сущность воспитательного потенциала семьи раскрывается через теоретический анализ его компонентного состава [2]. Проведенный анализ показал, что в исследованиях нет единства в определении содержания структуры рассматриваемого феномена, в работах они варьируются в зависимости от точки зрения авторов на сущность анализируемого понятия. Выделяемые компоненты воспитательного потенциала семьи в каждом исследовании носят как специфический, присущий данной работе характер, так и имеют общие для психолого-педагогических исследований положения. В нашем исследовании в структуре воспитательного потенциала семьи выделено четыре основных компонента: *аксиологический, компетентностный, эмоционально-коммуникативный, организационный* (см. табл. 1).

Аксиологический компонент воспитательного потенциала семьи в нашем исследовании представлен критериями: во-первых, *соблюдением и выполнением членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения; во-вторых, ценностным единством всех членов семьи* (С. П. Акутина, Т. И. Власова, Е. И. Зритнева, Е. Н. Рябухина, Т. В. Семеняка и др.). Семья как ценность сама формирует ценности и закладывает основы духовности и нравственного поведения. Ценностные ориентации объединяют людей в семью, создают перспективу ее развития, определяют цели и пути воспитания детей. Чем ярче ориентационно-ценностное единство семьи, тем выше ее воспитательный потенциал. Основу ценностного единства семьи составляет гуманистическая направленность ее членов, которая проявляется в реальном признании ценности, неповторимости, целостности личности каждого члена семьи, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждении значения понятия блага человека в семье. Аксиологический компонент необходимо считать одним из ведущих в системе компонентов воспитательного потенциала семьи, поскольку он раскрывает для детей саму ценность семьи и формирует у них ценностные ориентации, которые станут фундаментом для всей жизни.

Не менее важным в структуре воспитательного потенциала семьи является *компетентностный компонент*, внимание к которому обусловлено современными теоретическими исследованиями в свете компетентностного подхода в образовании (И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Дж. Равен, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.). Рассматриваемый компонент включает в себя педагогическую компетентность родителей (А. П. Алексеева, В. Н. Бушина, С. С. Пилюкова, В. В. Селина, Н. А. Хрусталькова и др.) и социальную компетентность детей в быту и семейной жизни (О. Ф. Борисова, Е. А. Нестерова, О. П. Николаева и др.).

Компонентная структура воспитательного потенциала семьи

Критерии – характеристики компонентов воспитательного потенциала семьи	Показатели по критериям – характеристикам компонентов воспитательного потенциала семьи	Диагностический инструментарий
Аксиологический компонент		
1. Соблюдение и выполнение членами семьи духовно-правственных норм и принципов поведения	– Ориентация членов семьи на духовно-нравственные нормы и общепринятые принципы морали; – ориентация на ценности интеллектуального, духовно-нравственного, личностного развития и социальной активности	– Диагностика «Ролевая модель цели воспитания» (для родителей и детей); – опросник для детей «Диагностика отношения к жизненным ценностям»
2. Ценностное единство всех членов семьи	– Согласованность семейных ценностей; – ценностное отношение ко всем членам семьи	– Согласованность семейных ценностей супругов (опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волков); – тест «Отношение к семье» (для родителей и детей)
Компетентностный компонент		
3. Педагогическая компетентность родителей	Показатели педагогической компетентности родителей: – <i>мотивация</i> (мотивация к эффективной самореализации в семье; стремление к самообразованию в области семейного воспитания); – <i>знания</i> (характер владения психолого-педагогическими знаниями в области воспитания детей); – <i>способы деятельности</i> (характер применения психолого-педагогических технологий взаимодействия с детьми, методов и средств семейного воспитания); – <i>отношение</i> (умение создать обстановку доверия, психологической безопасности и равноправного сотрудничества с детьми); – <i>рефлексия</i> (стремление к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции родительского поведения)	– Опросник «Осознанное родительство» (М. О. Ермихина); – опросник «Какой Вы родитель?»
4. Социальная компетентность детей в быту и семейной жизни	Показатели социальной компетентности детей в семейной жизни: – <i>мотивация</i> (умение самостоятельно формулировать приоритеты жизнедеятельности в семье; стремление к совершенствованию себя как члена семьи и общества); – <i>знания</i> (наличие знаний об источниках личностного саморазвития и внутрисемейного взаимодействия); – <i>способы деятельности</i> (стремление к поиску оптимальных, оригинальных решений выхода из трудных ситуаций в семье; владение приемами творческой самореализации в семье); – <i>отношение</i> (ориентация на проявление доброжелательности, эмпатии и терпимости к другим членам семьи); – <i>рефлексия</i> (стремление к анализу собственных поступков по отношению к другим членам семьи; саморегулирование поведения и эмоций)	Тест «Могу ли я быть лидером-организатором в семье?»
Эмоционально-коммуникативный компонент		
5. Характер внутрисемейных отношений (супружеских, детских, детско-родительских)	– Согласованность внутрисемейных отношений; – ориентация на уважение, взаимное доверие, внимание, чуткость, человечность во внутрисемейных отношениях; – удовлетворение потребностей всех членов семьи	– Опросник для супругов «Изучение удовлетворения потребности в уважении, заботе, признании личного достоинства»; – анкета для родителей «Внутрисемейные взаимоотношения»; – «кинетический рисунок семьи» (КРС) (Р. Бернс, С. Кауфман)
6. Стиль семейного воспитания	– Ориентация на демократический стиль воспитания, сотруднический стиль общения и поведения; – оптимальный уровень контроля в семье с признанием развития автономии детей	Анкета «Стиль семейного воспитания»
Организационный компонент		
7. Уровень социально-педагогической самоорганизации семьи в быту, в трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности, в общении с социумом	Показатели семейной самоорганизации: – <i>мотивация и планирование</i> (поиск новых путей совершенствования уровня самоорганизации семьи; совместное планирование семейных дел); – <i>внутренняя организация и управление</i> (направленность на налаживание уклада жизни, обеспечение семьи всем необходимым для нормальной жизнедеятельности); – <i>контроль и корректировка</i> (ориентация на разумный контроль и взаимоконтроль, построенный на доверии; наблюдение, проверка, учет и анализ достижений, направляющие самоорганизацию всех членов семьи); – <i>координация</i> (слаженность и непрерывность взаимодействия всех членов семьи, основанная на активной субъектной позиции каждого в процессе организации всех сфер жизнедеятельности семьи)	– Опросник «Изучение самоорганизации семьи»; – диагностика сплоченности и гибкости семейной системы (Д. Олсон, Д. Портнер, И. Лави)

Таблица 2

Критериально-уровневая модель оценки развития воспитательного потенциала семьи

Критерии	Содержательная характеристика уровней воспитательного потенциала семьи		
	«Неприспелый» (очень низкий уровень)	«Кризисный» (низкий уровень)	«Нормативный» (средний уровень)
	Акселогический компонент		
1. Соблюдение и выполнение членами семьи нравственных норм и принципов поведения	Отсутствие стремления к выполнению общечеловеческих норм морали. Гуманистические идеалы (добра, справедливости, взаимопомощи и т. п.) развиты слабо	Ситуативные проявления общечеловеческих норм морали. Гуманистические идеалы (добра, справедливости, взаимопомощи и т. п.) развиты слабо	Преобладание осознанного отношения к выполнению общечеловеческих норм морали на основе признания гуманистических идеалов (добра, справедливости, взаимопомощи и т. п.)
2. Ценностное единство членов семьи	Отсутствие потребности в семье как личностной ценности. Непризнание социальной ответственности друг перед другом. Отсутствие каких-либо обязательств	Эпизодическая потребность в семье как в ценности; в принятии уникальности, ценности личности члена семьи (в зависимости от достигнутых им успехов или от собственного настроения)	Достаточно выраженная ориентация на ценности семьи и рода и осознание ответственности друг перед другом. Устойчивое стремление к выполнению обязательств перед каждым членом семьи
	Компетентностный компонент		
3. Педагогическая компетентность родителей	Ярко выраженная мотивационная ограниченность в решении проблем, связанных с воспитанием и развитием ребенка в семье. Отсутствие знаний об организации взаимодействия с детьми. Незнание источников информации повышения родительской компетентности. Неготовность и неспособность к изменению системы требований, правил по отношению к детям. Отсутствие потребности в рефлексии и саморегуляции родительского поведения	Ситуативное осознание понимания целей и задач семейного воспитания. Знания об организации взаимодействия с детьми на уровне интуиции. Зависимость родительского поведения от настроения. Неумение целенаправленно использовать педагогические средства. Эпизодическая потребность в рефлексии, самоанализе. Ситуативный интерес к самообразованию в области семейного воспитания	Понимание целей и задач семейного воспитания и готовность к эффективной самореализации в семье; достаточный уровень владения психолого-педагогическими знаниями. Недостаточная способность изменять систему требований и правил в зависимости от растущей компетентности детей. Достаточно устойчивая потребность в рефлексии, самоанализе родительского поведения. Интерес к самообразованию в области воспитания детей
4. Социальная компетентность детей в быту и семейной жизни	Нежелание выделять приоритеты жизнедеятельности в семье. Отсутствие знаний в области межличностного взаимодействия. Неспособность к поиску оптимальных решений выхода из трудных ситуаций. Социальная неадекватность поведения. Неумение сдерживать себя в конфликтных ситуациях. Участие в деятельности семьи на репродуктивном уровне. Частые проявления агрессивности, нетерпимости к окружающим. Отсутствие какого-либо стремления к анализу своих поступков, корректировке своего поведения в семье	Неумение самостоятельно формулировать приоритеты жизнедеятельности в семье. Неустойчивые стремления совершенствования себя как члена семьи и общества. Фрагментарные познания в области межличностного взаимодействия. Поверхностные представления об источниках саморазвития. Ситуативность в поиске оптимальных решений выхода из трудных ситуаций. Социальная адекватность поведения сформирована слабо. Слабо выраженная установка на сотрудничество с родителями. Ситуативный, фрагментарный, чаще несознанный характер урегулирования взаимоотношений в семье, анализа своих поступков	Умение самостоятельно формулировать приоритеты жизнедеятельности в семье. Признание ценности совершенствования себя как члена семьи и общества. Глубокие знания об источниках личностного саморазвития. Выраженное стремление к поиску оптимальных, оригинальных решений выхода из трудных ситуаций. Владение приемами творческой самореализации в семье. Активные проявления доброжелательности, эмпатии и терпимости к другим. Ярко выраженное стремление к анализу собственных поступков по отношению к другим членам семьи; саморегулированию поведения и эмоций

Окончание табл. 2

Критерии	«Неприемлемый» (очень низкий уровень)	«Кризисный» (низкий уровень)	«Нормальный» (средний уровень)	«Креативный» (высокий уровень)
	Содержательная характеристика уровней воспитательного потенциала семьи			
	«Эмоционально-коммуникативный компонент»			
5. Характер внутрисемейных отношений	Дезорганизованный, в большинстве случаев аморальный. Отсутствие взаимопонимания, поддержки, человечности в отношениях, полное безразличие друг к другу	Зависимость характера внутрисемейных отношений от эмоционального состояния членов семьи. Преимущественно конфликтный характер внутрисемейного общения, отсутствие взаимности, доверия, сплоченности между членами семьи. Наличие межличностной дистанции в отношениях	Преобладание доброжелательности во внутрисемейных отношениях, основанных на любви и желании быть вместе. Видимых конфликтов не наблюдается, однако встречаются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи	Полная согласованность внутрисемейных отношений: основаны на уважении, взаимном доверии, внимании, чуткости, человечности, базируются на субъект-субъектных связях, удовлетворении потребностей всех членов семьи
6. Стиль семейного воспитания	Ориентация на либеральный (попустительский) стиль воспитания. Низкий уровень контроля в форме игнорирования потребностей ребенка	Неустойчивость стиля семейного воспитания. Разногласия родителей в выборе стиля воспитания. Преимущественно ориентация на авторитарный или либеральный стиль	Ориентация на демократический стиль воспитания, изредка с преобладанием авторитарного. Оптимальный уровень контроля по отношению к детям, но не всегда признается детская автономность	Ярко выраженная ориентация на демократический стиль воспитания, сотруднический стиль общения и поведения. Оптимальный уровень контроля с признанием развития автономии детей
	Организационный компонент			
7. Самоорганизация семьи в бытовой, трудовой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности и в общении	Планирование семейных дел отсутствует. Преобладает личная мотивация поведения. Дезорганизация уклада жизни и быта. Совместное времяпрепровождение отсутствует. Управление процессом самоорганизации развито слабо. Отсутствие контроля и самоконтроля. Корректировка поведения детей проявляется крайне редко и всегда с применением педагогических методов воздействия. Координация между членами семьи практически отсутствует. Родители замыкаются в своих проблемах.	Планирование семейных дел сформировано недостаточно, носит формальный характер. Мотивация поведения ситуативна, чаще – личная. Неустойчивый уклад жизни и быта. Внимание уделяется лишь отдельным компонентам самоорганизации (либо домашнему труду, либо учебе и т. п.). Совместный досуг организуется редко. Контроль носит эпизодический характер. При корректировке поведения детей применяются педагогические методы воздействия. Координация процесса самоорганизации развита слабо	Планирование достаточно сформировано. Преобладает личностно-семейная мотивация поведения. Стабильный уклад жизни и быта. Семья как среда сама организована, является благоприятной средой воспитания. Дети осознанно включаются в самоорганизующуюся деятельность (игры, досуг, общение, труд и т. п.). Контроль и самоконтроль присутствуют, но недостаточно развиты. При корректировке поведения детей в самоорганизации родителем иногда применяются авторитарные методы. Координация процесса самоорганизации достаточно развита	Планирование семейных дел осуществляется всегда, имеет осознанный характер. Целенаправленно создается воспитательная среда семьи. Преобладает семейная мотивация поведения. Ярко выраженный позитивный уклад семейной жизни и быта, с рациональной регуляцией управления, с устоявшимися традициями. Совместные увлечения, занятия, хобби. Разумный, демократический контроль и взаимоконтроль. Корректирование происходит безболезненно. Активная субъектная позиция всех членов семьи во всех сферах ее жизнедеятельности

Мы определяем «родительскую компетентность» как эффективное родительское поведение, проявляющееся в готовности и способности родителей на основе знаний, умений, навыков и опыта в области воспитания ребенка целенаправленно создавать эмоционально комфортную, развивающую общность с ребенком, обеспечивающую ему субъектную позицию собственной жизнедеятельности при решении проблем и типичных задач, возникающих в реальных ситуациях воспитательной практики. Для понимания сущности педагогической компетентности родителей как составляющей воспитательного потенциала семьи необходимо рассматривать педагогическую компетентность родителей как сложную систему личностных образований индивида, включающую мотивационную, когнитивную, поведенческую, эмоциональную и рефлексивную составляющие, которые в целом определяют готовность родителей к самоизменению и к развитию воспитательного потенциала семьи.

Второй критерий рассматриваемого компонента – социальная компетентность детей в быту и семейной жизни. Данный феномен выделен нами исходя из логики компетентностного подхода в образовании, рассмотренного в документе «Стратегия модернизации содержания общего образования РФ» и «Стандартах нового поколения к образованию детей». Компетентность в различных областях жизнедеятельности рассматривается как основной результат образования человека. Под «социальной компетентностью детей в быту и семейной жизни» мы будем понимать интегративное качество личности ребенка, позволяющее ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к самопознанию, самоизменению, с другой – проявлять себя частью семейного коллектива, уметь выстраивать отношения с членами семьи и социумом, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих ценностей.

По мнению большинства исследователей, ведущим компонентом в структуре воспитательного потенциала семьи является *эмоционально-коммуникативный компонент*, который представлен: во-первых, *характером внутрисемейных отношений* (супружеских, детских, детско-родительских) (Т. В. Лодкина, А. В. Маркова, А. С. Спиваковская, С. В. Теряева и др.); во-вторых, *стилем семейного воспитания* (И. А. Койшибаева, Н. Н. Мизина, В. М. Минияров, Р. В. Овчарова и др.).

Эмоциональные связи отношений между членами семьи определяют возможность функционирования и эффективность всех компонентов воспитательного потенциала семьи. Внутрисемейные отношения являются сильнейшим специфическим воспитательным фактором и в то

же время весьма уязвимым в воспитательном отношении местом семьи, так как нарушения в отношениях между членами семьи значительно снижают воспитательный потенциал семьи в целом. Внутрисемейные отношения выступают в форме межличностных отношений, возникающих в процессе непосредственного общения. Именно поэтому коммуникативность выступает важнейшей характеристикой внутрисемейных отношений.

Второй критерий и не менее важный аспект эмоционального компонента в структуре воспитательного потенциала семьи – стиль семейного воспитания. Опираясь на исследовательские позиции В. М. Миниярова, И. А. Койшибаевой, под стилем семейного воспитания мы понимаем наиболее характерные способы отношений родителей и ребенка, определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. Характеризуя стиль семейного воспитания как критерий эмоционально-коммуникативного компонента, важно подчеркнуть его огромное влияние на создание эмоционального климата семьи в целом.

Следующий компонент воспитательного потенциала семьи – *организационный* – представлен в нашем исследовании *уровнем социально-педагогической самоорганизации семьи в быту, в трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности, в общении с социумом*.

Самоорганизующаяся семья перед всеми членами семьи открывает возможности для саморазвития, самоопределения и самореализации, проявления социальной активности, ответственности и духовного творчества. В целом самоорганизацию семьи как основу организационного компонента воспитательного потенциала можно охарактеризовать через способность членов семьи организовать содержательный досуг и познавательную активность и, что особенно важно для нас с педагогической точки зрения, через способность оказать себе помощь в трудных жизненных ситуациях. Деятельность происходит на фоне осуществления самопроцессов и нравственной самоорганизованности, что в совокупности составляет самоорганизацию семьи. К самопроцессам, обеспечивающим самоорганизацию семьи, вслед за М. М. Прокопьевой мы отнесем следующие: мотивацию и планирование, внутреннюю организацию и управление, контроль, корректировку и регулирование, стимулирование и т. п.

В нашем исследовании организационный компонент следует рассматривать в качестве системообразующего компонента педагогической системы в целом и воспитательного потенциала семьи в частности, представляющего собой

субъект-субъектное взаимодействие между членами семьи, семьи и социума как основы и условия для установления разнообразных связей и отношений.

Отметим, что данная структуризация компонентов весьма условна, но, на наш взгляд, она дает возможность теоретически осмыслить рассматриваемый феномен с точки зрения возможностей развития педагогическими средствами в современной образовательной практике. При этом важно отметить основное отличие компетентностного компонента от других: он представляет собой личностное новообразование родителя и ребенка, а не характеристику семейной системы в целом, в то время как аксиологической, эмоционально-коммуникативный, организационный компоненты воспитательного потенциала семьи характеризуют качественное состояние семейной системы, которое складывается только через взаимодействие всех членов семьи.

Такое понимание сущности и структуры воспитательного потенциала семьи позволило выделить и содержательно наполнить уровни развития исследуемого потенциала. Итак, наиболее важной особенностью рассмотрения воспитательного потенциала семьи является его представление в качестве динамичной структуры, способной к актуализации и развитию, в совершенствовании которой заинтересованы как сами родители, так и общество в целом. Под *«развитием воспитательного потенциала семьи»* в исследовании понимается *качественное изменение социально-педагогической самоорганизации семьи, происходящее в процессе актуализации ее внутренних резервов (мотивация, знания, опыт, отношение, деятельность, рефлексия и т. п.) и при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения, СМИ и т. п.), как целенаправленно, так и стихийно* [3].

На основе комплекса критериев и показателей воспитательного потенциала семьи (см. табл. 1), различная степень проявления которых характеризует уровни развития воспитательного потенциала семьи, в нашем исследовании были выделены четыре уровня развития исследуемого потенциала: «неприемлемый» (очень низкий), «кризисный» (низкий), «нормативный» (средний), «креативный» (высокий) уровни (см. табл. 2). Отметим, что выделенные уровни взаимосвязаны и каждый предыдущий обуславливает последующий уровень.

Для практического применения данной критериально-уровневой модели оценки развития воспитательного потенциала семьи были подобраны диагностические методики, которые отражены в табл. 1.

Предложенная структура воспитательного потенциала семьи и уровневая модель оценки может быть использована педагогами, психологами, специалистами консультационных центров, а также родителями в качестве диагностического инструментария для получения достоверных данных о происходящих изменениях в уровне сформированности компонентов воспитательного потенциала современной семьи.

Примечания

1. Метлякова А. А., Коробкова В. В. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика: учеб.-метод. пособие. Пермь: Изд-во ПГПУ, 2011. 164 с.

2. Коробкова В. В. Структура и содержание воспитательного потенциала семьи // Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журн. 2010. № 9. С. 87–92.

3. Метлякова А. А., Коробкова В. В. Указ. соч.

УДК 376.2-053.2

А. В. Черных

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ДОМУ

В статье рассматривается воспитательная составляющая уроков русского языка в процессе обучения школьников русскому языку на дому, а также даны результаты исследования, описывающие существующие методические и воспитательные проблемы преподавания русского языка в процессе домашнего обучения. По окончании статьи приводятся выводы исследования, которые могут быть использованы учителем в процессе планирования занятий.

In the given article the educational component of the lessons of Russian language within the Russian teaching process for school pupils at home are discussing. As well as there are the researching results which characterize their presence are also given. There are the research conclusions at the end of the article which can be used by a teacher in the lessons planning process.

Ключевые слова: учебный процесс, обучение, русский язык, нравственные ценности.

Keywords: learning process, teaching, Russian language, moral values.

Высокая эффективность преподавания и его качество являются ключевой идеей современного школьного образования. Это касается обучения всем предметам, предусмотренным программой школьного образования, и русского языка в частности. Однако одним из основных принципов гуманизации современного образования является принцип его доступности для всех категорий обучающихся, в том числе и тех, кто по

каким-либо причинам, связанным прежде всего, с состоянием здоровья, не могут систематически посещать школу. В современной педагогической практике в таких случаях предусмотрена возможность обучения на дому. Однако, как и любое обучение, преподавание русского языка в индивидуальном порядке должно выполнять не только образовательную и развивающую, но и воспитательную функции. Русский язык имеет сильную межпредметную связь с преподаванием литературы, что предполагает еще более глубокое знакомство с отечественным и мировым литературным наследием и, следовательно, с нравственными и духовными ценностями, заложенными в нем.

Однако массовый педагогический опыт убедительно показывает, что формирование нравственных идеалов, духовная самореализация детей, обучающихся индивидуально, и их восприятие окружающего мира все еще далеки от идеала. Это связано с их психологическими особенностями, с одной стороны, и недостатками в организации учебного процесса – с другой.

Говоря о первых, хотелось бы отметить следующие психологические аспекты, которые резко снижают эффективность учебного процесса в целом и его воспитательной составляющей в частности.

1. *Замкнутость.* И проведенные исследования (И. Н. Зайдман [1], Л. А. Гдалевич [2] и др.), и наш опыт работы убедительно показали, что школьникам, обучающимся на дому, свойственны некая отгороженность от внешнего мира, крайняя узость круга общения, который часто исчерпывается родственниками и педагогами, а также нежелание общаться с кем-либо. Более того, такие дети иногда даже проявляют враждебность в случае, если кто-то предпринимает попытки установить с ними речевой контакт. Это касается и учебного процесса: во время занятий он отказывается отвечать на вопрос, чувствуют неловкость, стеснение (хотя объективные к тому причины отсутствуют), их речевая деятельность характеризуется лексической и эмоциональной бедностью, а при попытке учителя сделать замечание или исправить допущенную ошибку уходят от общения, неадекватно реагируют и иногда даже начинают плакать.

2. *Пассивное отношение к обучению.* Учебный процесс такими школьникам нередко воспринимается лишь как некий «принудительный» элемент их жизни, и в силу этого в занятиях они принимают участие исключительно в порядке пассивной подчиняемости. При этом подосознательно ими не осознается необходимость обучения, поскольку они не видят сколько-нибудь заметных перспектив своего дальнейшего становления в жизни, даже в старших классах.

3. *Нерешительность.* В процессе обучения школьники, обучающиеся на дому, часто испытывают чувство боязни совершить ошибку, считая, что они «недостаточно подготовлены» или «не знают ответ» на поставленный вопрос. Также они весьма болезненно реагируют в том случае, если ответили или выполнили задание неправильно. Это свойственно практически всегда, т. е. при изучении любых школьных предметов (не только русского языка).

4. *Чрезмерно критическое отношение к состоянию своего здоровья и преувеличение роли их заболеваний в жизни.* Учащиеся, обучаемые на дому, часто высказывают мысль о том, что они «никому не нужны», что «это им неинтересно, поскольку все равно они не смогут найти применение своим знаниям». Это объясняется неправильным представлением о своем состоянии здоровья и ложным убеждением в том, что они являются «изгоями» и «никому не нужны». Подобный эффект социальной стигматизации особенно чувствуется в старших классах, начиная с седьмого, когда происходит нравственное самоопределение школьника.

Приведенным описанием психологические особенности учеников, которые обучаются на дому, не исчерпываются, однако известно, что это является препятствием и к формированию развитой сознательной личности, и к уровню сформированности тех навыков и умений, которые должны принести учебный процесс в данном случае.

Еще одной причиной неправильного формирования нравственных установок является, как и было отмечено выше, неправильная организация учебного процесса. Это также влечет за собой и снижение качества обучения русскому языку, неверное формирование речевой и лексико-грамматической компетенции (см. работы З. П. Ларских [3], С. Н. Цейтлин [4] и др.). Недостатки современного учебного процесса овладения русским языком характеризуются многими признаками, среди которых следует выделить формальный подход со стороны самих педагогов и даже администрации школы, учителя которой организуют учебные занятия, снижением объективности оценки сформированности их навыков и умений (что иногда объясняется соображениями гуманности или опасением нанести душевную травму), сокращением объема изучаемого материала (наш опыт исследования показывает, что в большинстве случаев учебный материал подается в усеченном объеме, а объем письменных работ по развитию речи заметно уменьшен в сравнении с тем объемом письменных работ, который имеет место на занятиях в классе). Также следует отметить, что количество самих занятий снижено в сравнении с тем уровнем учебной нагрузки, который существует в школе. А самоподготовка

учащихся при этом также имеет в их жизни второстепенное, во многом формальное, значение.

Как результат всех этих негативных аспектов современного обучения детей на дому по окончании курса, предусмотренного школьной программой, у них не формируется тех социальных установок и нравственных ориентиров, которые должны иметь выпускники школы. Хотя по окончании школы они сдают предусмотренные испытания, получая положительные оценки, и, соответственно, им выдается аттестат зрелости, их способность к социальной адаптации остается резко сниженной за счет всех тех негативных явлений в процессе имевшего место обучения на дому, которые были описаны в настоящей работе.

Так, нами было проведено исследование в виде анкетирования выпускников восьмого класса одной из общеобразовательных школ города Харькова, обучавшихся на дому (экспериментальная группа) и в школе (контрольная группа). Им были предложены письменно ответить на следующие вопросы:

1. Какими нравственными качествами должен обладать современный юноша или девушка?
2. Кто является твоим любимым литературным героем из произведений русских писателей и поэтов? Почему?
3. Чему бы ты хотел посвятить свою жизнь?
4. Что, по твоему убеждению, является счастьем?
5. Почему нужно говорить и писать грамотно?
6. Почему ненормативная лексика – негативное явление в русском языке?
7. Что тебе больше всего нравилось в процессе изучения русского языка?
8. Что тебе не нравилось в ходе уроков русского языка?

Выборка составила в общей сложности 40 человек (10 из которых были отнесены к экспериментальной группе и 30 – к контрольной). Результаты анкетирования показали следующие результаты (в процентном отношении от общего числа участников соответствующей группы). На *первый* вопрос 60% участников контрольной группы ответили, что «современный юноша или девушка должны обладать интеллектом, образованностью, добротой, быть самостоятельными», 20% участников экспериментальной группы вообще не смогли ответить на поставленный вопрос, остальные 80% детей, обучавшихся на дому, ответили односложно, в чрезмерно сжатой форме, например: «нормальными», «умными», «играть на компьютере» (последний ответ особенно показательно свидетельствует о неправильном формировании нравственных и духовных установок).

Отвечая на *второй* вопрос, 70% участников контрольной группы называли различных героев литературных произведений, например, «Чацкий»,

«Онегин», «Левша», «Мцыри», при этом правильно и убедительно аргументируя свое мнение; 30% затруднились ответить на вопрос, при этом некоторые из них указали, что не могут определить, кто для них является любимым героем, но практически 100% участников экспериментальной группы оказались не в состоянии ответить на этот вопрос. Безусловно, это мы связываем с недостаточным знанием текстов литературных произведений, однако, на наш взгляд, другой причиной этого является неспособность четко определить для себя духовные ориентиры.

Большинство участников контрольной группы (90%), давая ответ на *третий* вопрос, называли те профессии, которым хотели бы посвятить свою жизнь после окончания школы, писали о желании поступить в вуз или колледж, рассказывали, в чем они видят свое призвание (например, в компьютерной технике, медицине, программировании), а среди участников экспериментальной группы наиболее распространенными ответами были: «не знаю» (60%), «помогать маме» (20%), а остальные 20% и вовсе оказались не в состоянии ответить на поставленный вопрос.

Четвертый вопрос, на наш взгляд, нашел наибольший отклик среди участников контрольной группы: практически каждый ее участник давал разные, но содержательные ответы на этот вопрос, например: «счастье – любить и быть любимым», «это особое состояние души», «счастье – это значит иметь возможность жить так, как хочешь сам», и т. п. Однако 50% участников экспериментальной группы ответили, что «счастье – быть здоровым», еще 30% – «когда не надо лежать в больнице», 10% – «учиться в школе», а остальные 10% не смогли дать ответа на вопрос. В то же время практически все без исключения ответы участников экспериментальной группы характеризовались лексической и семантической бедностью, в них присутствовали простые слабо распространенные предложения.

Анализ ответов на *пятый* вопрос показал, что даже не все участники контрольной группы отчетливо осознают необходимость быть грамотными: свыше 50% ответили: «чтобы получить хорошую оценку», «чтобы сдать независимое тестирование», «чтобы не делали замечание», т. е. необходимость приобретения навыков и умений грамотной речи у них ассоциировалась главным образом с необходимостью иметь хорошие показатели успеваемости. Остальные 40% ответили, что «быть неграмотным некультурно», «быть неграмотным – значит быть невеждой», «культура речи – признак общей культуры человека», а оставшиеся 10% затруднились дать развернутый ответ на вопрос. Что же касается участников экспериментальной группы, то большинство из

них написали: «не знаю» (60%), «потому что так надо» (10%), а остальные не смогли ответить на поставленный вопрос.

Шестой вопрос также породил неоднозначные ответы среди участвовавших в исследовании школьников: в контрольной группе 60% ответили, что «это – невежливо и бестактно» (причем главным образом девочки), 20% – потому что это «неуважение к собеседнику», но остальные 20% заявили, что не видят в ненормативной лексике ничего негативного. Это, как не что иное, говорит о недостаточно сформированных нравственных установках, которые должны быть получены на уроках русского языка: недаром еще великий исследователь русского языка В. И. Даль назвал подобные слова и выражения «мусором в современной лексике». Однако, говоря об ответах на данный вопрос участников экспериментальной группы, отметим, что 60% из них не смогли ответить на этот вопрос, при этом некоторые из них указали, что сами используют такую лексику в своей речи и не видят в этом ничего плохого. Еще 20% ответили, что «эти слова нельзя использовать потому, что родители и учителя будут за это наказывать», а остальные 20% не смогли ответить на поставленный вопрос.

На *седьмой* вопрос подавляющее большинство участников контрольной группы ответили, что в уроках русского языка им нравилось «играть в КВН по грамматике» – 30%, «участвовать в конкурсах» – 25%, «писать сочинения и эссе» – 30%, «слушать интересные рассказы учителя» – 10%, а остальные 5% заявили, что «им не нравятся уроки русского языка». Последнее заставляет сделать вывод о том, что учебный процесс в школе нельзя считать совершенным. Участники же экспериментальной группы в своем большинстве ответили: «возможность получить хорошую оценку» – 28%, «научиться писать» – 10%, «нравится учитель» – 25%, а остальные так и не смогли дать развернутый ответ. Это также является признаком того, что учебный процесс многими детьми, обучающимися на дому, воспринимается не сквозь призму методической ценности и роли получаемых навыков и умений в жизни, а сообразно со своими психологическими особенностями (например, ответ «возможность получить хорошую оценку» свидетельствует о наличии у них комплекса неполноценности, а ответ «нравится учитель» говорит о том, что обучение русскому языку воспринимается ими лишь как возможность встречи с тем человеком, к которому они испытывают личную симпатию или привязанность).

И наконец, ответы участников исследования на последний, *восьмой*, вопрос показали, что большинству участников контрольной группы не нравилось то, что занятия были (по их мнению)

скучными, – такой ответ дали 30% участников группы. Другой по степени распространенности ответ – «не нравятся упражнения и правила» – дали примерно 35%, еще 15% сказали, что не любят писать изложения и сочинения (и даже боятся подобных работ), а остальные 20% отметили, что им не нравится выполнять домашние задания. Среди ответов участников экспериментальной группы наиболее распространенными являлись: «тяжело учить» – примерно 40%, еще 25% отметили быструю утомляемость, 15% – скучные задания, а остальные 20% оказались не в состоянии вообще ответить на предложенный вопрос.

Приведенные выше результаты исследования заставляют констатировать, что перед учителем русского языка, работающим на дому, стоят серьезные проблемы, связанные с формированием у учеников нравственных ориентиров, ценностных установок и духовного развития личности, которые можно решить, если принять во внимание следующие выводы.

1. Основными общеметодическими принципами являются принципы доступности и интереса для учащихся. Следовательно, учебные занятия должны быть подчинены этим принципам и представлять интерес для них, с одной стороны, а также быть доступными по содержанию – с другой.

2. Формирование не только лексико-грамматической компетенции, но и нравственных ориентиров в жизни возможно в результате усиления позиции чтения художественной литературы. И хотя это скорее прерогатива уроков литературы, учитель постоянно должен напоминать, что ничто другое так, как чтение, не способствует повышению культуры речи и уровня общего развития.

3. Учитель, проводящий занятия на дому, должен осознавать и постоянно напоминать о том, что обучение, пусть даже и на дому, является неким «принудительным обязательством», а то или иное задание – не «капризом учителя», а необходимостью в интересах самого ученика. Без полноценного образования и формирования современной всесторонне развитой личности невозможна успешная адаптация в социуме.

4. Ненормативная и иная лексика с вульгарной и негативной экспрессией – это крайне отрицательное явление в русском языке, а ее использование в общественных местах, согласно действующему законодательству, является мелким хулиганством и наказуется, поскольку такое поведение означает неуважение к собеседнику и обществу в целом. Информирование об этом учеников в процессе занятий по русскому языку также является одной из задач учителя.

Примечания

1. Зайдман И. Н. Терапевтическая дидактика русского языка в контексте работы над письменной речью при индивидуальном обучении. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1989. 80 с.

2. Гдалевич Л. А. Принципы работы с детьми при индивидуальном обучении русскому языку. М.: Высш. шк., 1977. 45 с.

3. Ларских З. П. Перспективные тенденции адаптивного обучения орфографии в начальной школе с помощью информационных технологий. М.: Изд-во МПУ, 1999. 191 с.

4. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 128 с.

УДК 81.112.2(077)

Т. А. Болдова

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ИНТЕРФЕЙС ИНТЕРНЕТА**

Настоящая статья посвящена вопросам использования новых информационных технологий сети www в обучении студентов. Рассматривается теоретическая база становления обучения с помощью информационных и коммуникативных технологий; подробно представлены положения об обучающих парадигмах.

The article devoted to the problem of the information technologies applications in training to foreign languages. The theoretical base is presented for teaching by means of new information technologies. The teaching paradigms presented in detail. The position of internet in an educational environment is specified. The activity of internet technology influence on the process of foreign language teaching is presented.

Ключевые слова: мультимедиа; информационные технологии; обучающие парадигмы; коммуникации в сети www.

Keyword: multimedia technologies; information technologies; the teaching paradigms; communication in network.

Введение интернет-технологий в обучение иностранным языкам, и прежде всего информационных и коммуникационных средств, рассматривается как совокупность методов и технических средств получения, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

Это значит, что назрела необходимость определить влияние новых технологий и Интернета на изменения, которые уже сейчас происходят в

системе обучения иностранным языкам. Речь идёт об изменениях в содержании методической подготовки студентов как будущих преподавателей иностранных языков за счет включения в нее знаний и умений, необходимых для использования интернет-технологий в обучении иностранным языкам и для интерактивного взаимодействия в информационных, коммуникативных сетях. Преподавателям и студентам педагогических факультетов особенно необходимы методические материалы для анализа интернет-данных, которые в дальнейшем помогут сформировать предпосылки для ориентации будущих преподавателей в виртуальном пространстве сети и в материалах Интернета, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что экранная культура способствует небывалой диверсификации и мультипликации источников образования, поэтому на роль авторитетного источника знаний о мире наряду с преподавателем претендуют новые информационные технологии. Обучение должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который совершается в каждом акте ее жизнедеятельности и на протяжении всей жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в обмен на полученную.

В отечественной науке также рассматривается необходимость перехода от классической «монопредметной» парадигмы системы образования к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, при этом речь идет о проблеме перехода от процесса обучения к процессу самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подходов к системам и процессам. Образуются новые информационные структуры и системы, происходит их самоорганизация.

Так, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и А. Г. Крицкий [1] дают следующую оценку влияния компьютера на учебную деятельность, утверждая, что новые информационные технологии опосредствуют учебную деятельность (вынося ее вовне), что создает предпосылки для развития важнейших мыслительных процессов: рефлексии, анализа, планирования и понимания. Отмечаются следующие направления видоизменения деятельности, способствующие развитию творческих начал: 1) визуализация (работа с трехмерной и многомерной графикой); 2) ускорение процесса экстернизации замысла, его материализации в виде схемы, таблицы, анимации, видеоклипа; 3) ускорение получения результатов шаблонных преоб-

разований ситуаций; 4) расширение возможностей осуществления поисковых действий во всем информационном массиве сети www; 5) возможность вернуться к промежуточным этапам сложной деятельности; 6) возможность одновременного рассмотрения сразу нескольких вариантов преобразования объекта.

Методологическая дискуссия базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Эта парадигма моделирует знания как обработку информации, а человека – как информационно-обрабатывающую систему [2]. Авторы различают информацию в смысле внутреннего ментального представления и называют следующие пять принципов информационной парадигмы: 1) информационное описание; 2) иерархический разбор; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление.

Задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа, построению психолингвистической модели понимания поликодовых текстов посвящаются современные научные исследования. Кроме этого интерактивная сеть сама уже является мощным общественным запросом. Идея отражения смысла текста в виде базы текстовых файлов основана на том, что текстовый файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определенной предметной области.

Новейший философский словарь констатирует, что новые информационные технологии ликвидируют монополию одного способа работы со знаком, текстом и ставят под вопрос существующую модель образования. Необходимо подготовить студентов к восприятию мультимедийной информации; научить их работать с аутентичными текстами (например, древненемецкими, историческими литературными произведениями классиков немецкой, английской литературы) с целью их понимания как с филологической точки зрения, так и с языковой; обучать студентов различным приемам и способам работы с гипертекстом.

Овладение коммуникативной компетенцией строится на основе работы с гипертекстовыми материалами и представлений о том, как их изучать и понимать с исторической, культурной точки зрения. Ведь в дальнейшем студенты как молодые учителя будут учить своих учеников искать и обрабатывать различные виды гипертекстов в сети, преодолевая трудности относительно того, как писать, вести диалоги на основе письменных текстов, общаться в сети и т. д. Мы готовим студентов к межкультурной коммуника-

ции, которая требует знаний формальных, структурных и грамматических аспектов, так как будущие учителя иностранных языков будут учить еще и языку, используя самый актуальный и различный материал сети www, формировать коммуникативную компетенцию, которая строится на социокультурной и социолингвистической компетенциях. Коммуникативная компетенция связана со страноведением, с литературой, искусством. Студент должен знать, как искать материал, например, об авторе литературного произведения, используя виртуальные библиотеки и литературные архивы. Мы должны показать принципы действия, а студент сам «использует» этот социолингвистический компонент на уровне диалогов, официальных и повседневных. Но просто заучить это мало, речь идет об обучаемости, т. е. студент должен сам открывать, анализировать, делать выводы, составлять примеры обучающих упражнений. Кроме этого студент должен хорошо владеть изучаемым языком и литературой на изучаемом языке. Он должен быть знаком с методикой использования литературы зарубежной лингводидактики для обучения иностранным языкам.

Если культура – совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в сегментических рядах, парадигмах, стилях, константах, то оценка сформированности коммуникативной компетенции представляет несомненный научный интерес и является одной из главных задач практической подготовки специалистов на основе компетентностного подхода в образовании.

Коммуникативная компетенция понимается как компетенция особой природы, не тождественная коммуникативной компетенции носителя языка. Коммуникативная компетенция – это такая компетенция, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Компоненты коммуникативной компетенции – «декларативные знания» (knowledge), умения и навыки (knowing-how), экзистенциальная компетенция (being). Декларативные знания приобретаются человеком по мере накопления опыта и в процессе изучения иностранных языков и соответствующих культур. Они включают в себя следующие области: повседневную жизнь, межличностные отношения, систему ценностей, убеждения и отношения, языков жестов, правила этикета и т. д., а также знание национальных стереотипов, понимание и знание сходств и различий между родной и изучаемой культурами. Умения и навыки (procedural knowing, knowing-how) предполагают способность соотносить собственную и иноязычную культуры, умение гибко ис-

пользовать разнообразные стратегии для установления контакта с разными культурами, преодолевать межкультурные различия и сформировавшиеся стереотипы. Экзистенциальная компетенция (*existentia knowledge, being*) носит культурно обусловленный характер и одновременно находится под влиянием личностных факторов пользователя; предполагает открытость для новых культур и интерес к ним, готовность отойти от стереотипов, изменить свое восприятие иной и собственной культур и собственную систему ценностей. Как видно, данные компоненты разложены далее на более мелкие составляющие, которые можно распределить по степени сложности их формирования у студентов.

Информационные знания формируют студента как личность. «Знание как осведомленность» (*“knowledge of familiarity”*) приобретается в процессе работы в некоторой группе, коллективе и включает приобретенный здесь профессиональный опыт. «Пропозициональное знание» (*“propositional knowledge”*) обычно ограничивается «формально выразимым», вербализованным знанием, выраженным в формах, соответствующих стандартам данной науки или иной сферы человеческой деятельности. «Экспертное знание» понимается главным образом как сочетание этих трех типов знания. В этом контексте неявное (*tacit*) знание понимается как сочетание «личностного знания» и «знания как осведомленности». Разумеется, сама проблема «сеть *www* и знание» выходит далеко за рамки собственного вопроса приобретения и представления знаний, решаемых сегодня при работе с гипертекстом.

Взгляд на сеть *www* как на техническое устройство (артефакт) выполняет скорее функцию посредника в передаче знания от одного человека к другому и скорее играет роль своеобразного текста. Заполнение базы знаний, осуществленное инженером в результате работы с экспертом, предлагает, конечно, формулировку правил (например, правил продукции), которые входят в базу знаний и необходимы для выполнения системой ее функций. Тем не менее, эти правила обычно не могут претендовать на самостоятельный статус, т. е. статус правил, в соответствии с которыми действительно мыслит эксперт и действительно функционирует «некомпьютерное» знание. Вполне оправдана в этом отношении аналогия между системой, основанной на знаниях и обычным текстом, проводимая Hsin Mai Huang, «в обоих случаях... владелец знания не может его адекватно выразить в тексте, рискуя получить нечто, отличное от того, что имел в виду автор».

Таким образом, знание не упаковывается в текст, а моделируется в нем в дискурсивной, а следовательно, упрощенной форме. Надежда на

то, что оно будет адекватно воспринято адресатом, зиждется на вере в творческие способности последнего – в то, что он воспримет текст не как буквальную инструкцию, но как «намеки», позволяющий воссоздать архитектуру моделируемого знания. Построение базы знаний может осуществляться на основе различных моделей представления знаний, например логической, продукционной, сетевой, фреймовой, или их комбинаций. Каждая из этих моделей, будучи инструментом, используемым в технологическом подходе к знанию, связана с определенными взглядами на структуру знания как такового.

Кроме того, поскольку фреймовый подход связан с концепциями когнитивных структур, представляющих интерес для когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, обнаружилась взаимосвязь одной из фундаментальных проблем академической философии как с технологическими проблемами представления знаний, так и с экзистенциальными проблемами организации знаний в когнитивных структурах индивида. Фреймовой организации подчинено не только зрительное восприятие, но и переработка символической информации. Например, человек, только что приступающий к чтению рассказа и не знающий еще, что именно там написано, имеет, тем не менее, некоторый общий фрейм рассказа. Терминалы этого фрейма имеют пробелы, которые в ходе чтения должны быть заполнены сведениями об окружающей обстановке, главных героях, основном событии и т. п. Вообще человек имеет набор фреймов для различных видов деятельности, окружающих условий, для форм повествования, объяснения, аргументации. Эти фреймы и механизмы их взаимосвязи формируются и развиваются в течение его жизни. Концепция фреймов может рассматриваться как аналог «парадигмы» Т. Куна, примененной на уровне не только крупных научных революций, но и повседневного мышления. Подробнее о различиях в процессе восприятия человека текста с бумаги и с экрана компьютера говорится в работе Ю. С. Воротниковой [3]. Автор пишет, что с каждым фреймом ассоциирована информация о деятельности в различных типах обстоятельств. Это, во-первых, информация, указывающая, каким образом следует использовать данный фрейм; во-вторых, информация о том, что предположительно может повлечь за собой его выполнение; в-третьих, информация о том, что следует предпринять, если эти ожидания не подтвердятся.

Коммуникативная компетенция в свете исследований методики обучения иностранным языкам – это и концепция способности к дискурсу в устных и письменных интеракциях. Можно даже сказать, что это компонент своевременной культуры. Термин «дискурс» в немецкой дидактике

представлен как цель дискурсивной компетенции. При этом дискурс (его социальная и культурная составляющие) рассматривается как конструкция из дискурсивных групп, дискурсивных формаций, общественных и культурных практик, реальных и субъективных конструкций.

В постмодернистской традиции Интернет сравнивается с ризомой – специфическое понятие постмодернистского дискурса. Принципы, лежащие в основе устройства ризомы, это «связь» и гетерогенность. Данный термин был заимствован из ботаники, где он означал определенное строение корневой системы, когда отсутствует стержневой корень, а есть множество хаотических переплетений, периодически отмирающих и регенерирующих, непредсказуемых в своем развитии побегов. Выбор данного термина для анализа сети www обусловлен в современной философской литературе нет альтернативного понятия, которое бы передавало сущность интерактивных, гипертекстовых технологий и одновременно указывало на их взаимосвязь с мировоззренческим контекстом культуры постмодернизма. С 2000 г. идет постинтегральный этап в развитии Интернета, который характеризуется конвергенцией Интернета с телевидением, радио, обществом в целом, что отражает метафоры «ризома», глобальная социальная сеть. Метафора Интернета как проявление буферной реальности такова: интерфейс, «естественная интерфейсная система». Интернет рассматривается в качестве своеобразного интерфейса среды взаимовлияния и обратных связей. Интернет только начинает приобретать свойства естественных интерфейсных систем за счет использования мультимедийных технологий, сочетания на экране звука, цвета, динамики, гипертекстов и др. Идея семантического WEB – расширение существующей сети Интернета, в которой информация снабжена точно определенным смыслом, позволяющим человеку и машине успешно взаимодействовать [4].

Образованный человек – это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Образованный человек является культурным и в том смысле, что он принимает и понимает иные культурные позиции и ценности. Другое требование, важное для нашего времени, – понимание и принятие чужой культуры. По М. Бахтину [5], «культура лежит на границах». Это можно понимать в том смысле, что внутри самой себя она не осознается; лишь при взаимодействии, встрече, диалоге разных культур становятся видимыми и понятными основания и особенности собственной культуры.

Сформулированный в 90-х гг. методический принцип необходимости изучения языка и культуры положен в основу формирования европейского пространства высшего образования и подключения к европейскому пространству научных исследований [6]. Новые информационные технологии ликвидируют монополию одного способа работы со знаком, текстом и ставят под вопрос существующую модель образования. Речь идет о зарождающейся конструкции, в основе которой – последние достижения Интернета, где подразумевается изменение ролей, что, в свою очередь, должно привести к способности студента к самостоятельному использованию новых технологий, овладению знаниями, когда соблюдается баланс между инструкцией и самостоятельной отработкой информации, мультилитеральностью и производством интерактивного текста. Литеральность есть грамотность культурная, моральная, эмоциональная, компьютерная; это владение минимальным набором знаний и навыков работы. Понятие «мульти» указывает не на аспект мультимедийности, а на понятие мультилингвальности, на компетенцию многоязычия, которая имеет уже собственное название «европейская компетенция», куда входят знания, умения и содержание «европейской идентичности». Конструкт мультилитеральности был разработан группой ученых “The new London Group” (1996), (куда входит и понятие коннективизма, от англ. слова “соппест”) как модели обучения в компьютерном окружении. Эта группа разработала в 1996 г. образовательно-политический манифест под названием “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, подготовила проект “Multiliteracies: Designing Social Futures” [7], где основными вопросами мультилитеральной педагогики являются многоязычие, культурное многообразие, мультимодальность, контекстуальность, социальная и языковая идентичность. Мультилитеральность рассматривается как одна из основных целей образования, когда студент имеет умения социального характера, умения читать, писать на разных языках, вступать в коммуникацию на одном или нескольких языках. Упор делается на дидактику обучения и изучения нескольких языков, а не отдельно изучаемого иностранного языка. Вводится понимание самого процесса интеркультурного и транскультурного образования, дающего перспективы мобильности как в обучении, так и в практической деятельности выпускников университетов. Это значит, перед будущими специалистами открывается огромное пространство выбора приложений своих сил, где происходит соединение мировых знаний, соединение коммуникации в европейском и глобальном масштабе, когда изучающий иностранный язык «приближается к “незнакомому”»

и открывает его» [8]. Новые информационные технологии неотделимы от языка. Люди познают мир не инстинктивно, а в коммуникациях; и их организованный внутренний мир – это «разговор» [9].

Это важно, чтобы понять информационную и коммуникативную сеть www как языковой знак, посредника, как мощнейшее орудие социализации новых членов общества, их обучения и развития, а также формирования общественного мнения через коммуникацию в форме дискурса. «Всякий дискурс, будучи методом раскрытия реальности, на основе обоснованного предшествующими суждениями опыта, есть в то же самое время коммуникация, обращенная к другим, в “поле связи”» [10]. Гипертекст в философии постмодернизма является «социальным полем». Совокупность возможностей действий в этом поле получила понятие «габитус» – множество норм, правил, представлений, ролей, символических компетенций, которые должен освоить читатель, обретая принадлежность к какой-либо социальной группе. Современная культура как набор принятых ценностей и норм оказалась захваченной электронным гипертекстом, который комбинирует и «выражает смыслы в виде аудиовизуальной мозаики, способной к расширению или сжатию, обобщению в зависимости от аудитории» [11]. Электронная среда настолько гибка, что адаптирована для послания любого сообщения любой аудитории; соответственно, послание структурирует среду [12]. Таким образом, преподаватель получил возможность видеть собственную лекцию или семинар в перспективе её распространения и понимания студентами разных стран и университетов. Фактически же здесь выражен лозунг Болонской системы: не просто что-то знать, а знать, как это найти, как быстро «добыть» требуемые знания из сети Интернета, через коммуникацию на основе аутентичных текстов, где заложены национальные стереотипы, которые обладают важным для коммуникации свойством. В них заложена готовность к конфликту с «чужим», и это может ослабить возможный культурный удар для студентов во время участия и виртуальной коммуникации. Таким образом, возникают новые модели учебных занятий, которые требуют наличия умений устанавливать и поддерживать в медиасреде контакты двух типов: с важнейшими поисковыми системами, порталами, серверами (контакты интеркультурного характера) и с носителями изучаемого языка – при включении в тандемы, телеконференции, чаты, форумы и в проекты, специально разработанные научно-методическими центрами различных стран мира.

Из всех мероприятий, способствующих этому процессу, новым технологиям отдается лидирующая роль, так как с их помощью возможны любые аутентичные ситуации («симулятивные формы» общения на форумах и в чатах), где действующие лица в придуманном окружении берут на себя настоящие осмысленные функции, которые они действительно проводят. Симулятивное сетевое окружение означает аутентичную ситуацию, когда используются технические средства, которые позволяют определенным образом действовать, как будто студенты находятся в достоверной для них ситуации в реальном мире. Но здесь можно быть как зрителем этой игры, так и действующим лицом в определенной роли. В практике обучения иностранным языкам используется как инструктивный опыт, так и конструктивный, «модераторный конструктивизм», «anchored instruction, инструктивный дизайн второго поколения» [13]. Когда для обучения требуется сложное контекстуальное учебное окружение, где студент экспериментирует с учебным материалом, а текст возникает в процессе чтения через читателя, коммуникация имеет процессорный характер. Это и есть концепция коммуникативной дидактики как «конструктивистской модели» [14], где важным умением рассматривается мультилитеральность, обозначенная в европейской системе образования как основная цель обучения, а задача обучения заключается в создании пространства общения между группами. Иными словами, ставится задача создания «коммуникативного поля», где преподаватель получает возможность видеть собственную лекцию или семинар в перспективе её распространения и понимания студентами разных стран, не ограничиваясь лишь стенами аудитории одного университета. При этом надо отчетливо понимать, что невозможно обеспечить по всей стране одинаковый уровень образования, однако можно начать выстраивать академическое сообщество на некоторых «опорных точках» включенности в исследования мирового сообщества.

Университет не является больше единственным центром используемых знаний, которые возможны лишь в его стенах. Задача университета – быть центром, где аккумулируются и сохраняются все мировые знания, специфическая информация, форма коллективного мышления, и главное – все это доступно. С другой стороны, университет соединяется с сетью www, так как такая связь является на сегодняшний день необходимой для личностного обучения и доступной во времени. Задача университетов – научить студентов использовать все гипертекстовое пространство сети для обучения.

Примечания

1. Давыдов В. В., Рубцов В. В., Кривцкий А. Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68–72.
2. Leske O., Budrich F. Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Auflage. Opladen, 1999. S. 155.
3. Воронникова Ю. С. О некоторых особенностях восприятия электронных новостных сообщений // Studia Linguistica XIII: когнитивные и коммуникативные функции языка: сб. ст. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. С. 275–280.
4. Tegan O.-S. Hypertext und Hypermedia: Konzeptionen, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme // Issing I. J., Klimsa P. (Hg.) Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997. S. 123–137.
5. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
6. Hamers J. F., Blanc M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
7. Цит. по: Tegan O.-S. Op. cit. S. 136.
8. Кунев И. Р. Гипертекст как форма организации социального знания: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2001.
9. Landow P. Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization. Hopkins University Press, 2006. P. 32.
10. Ibid. P. 45.
11. Воронникова Ю. С. Указ. соч. С. 275.
12. Landow P. Op. cit. P. 32.
13. Kublen R. Informationstechnische Potentiale – nutzbar gemacht, auch für Geisteswissenschaftler // Zimmerli W. (Hrsg.). Wieder die «Zwei Kulturen». Fachübergreifende Inhalte in der Hochschulausbildung. Berlin; Heidelberg: Springer, 1990. S. 148.
14. Glasersfeld E. Radical Constructivism: A Way on the Organization of Experience. L.: Palmer Press, 1996.

УДК 37.011

Е. Г. Марчук

**ПРИМЕНЕНИЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

В статье приводятся примеры интеллектуально ориентированных заданий, посредством которых процесс формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе становится более эффективным.

In article examples of the is intellectual-focused tasks on means which process of formation of intellectual competence at schoolboys in educational process becomes more effective are resulted.

Ключевые слова: интеллектуально ориентированные задания, интеллектуальная компетентность.

Keywords: intellectual-focused tasks, intellectual competence.

Обновление российского образования происходит с учетом позитивных тенденций его развития в мире, нового взгляда на стратегические цели образования, приоритетно направленного на становление личности и создание условий для успешной адаптации подрастающего поколения к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни.

Школа как важнейший источник воспроизводства кадрового потенциала страны является открытой социально-педагогической системой, созданной обществом, и не может абстрагироваться от социальной ситуации. В связи с происходящими переменами цель общеобразовательной подготовки преобразуется и наполняется новым содержанием. Суть и смысл современного полного общего среднего образования состоит в формировании выпускника, способного к самостоятельной интеллектуальной деятельности и преобразованию профессиональной среды, где ориентация на компетентность в сфере самостоятельной интеллектуальной деятельности и творческую реализацию личности приобретает приоритетный смысл и значение. Очевидно, в этой ситуации само понятие «интеллектуальная компетентность» как часть целостной системы требований непрерывного образования к личности школьника приобретает особую актуальность, а процесс формирования данной компетентности требует новых подходов, определяющих интеллектуальную деятельность школьников.

Подробный анализ работ И. А. Зимней [1], авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования» [2], А. В. Хуторского [3] на предмет выделения ими разных групп компетентностей позволяет заключить, что мнения всех авторов совпадают в отношении ценностно-смысловой, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной компетентностей. В отношении же общекультурной, интеллектуальной, социально-трудовой, личностной и гражданско-правовой мнения авторов различаются, причем общекультурную и социально-трудовую компетентности вводят А. В. Хуторской и авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования». Гражданско-правовая компетентность отмечается у И. А. Зимней и авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования». Личностную компетентность вводит лишь А. В. Хуторской. Интеллектуальную компетентность как особый вид компетентности выделяет только И. А. Зимняя.

Однако несмотря на высокую значимость до сих пор в научной педагогической литературе нет определения интеллектуальной компетентности.

Нами определена сущность понятия «интеллектуальная компетентность» школьника, под которой понимается способность и готовность учащегося к выполнению заданий, требующих креативного подхода к их решению, исследовательской и изобретательской деятельности, производству логических умозаключений, оперированию отвлеченными понятиями, совершению операций анализа и синтеза, обладанию общей эрудицией, нестандартным мышлением, высокой скоростью мыслительных процессов, структурированию поступающей информации, пониманию специфики своих мыслительных операций, а также стремлению их оттачивать и совершенствовать. Интеллектуальная компетентность включает ценностно-мотивационный (понимание школьником значимости и ценности интеллектуальной деятельности; осознание школьником цели интеллектуальной деятельности; интерес к выполнению интеллектуально ориентированных заданий); операционный (способность анализировать интеллектуально ориентированные задания; способность творчески решать интеллектуально ориентированные задания); оценочный (способность контролировать свою интеллектуальную деятельность) компоненты, реализация которых позволяет достигнуть школьником максимально возможного для него уровня ее сформированности.

По сформированности этих компонентов мы можем судить в целом о сформированности интеллектуальной компетентности школьника, отсюда вытекают критерии: ценностно-мотивационный, операционный и оценочный. Ценностно-мотивационный критерий отражает отношение школь-

ника и его общую готовность к интеллектуальной деятельности и определяется рядом показателей: пониманием школьником значимости, ценности, осознанием цели к интеллектуальной деятельности; интересом к выполнению интеллектуально ориентированных заданий. Операционный критерий определяется способностью анализировать и творчески решать интеллектуально ориентированные задания. Оценочный критерий позволяет оценить возможности школьника в решении интеллектуально ориентированных заданий и определяется способностью контролировать, осознавать и корректировать свою интеллектуальную деятельность.

Выделенные критерии определили уровни сформированности интеллектуальной компетентности школьников. При формировании интеллектуальной компетентности педагог переводит учащегося от репродуктивных учебных ситуаций через эвристические задания к заданиям креативным, что и способствует формированию интеллектуальной компетентности. Следовательно, для формирования интеллектуальной компетентности целесообразно выбрать название уровней: репродуктивный, эвристический, креативный. Уровни были названы, так как интеллектуальная компетентность предполагает формирование исследовательской и изобретательской деятельности, проведение логических умозаключений, совершение операций анализа и синтеза. *Репродуктивный* уровень характеризуется отсутствием понимания школьником значимости и ценности интеллектуальной деятельности; неустойчивым интересом к выполнению интеллектуально ориентированных заданий; невозможностью осознания цели своей интеллектуальной деятельности; отсутствием способности творчески решать и анализировать интеллектуально ориентированные задания; неустойчивой способностью контролировать, осознавать и корректировать свою интеллектуальную деятельность. *Эвристический* уровень отличается пониманием школьником значимости, ценности, способности к осознанию цели своей интеллектуальной деятельности; наличием интереса к выполнению интеллектуально ориентированных заданий; присутствием способности творчески решать и анализировать интеллектуально ориентированные задания; наличием способности контролировать, осознавать и корректировать свою интеллектуальную деятельность. *Креативный* уровень предполагает устойчивое понимание значимости, ценности, способности к осознанию цели своей интеллектуальной деятельности; наличие сильного интереса к выполнению интеллектуально ориентированных заданий; присутствие устойчивой способности творчески решать и анализировать интеллектуально ориентированные задания; наличие прочной способнос-

ти контролировать, осознавать и корректировать свою интеллектуальную деятельность.

Экспериментальная проверка проводилась на уроках биологии с учащимися МОУ «Гимназия № 5» г. Саратова и состояла из двух этапов: констатирующего и формирующего. В педагогическом эксперименте принимали участие учащиеся 10–11-х классов. Эксперимент осуществлялся в течение двух лет в естественных условиях в рамках учебного процесса общеобразовательного учреждения.

Общее количество учащихся, которые участвовали в эксперименте, составило 83 человека, контрольная группа включала в себя 54 ученика. Экспериментальные и контрольные классы выбирались случайно, что обеспечивает надежность и достоверность полученных результатов. В контрольных группах занятия проводились традиционно, без использования разработанной нами модели формирования интеллектуальной компетентности школьников, а в экспериментальных классах – с ее применением в процессе обучения биологии.

Констатирующий этап является важной частью экспериментальной проверки, так как достоверность результатов, полученных в ходе эксперимента, в значительной степени зависит от исходных параметров. Цель констатирующего эксперимента состояла в установлении исходного уровня сформированности интеллектуальной компетентности у школьников в экспериментальной и контрольной группах. Для определения исходного уровня сформированности интеллектуальной компетентности применялся критериально-диагностический аппарат, включающий известные методики и авторские опросники (табл. 1).

В дальнейшем по вышеуказанным методикам проводилась диагностика уровня сформированности интеллектуальной компетентности школьников. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что на момент проведения констатирующего этапа эксперимента учащиеся обеих групп (экспериментальной и контрольной) преимущественно были на одном уровне формирования интеллектуальной компетентности – репродуктивном.

Мы разработали методический материал для формирования у педагога умений составлять интеллектуально ориентированные задания. В связи с этим мы строили свою деятельность на выявлении наличия связи между целью и условиями задания. В самой структуре задания мы выделяли условие, в основу которого закладывали какой-либо факт или объект исследования и предположение, данные и искомые величины.

Далее мы оформляли содержание в форму, отражающую внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задания как между собой, так и с внешними условиями. Мы придавали осо-

Таблица 1

Методики определения критериев и показателей интеллектуальной компетентности

Критерий	Показатель	Название методики
Ценностно-мотивационный	Понимание школьником значимости и ценности интеллектуальной деятельности	Изучение понимания значимости и ценности интеллектуальной деятельности (М. Рокич)
	Интерес к выполнению интеллектуальных заданий	Авторский опросник «Выявление интереса к выполнению интеллектуальных заданий»
	Осознание школьником цели интеллектуальной деятельности	Авторский опросник «Изучение осознания школьниками цели интеллектуальной деятельности»
Операционный	Способность творчески решать интеллектуальные задания	Изучение творческого решения интеллектуальных задач (Е. Туник)
	Способность анализировать интеллектуальные задания	Авторский опросник «Определение умения анализировать интеллектуальные задания»
Оценочный	Способность контролировать свою интеллектуальную деятельность	Авторский опросник «Выявление умения контролировать свою интеллектуальную деятельность»
	Способность осознавать и корректировать интеллектуальную деятельность	Изучение способности осознавать и корректировать интеллектуальную деятельность (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин)
Уровень сформированности интеллектуальной компетентности		Авторский опросник «Определение уровня сформированности интеллектуальной компетентности»

бое значение тому, что структура задания должна определять связи между включенными в неё объектами. После этого мы в её формулировке выделяли основную и аргументирующую части.

Затем формулировка задания оформлялась нами в литературную форму, благодаря чему у задания появлялся сюжет. Для сохранения целостности формы и сюжета (исторический факт, отрывок из литературного произведения) мы вводили в задание дополнительные данные, которые позволяли решить его.

Наша работа нашла отражение в авторской классификации интеллектуальных заданий, в основу которой положена возможность применения учеником биологических знаний и формирования у школьника интеллектуальной компетентности (см. табл. 2).

Мы классифицируем биологические задания на две основные группы: изобретательские и исследовательские. А эти основные группы, соответственно, на свои подгруппы. Изобретательские задания: а) задания на изменение (на выполнение нужного действия, на устранение нежелательного действия); б) задания на измерение; в) задания на применение. А также исследовательские задания на объяснение явлений.

При решении заданий на изменение можно использовать следующие приемы разрешения противоречий. Например, если для выполнения нужного действия нельзя использовать сам биологический объект, то вместо него используют копию.

Пример задания. За последние годы много калифорнийских кондоров погибли в высоковольтных проводах ЛЭП. Сегодня на земном шаре осталось всего 5 особей этих птиц. Каким образом можно спасти данные виды птиц?

Ответ. Орнитологи и экологи пытаются спасти птиц, заманивая их в более безопасные для них места с помощью воздушных змеев, имеющих очертания кондора.

Для выполнения нужного действия можно использовать другой объект, переносящий или передающий требуемое действие.

Пример задания. Птицам сложно ловить насекомых в Африке, где выросла очень высокая трава. Насекомые прячутся, и в траве их не видно. Каким образом птицы могут поймать насекомых?

Ответ. Самые свирепые охотники леса – не львы, не тигры и не волки, а бродячие муравьи. Ког-

да, рассыпавшись широким фронтом, они прочесывают местность, все живое уступает им дорогу. Сво- рачивают в сторону даже слоны. Это используют птицы. Передвигающиеся массы муравьев сопровождает свита из птиц, которые охотятся за насекомыми, которых вспугнули мелкие хищники.

При необходимости для контроля и коррекции процесса изменения системы вводят обратные связи, как положительные, так и отрицательные.

В заданиях на разрушение вредного действия используются следующие приемы: разрушение привычки, дезориентация, уничтожение биологического объекта.

Пример задания. Что необходимо сделать, чтобы корова не бодала своего хозяина?

Ответ. Бодливым коровам прикрывают один глаз дощечкой, привязанной за рог. Так корова лишается привычной ориентировки и ведет себя смиренно.

При решении задания на измерение применяют биологические объекты, которые, взаимодействуя с веществом, дают реакцию обнаружения. Эта реакция должна быть заметна человеку или регистрироваться техническим прибором. Если же на вещество нет легкообнаруживаемой реакции, то в него вводят посредник, на которую биологический объект даст нужную реакцию.

Пример задания. Каким образом паук может помочь криминалистам в установлении причины гибели человека?

Ответ. Замечено, что рисунок паутины зависит от питания паука. Этим заинтересовались криминалисты. Если причину гибели человека установить трудно, пауку дают каплю крови погибшего и смотрят на рисунок сети. Самые незначительные примеси яда изменяют характер плетения. Криминалистами составлены специальные альбомы с фотографиями паутины после принятия пауками различных ядов.

Задания на применение явлений в природе и в жизнедеятельности человека. Решение этих заданий позволяет установить взаимосвязь содержания школьного курса биологии и явлений окружающего мира, помочь учащимся применять биологические знания в конкретной ситуации, осознать их прикладной характер.

Пример задания. Выявлено, что некоторые разновидности бактерий превращают кальций, которым они питаются, в кальцит – прочный

Таблица 2

Классификация интеллектуально ориентированных заданий

Группа заданий	Подгруппа заданий	Методы обучения
Изобретательские	на изменение	диалогический
	на измерение	алгоритмический
	на применение	эвристический
Исследовательские задания на объяснение		исследовательский

кристаллический минерал, который является составной частью мрамора. Как это явление может использовать человек?

Ответ. Например, это можно использовать в строительстве: так, геолог Жан-Пьер Адольф (Франция) разработал новый способ восстановления поверхности камня, разрушающегося из-за кислотных дождей. Он называет его «курсом лечения бактериями». В лаборатории исторических памятников стену замка, пористую как губка, опрыскали жидкостью, содержащей бактерии. Затем их подкармливали две недели. После этого поверхностный слой камня восстановился. Теоретически таким же способом можно возводить дома, строить дороги. Дорогу «делает» колония бактерий, которая медленно и уверенно поедает питательный раствор, взамен производя толстый слой идеального дорожного покрытия.

Такую особенность бактерий можно использовать и в медицине: пломбировать и восстанавливать зубы, заполнять каверны в легких. Уже предложен способ предохранения зубов от разрушения. Зубы покрывают определенными белками и засевают некоторыми видами бактерий, что предохраняет от разрушения даже корни зубов. Возможны и другие способы применения.

Случаются ситуации, когда биологический объект дает реакцию или действие, но непонятно, почему появилась такая реакция. Такие задачи мы будем называть исследовательскими. Приведем несколько формулировок исследовательских задач.

Пример задания. Одно из необычных явлений периодически наблюдается в бухте Кратерной: красный прилив, когда воды окрашиваются в красно-малиновый цвет. Объясните явление.

Ответ. Явление связано с вертикальными суточными перемещениями многочисленных инфузорий вида *Mesodinium Rubrum*, имеющих красный цвет.

Пример задания. Почему на хлебе могут образовываться кровавые пятна?

Ответ. Бактерии *Serratia marcescens*, поселившиеся в хлебе, синтезируют в своих клетках кроваво-красное красящее вещество продигозин.

Перенос учащимися фундаментальных знаний предмета в область творческого решения новых, ранее неизвестных заданий способствует развитию личности, поскольку в процессе решения задачи школьник сам генерирует новые знания и умения.

Завершающим периодом явилось самостоятельное решение интеллектуальных задач учащимися при консультативной помощи учителя.

Осуществляемая работа в таком режиме показывает её результативность – учащиеся приобретали навыки самостоятельной интеллектуальной деятельности.

Так как большинство уроков предполагает обязательное оценивание учащихся, то и в этом направлении нам следовало изменить педагогическую деятельность. Мы создавали ученику условия для возможности самооценки, проводили обсуждение результатов деятельности (выполнение домашнего задания, ответ на вопрос, работа на уроке и т. д.), предлагая ученикам различные вопросы типа: как ты думаешь, какие результаты твоей сегодняшней работы? Сравни их с результатами прошлых уроков. Они улучшились или ухудшились? Почему? Особенностью таких обсуждений являлось то, что ученики не испытывали страха перед оцениванием учителем оценкой, а видели результаты своей работы, выходя таким образом на рефлексивный этап самооценки. Применяя такой подход, мы рассчитывали на то, что ученик начнет искать причину, анализировать свои действия.

В процессе также создавались условия для самоанализа ребенком в освоении интеллектуальных способностей, его успехов, проблем и трудностей. Педагоги применяли следующие виды и формы работы учеников: групповая (семинары, диалоговые игры, направленные на построение, групповые обсуждения), индивидуальная (заполнение и анализ анкет для самооценки, оценки склонностей и т. д.).

Для анализа результатов эксперимента проводилась повторная диагностика уровня формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе. В экспериментальной группе процент учащихся с репродуктивным уровнем сформированности интеллектуальной компетентности стал значительно ниже, чем в контрольной (экспериментальная группа – 3%, контрольная группа – 78%). В свою очередь, процент учащихся с креативным уровнем сформированности интеллектуальной компетентности значительно выше, чем в контрольной (экспериментальная группа – 82%, контрольная группа – 2%).

Таким образом, экспериментальное исследование доказало эффективность и перспективность применения предложенных нами интеллектуально ориентированных заданий для формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.

Примечания

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: Минобрнауки, 2001. С. 34–37.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378

Д. Н. Безгодков

АКСИОЛОГИЯ С. А. ФРАНКА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ВУЗА

В качестве теоретической основы организационной культуры современного вуза предлагается рассмотреть теорию высших социальных ценностей С. Л. Франка. Обоснованная в его социально-философских работах аксиологическая триада – служение, свобода, солидарность – в применении к высшей школе интерпретируется как научность, персонализм и патриотизм.

As a theoretical basis of organizational culture of modern university it is offered to consider S. L. Frank's theory of higher social values. The axiologic triad (service, liberty, solidarity) that was proved in his socially-philosophical works applied in higher education system is interpreted as scientific character, personalism and patriotism.

Ключевые слова: ценность, аксиология, организационная культура, свобода, солидарность, служение, персонализм, патриотизм, научность.

Keywords: value, axiology, organizational culture, liberty, solidarity, service, personalism, patriotism, scientific character.

В последние годы в литературе, посвященной вузовскому управлению и в целом проблемам высшего образования, все чаще обсуждаются вопросы организационной культуры. Само понятие организационной культуры вошло в оборот отечественной гуманитарной и экономической науки вместе с началом активного усвоения рыночных моделей искусства управления, то есть в начале 90-х гг. прошлого века. Однако и на Западе это понятие сравнительно новое, появившееся в литературе по менеджменту в 70–80-е гг., и, по оценкам отдельных специалистов, концептуализация этого феномена стала чуть ли не революционным прорывом экономической мысли [1]. Один из ключевых инвариантов множества концепций организационной культуры – понятие ценности [2]. Ценность в разных концепциях организационной культуры трактуется по-разному: то как нормы этики, то в более широком аксиологическом смысле. В настоящей работе под ценностью мы будем подразумевать любой фактор, определяющий траекторию движения индивида к цели, сознаваемый этим

индивидом и не обладающий характером объективной природной необходимости, то есть индивид вместе с прямым сознанием ценности всегда сознает логическую возможность отказаться от нее как от фактора, определяющего его движение к цели, или, во всяком случае, сознает отличие силы ценности от физического принуждения [3].

Ценности высшей школы не остаются без внимания соответствующих специалистов: правда, это, как правило, внимание сугубо практического или в лучшем случае оперативно-аналитического характера. В вузах создаются концепции организационной культуры, формулируются и фиксируются миссии, глобальные цели, стратегические задачи и принципы. Высшее вузовское руководство делает заявления о политике в области качества, в области социальной и информационной политики [4].

Потребность в экспликации высших вузовских ценностей в контексте стратегического менеджмента вуза обусловлена необходимостью поддерживать в рабочем состоянии мотивационную ткань трудовой деятельности вузовских коллективов. Понятно, что внутриколлективное согласие и осознанное принятие целей организации в качестве личностных – это важное условие успеха организации. Этим в достаточной степени объясняется внимание к аксиологической сфере деятельности организаций со стороны «реальных» руководителей. Иное дело – теоретическое осмысление организационной культуры. Здесь явно заметно перекошение в сторону «мониторинга» текущего состояния дел и очевиден дефицит собственно теории.

Очевидно, что экспликация высших ценностей вузовского коллектива должна быть рационально аргументирована, по крайней мере, в той степени, которая позволила бы вузовской общественности сформулировать определенное и внятное с точки зрения возможного обсуждения, отношение к результатам данной экспликации. Представляется, что система высших социальных ценностей, обоснованная в ряде социально-философских работ русским философом С. А. Франком, вполне может выступить парадигмой решения данной задачи [5].

Речь идет, прежде всего, о триаде начал или принципов общественной жизни, которые Франк признает «наиболее общими и первичными»

в иерархии всех положительных социальных ценностей. Положительные здесь означает такие, которые могут быть идентифицированы в непосредственном опыте социальной действительности, а не только осмыслены в ходе той специальной рефлексии, которую Франк справедливо обнаруживает в традиции онтологического доказательства [6]. Эти начала суть служение, солидарность и свобода. Именно в таком порядке Франк и описывает эти ценности, начиная со служения и заканчивая свободой. Служение он полагает первой ценностью данного триединства: «начало служения есть наиболее общее выражение онтологического существа человека и именно потому есть высшее нормативное начало общественной жизни» [7]. Не оспаривая установленной Франком субординации ценностей, мы полагаем, однако, что антропологическая и социальная значимость названных ценностей может быть обнаружена с большей убедительностью, если анализ их триединства будет предпринят в обратном порядке: от свободы к солидарности и к служению. В данном ряду свобода представляется ценностью наиболее простой, очевидной и непосредственной.

Абсолютная свобода представляется первым и непосредственным условием вечного и блаженного существования человека. И даже если мы отказываем в эмпирической достоверности подобным метафизическим допущениям, они, тем не менее, остаются ориентирами конкретно-эмпирической жизни человека и критериями его эмпирического опыта. Мы признаем относительную свободу, но понимаем ее только в свете интуиции абсолютной свободы, и мы ценим относительную свободу именно как условие относительного продления жизни, улучшения ее качества. Почему так?

Все, что сокращает жизнь и ущемляет ее качество, человек воспринимает как иноприродное себе. Отсюда интуиция ценности свободы, понятой как независимость, защищенность, изолированность от всего чужеродного. Следовательно, в пределе, будучи изолирован от всех пагубных влияний извне, человек мог бы длить свое существование вечно. Однако логика сохранения посредством консервации (напомним, что само слово «консервировать» производно от латинского «conservare», означающего «сохранять»), взятая в метафизическом пределе, приводит к метафизическому тупику. По этой логике свобода в смысле независимости должна быть целью любых процессов мира, целью всего сущего. А поскольку природа человека мыслится сложносоставной, то этот ориентир – свобода – с необходимостью должен мыслиться актуальным для каждого слагаемого человеческой природы. Следовательно, даже будучи абсолютно изолирован-

ной от внешних воздействий, природа человека будет подвержена деструктивным процессам: все ее элементы будут стремиться к такой же самоизоляции, как и образованная ими природа человека. Свобода от этих процессов может быть достигаема сущим человеком или сущим вообще очевидно лишь посредством упрощения своей природы, которое в пределе приведет к простоте абсолютного монолита: сплошная, однородная, количественно нерасчлененная среда, абсолютно изолированная от внешнего мира. Это минимум содержательности, логически ничем не отличимый от пустоты. Возможно, подобное существование совместимо со стремлением к вечности, но оно не совместимо со стремлением к блаженству. Ведь в самой идее блаженства заключена мысль о совпадении как минимум двух природ: природы цели и природы, стремящегося к цели субъекта. Пустота не оставляет пространства для подобного состояния. Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости искать осуществления стремления к вечному блаженству на иных путях: либо в поисках дополнительного ориентира к свободе, либо в ином понимании свободы. Последовательность анализа, очевидно, требует начать с рассмотрения последнего.

В самом деле, свобода может мыслиться не только как независимость от воздействий внешней среды, но и как господство над внешней средой. Если человек освоил, сделал буквально своей внешнюю природу, то он тем самым и застраховал себя от возможных пагубных влияний с ее стороны. Так понятая и взятая в качестве ориентира свобода должна настраивать человека уже не на самоизоляцию, а на ассимиляцию всей потенциально доступной ему действительности. В пределе весь мир должен быть переработан им и превращен в свою природу: тогда он мог бы пребывать в безопасности от внешних воздействий, поскольку для таковых не останется пространства. Метафизический масштаб задачи нейтрализует проблему бесконечности (как и в предыдущем случае), однако здесь возникает неразрешимая проблема с таким качественным определением человека, как личность. Проект полной ассимиляции действительности должен каким-то образом учесть такой фактор действительности, как другой человек, точнее, другие люди. И, коль скоро мы установили метафизическую ценность и эмпирическую действенность свободы, мы должны с необходимостью полагать и других людей охваченными либо стремлением к тотальному освоению/усвоению действительности, либо к тотальной же изоляции от нее. Таким образом, другие люди, если они принимаются исходным субъектом как личности, превращаются в конкурентов. Если же для упрощения проекта ассимиляции исходный субъект воспринимает других

людей в качестве лишь объектов природной среды, быть может, более сложных, чем другие объекты, но принципиально не способных выступить субъектами, так же как и он притязаящими на действительность, то они сами становятся для него объектом освоения. Однако и в том и в другом случае в пределе исполнения свобода для человека совпадает с абсолютным одиночеством, человек должен мыслить в качестве необходимого средства свободы либо полное уничтожение конкурентов, либо их полную ассимиляцию в качестве природных объектов, то есть неличностей. Этот акт уничтожения личностей сразу обнаруживает призрачность его проекта полного освоения действительности. Здесь вектор его деятельности, казалось бы, противоположный вектору самоизоляции, вновь оборачивается вспять. Часть действительности оказывается не освоенной, а искаженной, упрощенной: другая личность – вот лишний элемент в человеческом проекте бытийного господства. И следовательно, по неумолимой логике, стремящийся к исключительному господству человек должен будет пытаться подвергнуть редукции к природе свое личное начало, все качества своей личности. Однако сам по себе акт деперсонализации входит в противоречие с проектом господства, ибо только личное начало обеспечивало человеку исключительные возможности в природной среде; лишенный такового начала, человек превращается в рядовой, заурядный фрагмент природного континуума, ничтожный по масштабам вселенной. Но, увы, этот тростник будет обречен роптать, ибо – все-таки мыслящий, ибо – все-таки личность. Свобода и предположительно сопряженное с нею блаженство оказываются недостижимы на путях деперсонализации других людей. Это путь, приводящий человека к абсолютному одиночеству, то есть к абсолютной невостребованности личного начала. А таковая невостребованность сущего начала самобытия человека очевидно должна порождать в нем страдание, то есть состояние противоположное блаженству.

Таким образом, мы приходим к выводу, что стремление к свободе может быть осуществлено человеком и принести чаемые им плоды только в согласии, во взаимодействии с другими людьми. Это онтологический закон, а не некая утилитарная условность. «Человеку нужен человек». Так рассмотрение феномена свободы конституирует неразрывную связь двух начал общественной жизни: свободы и солидарности. Множество людей в согласии осваивают один-единственный общий для них мир. Однако и такое описание общественного идеала оказывается неполным.

Задача освоения единого мира общими усилиями с неизбежностью ставит вопрос об интегральном векторе общественной деятельности и

связанный с ним вопрос о мере свободы и самоограничения каждого члена общества ради достижения общественных целей. Казалось бы, чисто эмпирический факт расхождения мнений относительно социальных проектов приобретает в данном контексте метафизическое значение. Ни один человек в обществе не имеет метафизического преимущества перед другими в отношении выбора вектора общественной деятельности. Следовательно, такой выбор должен стать результатом согласования индивидуальных волей и проектов. В отсутствие безусловного третейского суда любой факт расхождения в проектах угрожает неразрешимым конфликтом, ибо метафизическое равенство интеллектуальных и других достоинств людей не дает очевидного критерия для идентификации оптимальных решений. Так свобода и солидарность превращаются в равно необходимые, но непосредственно несовместимые начала общественной жизни. Начало солидарности требует от каждого индивида пожертвовать некоей степенью личной свободы, начало свободы требует направить солидарное общество к целям, подразумевающим максимальное удовлетворение потребностей данной свободной личности. Видимо, для разрешения данного противоречия необходимо выйти из плоскости социального взаимодействия на уровне равноправных волей и равноценных мнений. Следует обнаружить начало, отнесенность к которому внесила бы обоснованную, разумную и справедливую иерархию в социальные отношения, которая бы обеспечивала как организацию диалогического пространства для поиска оптимальных решений, так и организацию общественного исполнения данных решений. Франк видит такое примиряющее свободу и солидарность начало общественной жизни в ценности служения.

Если понимать под служением готовность одного человека ограничить свою свободу ради содействия достижению целей другого человека или общества в целом, то это понятие, очевидно, не привносит в организацию общественного бытия ничего нового и, конечно, не разрешает обнаруженного выше противоречия между свободой и солидарностью. Сам смысл слова «служение», выбранного для обозначения искомой социальной ценности, указывает на неравенство субъектов, вступающих во взаимодействие в свете данной ценности. Есть те, кто служит, и те, кому служат. Предупреждая итог дальнейшего анализа, сразу следует отметить, что в обществе, открыто культивирующем ценность служения, нет никого, кто бы никому не служил; то есть иерархия социальных отношений здесь явно подразумевает онтологическую, сверхсоциальную инстанцию, замыкающую на себе все интенции общественного служения.

Отношения служения, правильно выстроенные в свете соответствующей социальной ценности, очевидно, не должны ущемлять ценности солидарности и свободы, а, напротив, должны примирять их, а значит, они не должны ставить под сомнение равное метафизическое достоинство личностей, вступающих в эти отношения. Следовательно, источником, задающим субординацию личностей в служении, должно быть некое сверхчеловеческое начало. Этим началом не может быть и само общество в целом, сколь бы естественной ни казалась такая точка зрения. Она ложна хотя бы потому, что в отношении любой конкретной личности любое конкретное общество, взятое не в конкретном единстве с этой личностью, а противопоставленное ей, никогда не будет целым, только большинством. У большинства, конечно, как правило, есть большой ресурс для того, чтобы склонить к подчинению меньшинство. Но ведь сама интуиция общественного идеала, как она выявляется в настоящей работе, вскрывает проблему вовсе не в том, кому отдается властный приоритет – большинству общества или отдельной личности, – а в том, на основе каких ценностей формируется или должно быть сформировано большинство, а в идеале – и целокупное общество солидарных и свободных личностей. Служение действительно примиряет свободу и солидарность в том случае, если по всей иерархии субъектов служения оно создается направленным на инстанцию, превосходящую всю эту иерархию по своему онтологическому статусу. Отправляющие функцию власти в обществе и те, кто этой власти подчиняется, должны сознавать, что их отношения не есть отношения порабощения одних другими, но следствие их общего служения некой сверхценной инстанции. А поскольку достижение глобальных общественных целей невозможно без четкой организации общественных отношений, без сложной системы управления обществом, постольку и управленческая субординация личностей в обществе неизбежна: для координации общих усилий необходимы координаторы; для оптимальной трансляции опыта те, кто транслирует опыт, очевидно, должны обладать приоритетом в определении пространства, содержания и форм трансляции и т. п. Но все подобные типы субординаций не будут подрывать начал свободы и солидарности, если всеми их участниками они будут осуществляться как служение единому, превосходящему всю их иерархию началу. Тогда исполняющий повеление будет исполнять его не по причине силы повелевающего, а повелевающий отдаст повеление не для удовлетворения своей узкоиндивидуальной корысти, но все вместе – через принятие решения, повеление, исполнение его, сообщение о трудностях исполнения для

дальнейшего совершенствования процесса принятия и исполнения решений; через всю эту сложную систему отношений они осуществят взаимодействующее служение или попросту со-служение единому началу, в котором единомысленно полагают смысл своей деятельности и жизни. Такое служение не может ущемить свободы, ведь оно подразумевает постоянное стремление всех участников служения к совершенствованию его конкретных процессов – качества решений, исполнений, средств, обратной связи, контроля и т. п. Подобное стремление может осуществляться лишь посредством творческого отношения к делу, каковое, очевидно, может быть только свободным. Понятно также, что подобное служение невозможно без взаимной расположенности, эмоциональной симпатии и когнитивной согласованности его участников, невозможно без деятельного соучастия в судьбе друг друга, то есть невозможно без солидарности. Так подлинное служение возводит человека к подлинному осуществлению свободы и солидарности, примиряя их на этой высоте предельной актуализации.

Понятно, что описанная аксиологическая триада реально задает лишь горизонт или идеал общественной жизни и ни в одном исторически реальном обществе она не осуществлена во всей полноте. Но здесь можно только в очередной раз повторить, что идеалы задают реальный вектор реальных же общественных процессов и качество общественной жизни существенно зависит от того, к какому идеалу направляются ее процессы [8]. Франк полагал, что сам общественный идеал не может быть выдуман, а должен быть открыт посредством философского рассмотрения онтологической природы общества [9]. И описанная аксиологическая триада есть результат такого обнаружения.

В образовательном пространстве с полной отчетливостью обнаруживается действие начал солидарности и свободы, гармонизированных в начале служения. Интерпретированная в контексте вузовской организационной культуры, эта аксиологическая триада приобретает следующий вид: научность, персонализм, патриотизм.

Преподаватель и студент в ходе обучения просто обязаны быть свободными, свободными в главном – в возможности спонтанной творческой активности и в определении его направлений. Ученику, чтобы получить некую сумму знаний, необходимо сделать соразмерное ей множество открытий. Но также и для преподавателя процесс обучения совпадает с перманентной чередой открытий: он концентрирует представления о предмете до лаконичных определений, а потом разворачивает их в подробных истолкованиях, и опять сжимает в определения, и даёт новые интерпретации; он заботится о выразитель-

ных средствах, об эвристических приёмах; он как минимум воспроизводит открытия, составившие содержание его дисциплины, и постоянно совершает свои личные педагогические открытия. А открытие, то есть усмотрение действительности как она есть, требует свободы творческой активности.

Но образовательный процесс, очевидно, требует также и согласованных действий обучаемого и обучающего. Это процесс сотворчества. И значимость ученика в нём так же предельна, как и учителя. Подлинное педагогическое усилие всегда приносит результаты в трёх направлениях – знании предмета, понимании ближнего, самопознании. Однако сотворчество здесь было бы невозможно, если бы и ученик, и учитель не сознавали превышающую их частные интересы и вкусы ценность предмета и абсолютное значение интуиции истины, в свете которой и совершается ими и для них диалогическое раскрытие предмета и осмысление его содержания. Таким образом, гармонизация начал согласия (согласованности) и индивидуальной свободы в образовательном процессе осуществляется так же, как и в целом общественной жизни, – в подчинении началу служения.

Интуиция абсолютной истины определяет важнейший, но не единственный вектор служения научно-педагогического сообщества (корпорации, включающей в себя и учителей, и учеников). Два других – вектор к личности и вектор к Родине. Эти три верховные ценности должны задавать всю ценностно-целевую иерархию научно-педагогической деятельности, то есть, конечно, мотивирующая её конкретная аксиологическая система обширна, однако целесообразно сгруппировать её по этим векторам и подчинить им, так что взаимная корреляция и мера применимости любых других ценностей будут определяться через соотнесение с этой тройственной аксиологической вершиной. В противном случае объективно многообразная совокупность ценностных ориентаций, спонтанные изменения её конфигураций в применении к научно-педагогической деятельности способны хаотизировать её вплоть до полного разрушения.

Вот неполный перечень принципов, на осуществление которых с разной степенью последовательности ориентировалась в последние годы отечественная система образования: качество, доступность, современность, непрерывность, фундаментальность, информатизация, экологизация, гуманитаризация, деидеологизация, специализация, междисциплинарность, инновационность, учёт региональной специфики, глобализм. Перечень может быть экстенсивно продлён, а также расширен за счёт различения аспектов перечисленных принципов. Например, гуманитаризация

и гуманизация, деидеологизация и плюрализм. Однако многие из приведённых принципов отнюдь не просто согласуются друг с другом. А при формальной реализации они вообще вступают друг с другом в противоречия: качество и доступность, фундаментальность и плюрализм, специализация и междисциплинарность, деидеологизация и глобализм с его уставом «общечеловеческих ценностей». Почему же и каким образом указанная ценностно-целевая совокупность (со всей перспективой её развития) должна систематизироваться вокруг ценностей истины, личности и Родины?

Эти ценности соответствуют не только наметенной Франком иерархии верховных начал общественной жизни (служение, свобода, солидарность), но и структуре базовой научно-педагогической ситуации (предмет, учитель, ученик). Свободные личности – учитель и ученик – согласуют свои разноплановые творческие усилия в служении высшей инстанции, конкретно осуществляемом как познание предметной действительности в свете интуиции истины. Ценность истины выступает верховным началом, которому посвящено научно-педагогическое служение.

Установка научно-педагогической деятельности на интуицию истины, на обнаружение глубинных, подлинных основ действительности, на усмотрение сущностей вещей, на описание любых феноменов как они есть – эта установка вполне схватывается в понятии, традиционно выступающем одним из важнейших принципов университетского образования, – фундаментальности. Принцип фундаментальности должен быть ведущим в образовательном пространстве. В первой конкретизации он раскрывается как установка на доказательность. Соответственно, утверждается и приоритет фундаментальных наук, обеспечивающих человека в универсальной ситуации познания аксиоматическим, категориальным и фактуальным базисом доказательности, причём, поскольку конкретное содержание данного базиса всё-таки подвержено изменениям, акцент здесь должен быть сделан не столько на приобретении конкретной информации, сколько на усвоении определённой культуры мысли – фундаментально-научной или, для краткости, просто научной.

И только при таком подходе можно учить учиться и можно научиться учиться. И именно такой подход содействует «включению» личностных мотивов к познанию, подвигающих человека к качественной работе в образовательном пространстве, побуждающих образование и заниматься самообразованием в течение всей жизни. Стремление к подлинному знанию, реализуясь, обеспечивает человека критериями для оценки эффективности той или иной меры спе-

циализации или междисциплинарности, позволяет отличить подлинную – сократическую – гуманитаризацию образования от мнимой – софистической.

Столь же благоприятную установку задаёт научно-педагогической деятельности ценность личности. Назовём эту установку персоналистической. Она представляется очевидной, общепризнанной, даже банальной на первый взгляд; ведь верховенство интересов личности декларируется государственными инстанциями и общественными организациями при формулировке любых общественно значимых проектов. Однако личность в расхожем понимании ничем не отличается от живого физического тела человека с набором юридически определенных прав, притом что непосредственное сознание личности, интуиция личности, несомненно, ставит человека выше любых натуралистических или отвлечённо-правовых истолкований.

Сама претензия тотальной редукции личности к эмпирически доступным слоям действительности с исчерпывающим рациональным описанием должна рассматриваться как абсурдная по замыслу, вроде исчисления квадратуры круга. Иными словами, дело не в тех законоположениях гуманитарного знания, не в тех этических кодексах, которые призваны ограничивать экспериментальные исследования психологов, социологов, антропологов с позиции отвлечённой общечеловеческой морали [10]. (Эти кодексы чаще всего свидетельствуют о бессилии натуралистических, позитивистских теорий личности внятно объяснить сопротивление человеческого духа их последовательному применению.) Дело заключается в том, чтобы в образовательном пространстве было явственно зафиксировано в качестве ведущего принципа содержание той интуиции, которая явно или посредством философской контрбанда присутствует в любой отрасли гуманитарного знания, в любой гуманитарной теории – интуиции свободной воли человека, интуиции личности как уникального качества человека – «несводимости к своей природе» [11].

Интуиция личности непосредственно связана с интуицией истины: сама возможность теории, усмотрения подлинного положения вещей, действительности как она есть, обеспечивается свободой человека от собственной природы, а значит, и от сугубо природных детерминант человеческой жизнедеятельности. Продукт теоретических усилий не есть производная взаимодействия физической составляющей человека с физической средой его обитания. Таким образом, принцип научности, установка на доказательность в ценностной иерархии научно-педагогической деятельности опираются на принцип персонализма, так же как начало служения в ценностной

иерархии социума вообще опирается на начало свободы и вместе с ним, как уже было отмечено, на начало солидарности.

Начало солидарности можно было бы также именовать началом социальности, указывая этим на то, что стремление к согласованности индивидуальных волей в общественной жизни отражает прежде всего признание простого факта множественности людей и их собранности в некое одно общество. Следовательно, начало солидарности выражает первичную интуицию общественной жизни, общество в первичном, даже поверхностно-абстрактном смысле, – множество людей, живущих вместе. Однако эта интуиция общности сразу открывает пространство конкретизации – феномен Родины.

Максимальные по охвату людей и вместе с тем конкретные формы общественной жизни – это страны. Они признаются своим населением Отечеством, Родиной. Не случайно и Франк, раскрывая содержание начала солидарности, прибегает к понятиям «народная воля» и «Святая Родина». Именно Родина есть такое единство людей, которое обеспечивается не только отвлечённо-реальной общностью их родовой сущности, но и возможностью предельно личностного общения, общения на одном языке, причём язык здесь следует понимать как в узком смысле знаковой системы, из которой речь черпает элементы и формы своих конструкций, так и в широком смысле конкретных условий понимания: единая история Родины, единство актуально востребованного культурного фонда, сродность, общая приемлемость разнообразных форм бытовой и трудовой жизни, наконец, общность нравственного чувства.

Родина – это предельное в контексте земной истории множество ближних, то есть людей, между которыми возможна деятельно-конкретная любовь. По Евангельскому определению Христа «ближний» человека есть тот, кто творит ему милость. Тем самым деятельно-конкретная любовь друг к другу более других факторов объединяет людей в одно Отечество. Но в осуществлении такой любви люди не вполне самовластны; ведь, родившись и пробуждаясь затем к сознательной жизни, человек застаёт себя в определённых условиях общественного бытия: среди конкретных людей, говорящих на определённом языке и сотворивших для него наибольшую милость – подаривших жизнь. Следовательно, расширение круга ближних возможно для него только при условии деятельно-благодарного приятия ближайшего от рождения круга. И далее – в той мере, в какой его деятельное отношение находит понимание, приятие и сочувствие.

Таким образом, применяя последнее рассуждение к российской образовательной системе, сле-

дует утверждать, что Россия должна входить в число трёх ведущих ценностей, задающих всю ценностно-целевую иерархию научно-педагогической деятельности. Патриотизм в образовательном процессе обнаруживается как любовно-деятельная солидарность между всеми участниками этого процесса. Патриотизм осуществляется в установке к примирению, в служении абсолютной истине стремления к полному творческому самораскрытию личности и стремления к солидарности в пределах Отечества, причём сама интуиция абсолютной истины противится её схематизации в отвлечённых формально-логических истолкованиях, требуя постоянной сверки этих истолкований с интуицией личности и интуицией Родины. Так, принципы научности, персонализма и патриотизма образуют аналитически различимое, но реально неразделимое триединство мотивационной основы научно-педагогической деятельности и общественной жизни в целом.

С другой стороны, интерпретация служения, солидарности и свободы в контексте организационной культуры российской высшей школы может быть более непосредственной. Высшая школа является крупной подсистемой всего российского общества, и как таковая она содержит в себе все его родовые свойства. И следовательно, ценности, необходимость культивирования которых будет обоснована для России в целом, должны быть также восприняты как высшие ценности всеми ее подсистемами, включая и высшую школу. Но, кроме того, специфика высшей школы и вообще системы образования в данном отношении состоит в том, что образование по самой идее призвано транслировать глобальный опыт общества из поколения в поколение. И в составе этого опыта высшие социальные ценности, конкретные ценностные модели, очевидно, занимают одно из важнейших мест. При этом образование, опираясь на науку, призвано очищать и совершенствовать эти модели для приближения общества к оптимальной траектории развития. Поэтому культивирование в высшей школе посредством организационной культуры высших ценностей общества в целом логически и практически целесообразно.

Примечания

1. Левин Н. Организационная культура: необходимость систематизации ключевых положений // Проблемы теории и практики управления. 2006. № 4.
2. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учеб. М.: Гардарики, 2002.
3. Безгодков Д. Н. Концептуальные основания организационной культуры вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 125–130.
4. Антопольская Т. Организационная культура вуза в теории, социальных представлениях студентов и технологии обучения // "Alma mater" Вестник высшей школы. 2005. № 7; Стратегический менеджмент

вуза / под ред. А. А. Гаврикова. М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004.

5. Франк С. А. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992; Он же. Свет во тьме. М.: Факториал, 1998.
6. Он же. Предмет знания. СПб.: Наука, 1995.
7. Он же. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
8. Новгородцев П. И. Об общественном идеале. М.: Пресса, 1991.
9. Франк С. А. Духовные основы общества.
10. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2000.
11. Лосский В. Н. Богословское понятие человеческой личности // Боговидение. М.: АСТ, 2003.

УДК 378

А. Ю. Петров, О. Н. Губарева

СУЩНОСТЬ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена ключевым компетенциям в допрофессиональном и профессиональном образовании. В статье рассмотрены структурные отношения компетенций и компетентностей в допрофессиональном и профессиональном образовании. Представлены ключевые компетенции в структуре основной образовательной программы.

Article is devoted key to the competence in to vocational and vocational training. In article structural relations to the competence and competence in to vocational and vocational training are examined. Are presented key to the competence of structure of the basic educational program.

Ключевые слова: ключевые компетенции, допрофессиональное образование, профессиональное образование, профильное обучение.

Keywords: key the competence, to vocational education, vocational training, profile training.

Образование является ключевым фактором совершенствования человеческих ресурсов, оно призвано заложить основы благополучия личности и развития способностей человека к эффективной и компетентной самореализации в условиях снижения социальной защищенности и повышения ответственности, подготовки людей к новым условиям жизни в ближайшем будущем.

Мы предлагаем систему образования подразделить также на допрофессиональное и профессиональное образование; включить в систему основного общего образования предпрофильное обучение школьников.

Довузовская подготовка как система обучения, предшествующая профессиональному образованию, и в частности предпрофильное обу-

© Петров А. Ю., Губарева О. Н., 2011

чение школьников в этой системе, решает задачу обоснованного и осознанного вхождения в профессиональную деятельность выпускников основной школы общеобразовательных учреждений.

Профильное обучение – этап профессионального самоопределения учащихся старших классов общеобразовательных учреждений, прохождение ими специализированной подготовки по профильным общеобразовательным предметам и подготовки к обучению в вузе; этап завершения педагогического формирования выбора профессиональной деятельности.

Предпосылкой компетентностного подхода в образовании считается общеевропейская тенденция интеграции образования и экономики, обозначившая проблему разрыва между возможностями сложившейся системы образования и потребностями социального развития государств. Ключевой идеей компетентностного подхода становится *идея востребованности результатов образования в мире труда*, в межличностном взаимодействии, а также в общем развитии и самореализации личности. Образование начинают рассматривать как отрасль экономики, которая подчиняется экономическим законам и должна, соответственно, обеспечивать экономическую стабильность государства. Под влиянием Болонского и Копенгагенского процессов будет разработана международная стандартная классификация образования (МСКО), понятийным ядром которой станут компетенции. Квалификационный подход выступит, таким образом, предпосылкой нового этапа в развитии компетентностного подхода, на котором понятие компетенции начнет активно внедряться в теорию и практику профильного и профессионального обучения. Характерно, что понятия «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации» некоторое время будут употребляться как синонимичные, подчеркивая, таким образом, профессиональную отнесенность компетентностного подхода.

Анализ различных источников показывает, что наиболее сложным в определении компетенции и, соответственно, в выявлении сущности ключевых компетенций является:

- понятийная дифференциация компетенций и компетентностей;
- отличие компетенции от квалификации;
- структура компетенций.

Ю. Г. Татур говорит о компетенции как составляющей компетентности, где компетентность – это «сумма умений, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремления» [1].

В ином ключе рассуждает И. Я. Зимняя, обосновавшая возможность «единой социально-профессиональной компетентности» выпускника вуза [2]. В предложенном варианте понятие компетенции отсутствует даже на уровне компонента; ученый прибегает исключительно к слову «компетентность», используя его в таких сочетаниях, как «коммуникативная компетентность», «компетентность здоровьесбережения», «компетентность гражданственности» и др.

В нашем понимании компетентность и компетенция далеко не тождественные понятия. Мы видим компетенцию составляющей компетентности, ее содержательным звеном. Также мы разделяем позицию тех (О. М. Бобиенко, В. А. Девисилов, М. Д. Ильязова и др.), кто понятия «компетенция» и «профессиональная компетенция» употребляет как тождественные, используя их применительно к профессиональному образованию. Более того, соотносимость компетенции с тем или иным комплексом профессиональных умений и навыков, формируемых у будущего специалиста в ходе подготовки в вузе, является для нас одним из принципиальных свойств компетенции (рис. 1).

Опираясь на логику рис. 1, мы можем продолжить уточнение сущности ключевых компетенций посредством разведения понятий «компетенция» и «квалификация».

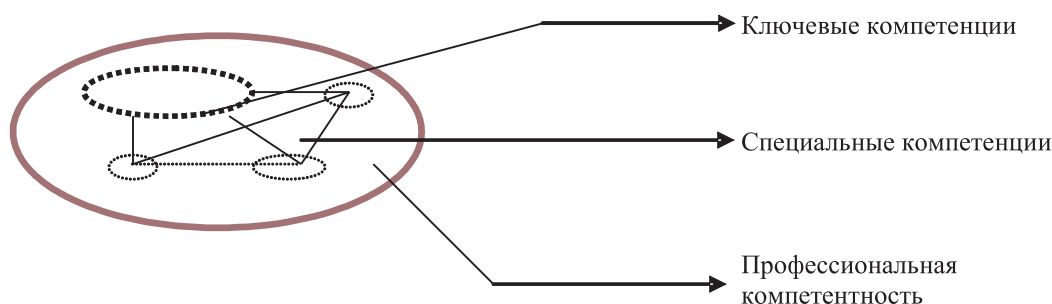


Рис. 1. Структурные отношения компетенций и компетентностей в профессиональном образовании

Как было отмечено ранее, на первых этапах утверждения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании ключевые компетенции и ключевые квалификации воспринимались синонимичными понятиями. В этом сказывалась вполне естественная потребность теоретиков и практиков педагогики акцентировать в компетентностном подходе императив подготовки специалистов для рынка труда. Характерно, что Европейская классификация образования предписывает устанавливать и описывать квалификационные уровни посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются «на основе знаний; умений и широких компетенций, включающих в себя личностные и профессиональные результаты». Этим, как мы полагаем, подчеркивается прикладной характер компетенции и создаются предпосылки для последовательной и аргументированной дифференциации названных понятий.

Как видим, понятие компетенции на современном этапе реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании перестает быть аналогом квалификации, за которым все более закрепляется статус нормативного требования к будущему специалисту. Принципиальным отличием квалификации от той или иной профессиональной компетенции является то, что квалификация редуцирована в отношении индивидуально-субъектных детерминант процесса формирования; она базируется на сумме усвоенных знаний и предписываемых стандартом умений. Сравнение компетенции и квалификации помогает окончательно рассматривать компетенцию как *закрепленный за спецификой профессиональной деятельности результат профессионального образования, основанный на личном опыте студента и осознанных им мотивах профессионального саморазвития*.

Пользуясь этим определением, перейдем непосредственно к сущности понятия «ключевые компетенции».

Несмотря на то что в различных источниках отмечены своего рода понятийные аналоги ключевых компетенций: базовые компетенции (О. М. Бобиенко), «ядерные» компетенции (В. И. Байденко), транспредметные компетенции (В. А. Девисилов) и другие – большинство ученых использует все же понятие ключевых компетенций.

Довольно неординарный подход к определению ключевых компетенций мы находим у В. А. Девисилова, который предлагает дифференцировать компетенции ВПО на обязательные и целесообразные. Обязательные – это такие, без владения которыми нельзя считать выпускника подготовленным к профессиональной деятельности в избранной предметной области. К ним можно причислить большинство профессиональных

и общенаучных компетенций [3]. Суть обязательности подобного рода компетенций можно иллюстрировать, пользуясь иерархией, предложенной А. В. Хуторским. Несмотря на ее отнесенность к системе общего образования, заложенный в ней принцип имеет немалый практический интерес. Основой является уровневое разделение содержания образования. Первый уровень – метапредметный (ключевые компетенции); второй уровень – межпредметный (общепредметные компетенции); третий уровень – предметный (предметные компетенции). «Главенство» ключевых компетенций в данной иерархии налицо. Ключевые компетенции как бы доминируют над другими, имеют характер обобщенности и универсальности.

При формировании образовательных программ профильного обучения нами решается задача усиления коммуникативной включенности и социальной адаптации обучающихся, получения выпускниками школ наиболее полной общеобразовательной допрофессиональной подготовки для дальнейшего обучения в высших учебных заведениях. Для реализации этой задачи разработаны интегральные учебные программы, реализация которых осуществляется совместно с педагогами школ по учебным дисциплинам следующих образовательных областей: экономика, экология, гуманитарные науки (психология, право), технология. Образовательная программа при этом становится более фундаментальной и обеспечивает принцип преемственности образования на единой методологической основе, что в результате значительно повышает качество довузовской подготовки.

В контексте приведенных определений ключевых компетенций интерес представляет позиция Е. А. Боярского и С. М. Коломийца. Исследователи, очерчивая перспективы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, как бы затрагивают допрофессиональное образование, пишут, что этап понимания компетенций как неких обобщающих характеристик личности сменился этапом дифференциации – появлением все более новых и все более узких компетенций. Однако такой «компетентностный феодализм» затрудняет движение по пути реализации компетентностного подхода, и наступает время для «укрупнения, интеграции и структурирования компетенций» [4]. В приведенном суждении нам важна мысль об *укрупнении компетенций*, которая означает, что *в целях оптимизации процессов перехода на компетентностную модель подготовки специалистов целесообразно прибегать именно к понятию ключевых компетенций*. Думаем, что именно от них будет исходить тот «системный эффект», который Е. А. Боярский и С. М. Коломиец называ-

ют отличительным признаком компетентностного результата профобразования.

Наконец, наиболее весомым моментом в плане обоснования сущности ключевых компетенций является, на наш взгляд, выделение в стандартах нового поколения такого образовательного блока, как «*ядро специальности*». Учеными он «встраивается» в требования к обязательному минимуму содержания образования по основному модулю профессионального теоретического блока. Можно утверждать, что по отношению к любому из возможных перечней компетенций ключевые должны стать неким стержнем, инвариантом, как мы отметили выше.

Итак, ключевые компетенции соответствуют специфичным (т. е. связанным с той или иной профессиональной сферой) условиям реализации и характеризуются универсальностью; они охватывают сверхпрофессиональные и пересекающиеся результаты образования. Несмотря на обусловленность допрофессиональной и профессиональной сферой, ключевые компетенции инвариантны по отношению к ее внутренним специализациям. Следовательно, *ключевые компетенции – это комплекс образовательных достижений будущего специалиста, который характеризуется устойчивостью позитивных мотивов*

профессионального саморазвития и основан на опыте профессионально ориентированной деятельности.

В наиболее общем виде положение ключевых компетенций в структуре основной образовательной программы может быть представлено следующим образом (рис. 2).

Следуя логике нашего исследования и рассматривая ключевые компетенции в аспектах общего допрофессионального (значимого для любой профессиональной области) и частного (закрепленного за конкретной профессией), мы должны остановиться на проблеме структурирования ключевых компетенций.

Для этого схематично представим составляющие ключевых компетенций, отмеченные в определениях разных авторов: личный профессионально значимый опыт; мотивированность на профессиональное саморазвитие; единство теоретической подготовки и практических умений; универсальность, надпредметный характер (рис. 3).

Указанные на рис. 3 составляющие ключевых компетенций выступают источником их структуры. Под *структурой ключевых компетенций* мы понимаем их мысленную модель, характеризующую ключевые компетенции как субъектно-деятельностное образование будущего специалиста.

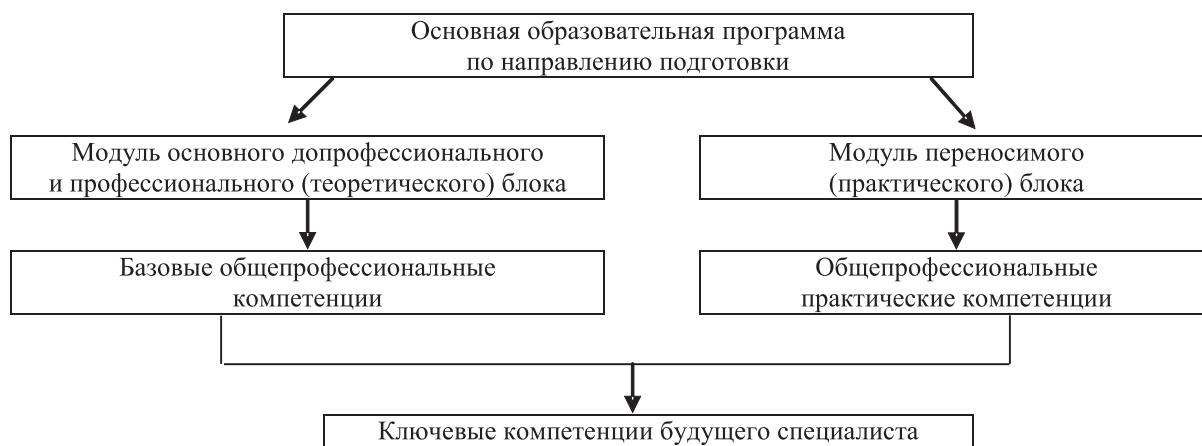


Рис. 2. Положение ключевых компетенций в структуре основной образовательной программы, адаптируемой к компетентностной модели федеральных государственных стандартов



Рис. 3. Базовые составляющие ключевых компетенций

Роль довузовской подготовки, осуществляющей преемственность общего и вузовского образования на основе интегрированных педагогических технологий обучения, способствует развитию системы непрерывного профессионального образования. Педагогический процесс довузовской деятельности обеспечивает осознанное первоначальное профессиональное самоопределение выпускников основной школы и обучающихся профильных классов старшей школы, возможность их продвижения в системе непрерывного профессионального образования.

Предваряя дальнейшие рассуждения, отметим, что на сегодняшний день в научной литературе рассматривается по преимуществу структура компетенции вообще, без каких-либо указаний на ее статус. Из имеющихся вариантов структурирования компетенции мы считаем нужным выделить те, в которых авторы попытались связать компетенцию с особенностями познавательной и трудовой активности обучаемых. Предвузовское обучение организовано для выпускников общеобразовательных учреждений, начального и среднего специального образования с целью качественной подготовки по предметам вступительных экзаменов в вуз. На этом этапе обучения осуществляется принятие решения о дальнейшем профессиональном саморазвитии.

В первую очередь, это вариант И. А. Зимней, которая, обосновывая единую социально-профессиональную компетентность, говорит о целесообразности четырех блоков ее структуры. Первые два блока – базовые, «предпосылочные»: интеллектуально обеспечивающий и личностный; вторые два блока – собственно компетентностные: социальный и профессиональный [5]. Несмотря на то что содержание каждого блока И. А. Зимняя описывает в категориях «умеет» и «должен» (к примеру, должен решать профессиональные задачи), в указанном варианте нам важна сама идея включенности в структуру компетенции интеллектуально-психических механизмов профессионального становления личности. Называя их «предпосылочными», И. А. Зимняя тем самым указывает на необходимость закладывать в структуру компетенции компоненты, «отвечающие» за переработку получаемой в процессе обучения информации, ее использование в социально адаптивных целях и в разрешении ситуаций профессионального самоопределения.

В связи с этим заслуживает внимания подход О. М. Бобиенко, исходящей из того, что от умений компетенции отличаются универсальностью, возможностью применения к решению разного рода задач, а от навыков – большей осознанностью и переносимостью в нестандартные профессиональные ситуации. О. М. Бобиенко говорит о четырех компонентах компетенции: информа-

ционном (механизмы приема, хранения и переработки информации), проектировочном (самоуправление в деятельности), оценочном (близок в нашем понимании к рефлексивному) и коммуникативном (привлечение ресурсов других людей в своих целях) [6].

Не совсем последовательно, но теоретически глубоко к структуре компетенции подходит М. Д. Ильязова. Ссылаясь на Д. Равена, М. Спенсера-мл., М. Сайна, исследователь упоминает значимые, по ее мнению, элементы компетентности: мотивы, установки, психофизические качества, знания и навыки. Также делается акцент на смежности компетентности и профессиональной готовности будущих специалистов, позволяющий предположить в структуре компетентности рефлексивную, операциональную и познавательную составляющие. Сама М. Д. Ильязова приходит к выводу, что компоненты компетентности должны формулироваться соответственно критериям диагностирования компетентности и делиться на внешние (объективные) и внутренние (субъективные). Последние включают в себя побуждения и установки, реальные достижения, т. е. опыт, и особенности выполнения человеком трудовых действий. Внешняя выраженность этих качеств образует внешний компонентный блок компетентности. В заключительном варианте структура компетенции представлена М. Д. Ильязовой в шести компонентах: аксиологическом, когнитивном, коннотативном, эмоционально-волевом, мотивационном и компоненте способностей.

Вариант М. Д. Ильязовой, так же как и вариант И. А. Зимней, имеет, как мы полагаем, недостаток избыточности, хотя и подчеркивает системную сущность компетенции. Думается, что в целях оптимизации процесса формирования ключевых компетенций и разработки критериев его эффективности целесообразно ограничиться наиболее значимыми компонентами компетенции. По нашему мнению, это *мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты*. При этом мотивационный компонент подчиняет себе аксиологический (поскольку мотивы так или иначе отражают ценностные установки личности), а операциональный компонент объединяет когнитивный, коннотативный и волевой (если понимать операцию как реально выполняемое студентом действие в учебной или квазипрофессиональной ситуации). Рефлексивный компонент мы выделяем, основываясь на подчеркнутой в структуре компетентности составляющей самоуправления (И. А. Зимняя) и отмеченной О. М. Бобиенко проектировочной составляющей.

Аргументом в пользу выделения в структуре ключевых компетенций мотивационного, операционального и рефлексивного компонентов будет принимаемый всеми исследователями компе-

тентностного подхода *принцип обусловленности компетенций спецификой той или иной профессиональной сферы*. Данный принцип позволяет перенести отдельные компоненты профессиональной готовности будущих специалистов на структуру ключевых компетенций. Если иметь в виду, что профессиональная готовность есть позиция личности, принятая ею в отношении будущей профессии и основанная на полученном в ходе профессиональной подготовки опыте (Е. А. Климов, В. Д. Шадриков и др.), то опыт можно считать общим компонентом структуры ключевых компетенций и структуры профессиональной готовности. Указанный компонент, в свою очередь, предполагает взаимодействие с такими составляющими профессиональной подготовки, как мотивация (цели, ценности) и рефлексивность (самооценка полученного опыта, способность к коррекции профессионального развития). При этом мотивационная составляющая отражает осознание студентом содержания профессионального труда, его ценности и значимости, а рефлексивная составляющая указывает на важность самооценки студента как будущего профессионала. Центральное положение будет занимать операциональная составляющая профессиональной подготовки как непосредственно связанная с предметным уровнем будущего профессионального труда.

В обосновании структуры ключевых компетенций необходимо учитывать и то, что первые попытки подобного предпринимались уже в конце прошлого века в связи с внедрением квалификационного подхода. Так, в Европейской системе квалификаций компетенция рассматривалась в единстве когнитивной, функциональной, личностной и этической составляющих.

Примечания

1. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы к заседанию методологического семинара. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 7.
2. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
3. Девисилов В. А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 18–21.
4. Боярский Е. А., Коломиец С. М. Компетенции: от дифференциации к интеграции // Высшее образование сегодня. 2007. № 1. С. 11.
5. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Указ. соч. С. 14–19.
6. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. С. 19.

УДК 378

Е. Ю. Игнатъева

МЕТАПРОЕКТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье обоснована возможность использования метапроектов для педагогического управления учебной деятельностью студентов. Описаны особенности метапроектов, этапы их выполнения, действия преподавателя и студентов, их взаимодействия, установлена связь с функциями управления учебной деятельностью. Представлены результаты апробации технологии в практике вуза.

A possibility to use metaprojects for a pedagogical management of a student educational activity is proved in this article. Features of metaprojects, stages of their implementation, actions of a teacher and students, their interactions are described. Connection of metaprojects with functions of an educational activity management is established. Approbation results of this technology in practice of a high school are presented.

Ключевые слова: метапроект, технология, педагогическое управление, учебная деятельность студентов.

Keywords: metaproject, pedagogical management, technology, student's educational activity.

Образовательный процесс в высшей школе переживает период системных изменений, обусловленных изменениями социокультурной ситуации, для которой характерно многообразие мотивов, установок, интересов и опыта, информации и знаний. Понятие профессиональной компетентности, на формирование которой ориентируют требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), предполагает заведомо активную позицию личности, которая приобретает компетенции, имеющие для нее высокую личностную значимость, ценность, смысл. ФГОС, не регламентируя содержание образования, актуализирует проблему управления учебной деятельностью по достижению результатов образования. Поскольку подразумевается изменение позиции студента (он приобретает компетенции, проявляя самостоятельность, ответственность, инициативу, творчество, а преподаватель выступает в роли консультанта, наставника, тьютера, менеджера), соответственно, изменяются характеристики учебной деятельности, а значит, и характер педагогического управления ею.

В таком контексте *педагогическое управление учебной деятельностью студентов* рассматривается как *система целенаправленного взаи-*

© Игнатъева Е. Ю., 2011

модействия участников образовательного процесса относительно содержания образования, в результате которого осуществляется согласование компонентов образовательного процесса с целью достижения результатов образования. В определении цели педагогического управления учебной деятельностью акцент переносится на развитие *познавательной компетентности студентов*, способствующей приобретению ими в процессе учебной деятельности профессиональной компетентности.

В данной статье представлена технология педагогического управления учебной деятельностью студентов, основанная на использовании метапознавательных проектов (метапроектов). Обоснованы предпосылки для использования проектной технологии как технологии управления учебной деятельностью студентов: метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, включает в себя определенную логику и последовательность выполнения действий, требует интенсивных и гибких взаимодействий между преподавателем и студентами, позволяет учесть личностные интересы и способности личности, создает ситуации развития личности [1].

Цель *метапроекта* – приобретение предметных знаний и умений по управлению знаниями. Метапроекты могут быть междисциплинарными и дисциплинарными. Соответственно, *совокупность учебных дисциплин, учебная дисциплина (или ее часть) рассматривается как проект*, выполняя который студенты являются активными участниками педагогического управления учебной деятельностью по усвоению содержания курса, т. е. учебная деятельность осуществляется в направлении достижения предметных и личностных целей) [2]. Предметными целями реализации технологии является построение системы обобщенных знаний предметной области в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов, демонстрация разнообразия конкретных (фактологических, закономерностных и др.) знаний предметной области. Личностные цели – развитие познавательной мотивации и активности студентов, самостоятельности в познавательной деятельности, развитие умений познавательной деятельности.

Субъектно-смысловая направленность образовательного процесса формируется на основе двухуровневого построения содержания учебной дисциплины – инвариантная часть, которую проектирует преподаватель (базисная), и вариативная (элективная-перемежная), которая проектируется студентами с привлечением материалов информационного пространства (в соответствии с их интересами, потребностями, мотивацией, личным опытом). Задачи преподавателя при реа-

лизации технологии метапознавательных проектов: проектирование общей модели учебной дисциплины как проекта, включающего учебные задачи, решение которых выведет студентов на обобщенные знания; управление многообразием информации из их конкретных проектов с выводом на уровень обобщенного знания; вовлечение студентов в управление своей деятельностью и содержанием дисциплины; стимулирование студентов использовать различные навыки работать с информацией; создание атмосферы творческого созидания и конструктивного анализа; использование рефлексивных процедур и вовлечение студентов в рефлексию своей деятельности.

Технология включает в себя этапы, реализующие логику «сознание – понимание – действия – осознание», которая отвечает на вызов множественности информационной среды и потребности личности определения в смысле собственной деятельности:

– *смыслообразующий этап (сознание)*: сознание понимается как теоретический конструкт, в результате которого происходит самоопределение студентов в видении учебной дисциплины через конкретную ситуацию, включающую интегральную характеристику дисциплины (или ее части); поиск смысла в решении ситуации как смысла изучения дисциплины в контексте целостной подготовки специалиста (самоопределение в предметном и личностном смысле); преобладающей на этапе является внешняя мотивация, создаваемая преподавателем;

– *понятийно-проектировочный этап (понимание)*: определение в теме, создание общего проекта действий по разрешению ситуации; создание модели будущего результата, определение в источниках информации, способах работы с информацией, способах взаимодействий; этап характеризуется возникновением внутренней мотивации студентов на фоне появления интереса, диалогового взаимодействия, психологических затруднений в понимании;

– *операционально-деятельностный этап (действия)* – пошаговое выполнение и демонстрация проектов: представление группами своих вариантов, поиск инвариантной составляющей для всех проектов, обобщение и систематизация. Достигаются дидактические цели: развитие умений работы со знанием в ходе реализации проекта на основе индивидуальной и групповой деятельности; построение коммуникаций (внутри микрогрупп, группа – преподаватель, студент – преподаватель, группа – группа); последовательная демонстрация собственных решений и экспертиза проектов других микрогрупп, активизирующих пошаговую рефлексию; защита проекта как лично значимого и ценного в прикладном аспекте результата;

– *рефлексивно-смысловой этап (осознание)*: для осмысления как результата активной работы сознания в практической деятельности характерно отстранение от тематики проектов по конкретным ситуациям; определение инварианта, составляющего содержательный базис дисциплины, построение интеллектуальной карты дисциплины. Ранжирование выявленного многообразия знаний по тому, к каким типам можно отнести (обобщенные, глубинные, поверхностные, фактологические, инновационные). Анализ умений работать со знанием по его жизненному циклу. Анализ познавательной деятельности с позиций новых характеристик познавательной компетентности: что удалось, где были затруднения, определение наиболее важных зон в дальнейшем развитии. Оценка постижения предметных и личностных смыслов (предметного – формирования системы обобщенных знаний, понимание ограниченности личностного знания; личностного – анализ примененных и не примененных умений работать со знанием, затруднений в выполнении проекта и их причин). Реализация этапа означает обращение к самосознанию личности, являясь смыслообразующим, побуждающим к дальнейшим действиям, мотивирующим к учению;

– *корректирующий этап* является сопровождающим все предшествующие этапы. Психологически этот этап очень важен, поскольку его цель – формировать и развивать готовность к постоянным изменениям себя и своей деятельности: успешным становится только тот человек, который умеет видеть направления изменений и способен изменять свою деятельность и изменяться сам.

Выполнение этапов метапроекта подразумевает приобщение студентов к жизненному циклу знания (приобретение, хранение, применение, распространение, генерация, коммерциализация), успешность овладения каждым шагом которого при необходимости также может быть охарактеризована через соответствующие показатели. Эта технология включает в себя разнообразные формы и методы обучения: консультирование, методическую и психологическую поддержку, моделирование процессов и ситуаций, групповую дискуссию, решение конкретных ситуаций, рефлексивные методики, проектирование, исследование. Обобщение действий преподавателя и студентов и их взаимодействий по этапам выполнения метапроектов представлено в таблице.

Технология метапроектов позволяет уточнить функции педагогического управления учебной деятельностью студентов, выполнение каждой из которых осуществляется через совместное управление:

– *проектирование*: совместное планирование проектов студентами как целостных моделей

учебной дисциплины; содержания (постепенное выделение системы обобщенных знаний; определение информационных ресурсов или источников их получения); планирование используемых умений при работе со знанием; календарное планирование – разработка технологической карты дисциплины; построение системы диагностики (средств и методов оценивания, критерии и показатели оценивания проекта);

– *мотивация*: создание преподавателем внешней мотивации и стимулирование интереса студентов, вовлеченность их в учебную деятельность для формирования внутренней мотивации на основе создания и поддержания комфортного психологического климата, который увлекает всех студентов группы (доверие, открытость, личная увлеченность, доброжелательность, участие студентов в процедурах выбора, самоопределения, рефлексии; поощрение инициативы, лидерства, активности, успешности);

– *организация*: организация ситуаций многообразия (предметно-содержательного, ценностно-смыслового, коммуникативного, технологического): групповое взаимодействие (на занятиях и вне занятий), вовлечение в диалогово-полилоговое общение, в поиск точек соприкосновения мнений, вызов на доказательство, обоснование, рефлексия; поощрение толерантности к позициям другого; поиск компромиссов в конфликтных ситуациях; поощрение конструктивной критики;

– *координация*: использование различных средств взаимодействия для оперативной координации выполнения проекта, поддержания сотрудничества внутри микрогрупп и учебной группы в целом; использование приемов взаимовлияния внутри микрогрупп;

– *контроль*: использование разнообразных способов оценивания; вовлечение студентов в процессы оценивания и самооценивания, вовлечение в рефлексия деятельности и личностного развития;

– *коррекция*: совершенствование на всех этапах управления не только содержания проектов, методов, приемов, взаимодействий, но личностных качеств, свойств, помешавших выполнению определенных этапов.

Новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов предполагает взаимодействие в коммуникативной дидактической системе, которая поддерживает разнообразные типы дидактических отношений участников образовательного процесса [3]. Особо следует отметить повышение роли в образовательном процессе дидактического отношения «студент – студент» (Л. Клинберг выделяет три исторически сложившихся типа: «учитель – ученик», «преподаватель – аудитория», «учитель – группа» [4]).

Взаимодействие деятельности студента и преподавателя в образовательном процессе

Способы деятельности преподавателя	Деятельность студента	Взаимодействие
	<i>Смыслообразующий этап метапроекта (сознание)</i>	
Создание внешней мотивации, демонстрация многообразия внутри предметной области и ее связи с профессиональной деятельностью; создание условий для включения студентов в процессы самоопределения на основе выбора; организация обсуждения	Понимание роли дисциплины в общей деятельности и профессионала; определение предметных и личностных целей; личностного смысла в изучении дисциплины	Непосредственное взаимодействие, в результате которого студент отвечает на вопрос: зачем ему необходимо изучать эту учебную дисциплину?
	<i>Понятийно-проектировочный этап метапроекта (понимание)</i>	
Создание условий для понимания студентом учебных задач, составляющих проект, включения в проектирование; обострение ситуаций, стимулирующих востребование студентами обобщенных знаний	Выбор темы проекта; планирование его содержания; постановка предметных и личных задач по реализации проекта; запрос обобщенных знаний	Непосредственное взаимодействие и опосредованно в информационно-коммуникативной среде для ответа студентом на вопрос: что ему интересно и что он будет делать дальше, шаг за шагом?
	<i>Операционально-деятельностный этап метапроекта (действия)</i>	
Стимулирование деятельности (поддержание интереса, личностного смысла), консультирование, переработка, коммуникаций, создание атмосферы конструктивной критики, анализ и экспертиза информации; поощрение взаимодействия; оценивание результатов; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное)	Выполнение проекта (поиск информации, переработка, накопление и хранение), создание коммуникаций внутри мини-группы, между группами; предъявление результатов проекта (распространение, генерирование знаний, анализ коммерциализации), консультирование с преподавателем	Непосредственное и опосредованное взаимодействие с отдельными студентами, мини-группами по уточнению задач, по экспертизе их выполнения
	<i>Рефлексивно-смысловой этап метапроекта (осознание)</i>	
Создание условий для анализа и оценки достижения личностных и предметных целей студентами, смысла осуществленного проекта; вовлечение в самооценку и самооценку; создание рефлексивного поля; снятие затруднений у студентов; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное)	Анализ и самоанализ достижения поставленных целей; определение личностного смысла в проделанном проекте; самооценка и взаимооценка; постановка вопросов, рефлексия своей деятельности и деятельности мини-группы; определение затруднений и поиск их причин	Непосредственное взаимодействие, в результате студент отвечает на вопрос: что он узнал нового? Зачем ему эти знания? Может ли он сказать, что теперь это его знания? Чему он научился, каким умениям? Что он сделал не так? Почему не получилось? Как бы он сделал теперь?
	<i>Корректирующий этап метапроекта</i>	
Фиксация затруднений собственных и затруднений студентов, их взаимодействия; формулирование выводов по проекту и педагогическому управлению учебной деятельностью в ходе его выполнения	Формулирование выводов по претотворению затруднений и коррекции учебной деятельности	Непосредственное и опосредованное взаимодействие по содержанию, организации, выполнению проекта; что следует изменить в проекте и в своей (индивидуальной или совместной) деятельности? Как следует измениться самому?

Апробация метапроектов для педагогического управления учебной деятельностью студентов была проведена в Северном филиале Российского государственного университета инновационных технологий и предпринимательства (кафедры управления качеством, управление инновациями, управление персоналом) и в Новгородском государственном университете (кафедры философии, истории, прикладной математики, технические кафедры) в период 2007–2010 гг. Результативность педагогического управления учебной деятельностью оценивалась по развитию познавательной компетентности студентов. Критерии результативности разделялись на предметные (сформированность обобщенных знаний, инновационность знаний и др.) и личностные (мотивация обучения, степень владения умениями по работе с информацией и знаниями; коммуникационные умения; умений критически оценивать свои знания; уровень самоуправления и др.). Оценка проводилась преподавателем, студентами, экспертами. По дисциплинам, где использовалась технология педагогического управления по метапроектам, студенты демонстрировали сформированность обобщенных знаний (оценивались содержание проектов и их защита, использование знаний по дисциплине при выполнении и защите выпускной квалификационной работы) практически в 96%. Инновационность знаний (оценивалась преподавателем и экспертами по содержанию проектов) по сравнению с использованием традиционного управления учебной деятельностью выросла в среднем на 47%. Восприимчивость студентов к другому знанию (оценка по результатам наблюдений) выросла на 35%. Наиболее высокие значения по данным показателям демонстрировали студенты старших курсов независимо от направлений подготовки.

Степень владения умениями по работе с информацией и знаниями (отбор, хранение, систематизация, интерпретация, распространение) демонстрировалась при выполнении проектов и их защите, оценивалась преподавателем, студентами и самим студентом по разработанной шкале (0–10 б.). Например, по специальности «Управление качеством», где метапроекты активно использовались по части учебных дисциплин начиная с третьего курса, при защите преддиплом-

ной практики студенты отвечали, что они воспринимали ее как очередной проект и поняли, что готовы «ко всем работам, что поручались», «было все понятно, но не было достаточно полномочий», «было легко работать с документацией, анализировать процессы, строить карты процессов». Для студентов технических специальностей наибольший прирост выявился для показателя «распространение информации» (на 4 б.), для гуманитарных – «интерпретация информации» (на 3 б.). Было отмечено общее повышение мотивации обучения студентов в группе в среднем от 50 до 87% (независимо от курса и направления подготовки).

Студенты демонстрировали прирост по умениям оценивать («да, это я должен еще уточнить, посмотреть, на следующем занятии докажу») и обосновывать свои знания (наибольший рост для старших курсов гуманитарной подготовки – до 50%), осуществлять коммуникации (рост для студентов технических направлений до 41%). До 80% студентов ответили в анкетах, что «те знания, что применил, выполняя проект, смогу теперь всегда применить, потому что они стали моими, “личностными”». Как показывают результаты, применение метапроектов способствует формированию активной позиции субъекта, который хочет знать и понимать, зачем он это делает.

Таким образом, теоретически обосновано и экспериментально доказано, что использование метапроектов для педагогического управления учебной деятельностью студентов в целом улучшает предметные результаты учебной деятельности и несет в себе большой потенциал, связанный с развитием личностных качеств.

Примечания

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркин [и др.]. М.: Академия, 1999. С. 55–102; Ильин Г. А. Научно-педагогические школы: проективный поход. М.: ИЦПКПС, 1999. 51 с.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польск. М.: Высш. шк., 1990. 382 с.
3. Игнатьева Е. Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2009. № 6. С. 21–26.
4. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: пер. нем. М.: Педагогика, 1984. С. 122.

А. М. Савинов

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

В статье обосновывается необходимость разработки системы преподавания академического рисунка в дизайн-образовании. Раскрывается последовательность проектирования системы и предлагается привнесение в существующую практику преподавания рисунка таких управленческих действий, которые позволят внедрить разработанную систему и обеспечить ее успешное функционирование.

The article substantiates the need of working out of a system of teaching of academic drawing in design education. There is shown a sequence of projecting of a system and proposed the introduction to the current practice of teaching of drawing such management actions that will allow to inculcate the projected system and ensure its successful functioning.

Ключевые слова: академический рисунок, система преподавания, системный подход, методические принципы, программа управления.

Keywords: the academic drawing, system of teaching, system approach, methodical principles, program of control.

Рисунок как учебная дисциплина является основой художественного образования, поэтому обучение рисунку – неотъемлемая часть учебного процесса в художественной подготовке студента. Многовековой опыт искусства и художественной педагогики доказал, что фундаментом подготовки художников, деятельность которых направлена на формирование эстетически выразительной предметно-пространственной среды и которых стали именовать дизайнерами, также является академический рисунок. Еще при создании художественно-промышленного училища графом С. Г. Строгановым, которое стало своего рода прототипом дизайнерского вуза, в проекте его общего учебного плана указывалось, что главным центральным предметом всего учебного курса должно быть рисование. И в настоящее время обучение рисунку – неотъемлемая часть учебного процесса в дизайн-образовании. Особенность рисунка заключается в том, что в процессе обучения студенты получают как общехудожественную подготовку – основу для профессионального самосовершенствования, так и практически овладевают рисунком, что позволяет решать конкретные изобразительные задачи, имеющие выход в проектную графику и направленные для передачи проектных идей.

В последние годы в различных вузах нашей страны была организована подготовка дизайнеров. Однако имеются разные мнения о том, как именно надо обучать рисунку дизайнеров, какие методы при этом применять, какими критериями руководствоваться. Так, в 2000 г. Союз дизайнеров России провел Всероссийскую конференцию для обсуждения того, как надо обучать академическому рисунку дизайнеров. Выявился широкий разброс мнений и отсутствие конструктивных предложений. Одни отрицали вообще необходимость обучения академическому рисунку будущих дизайнеров и предлагали ограничиться только задачами специального рисования, другие отрицали какое-либо обновление существующей методики, не принимая в расчет будущую профессиональную проектную деятельность выпускников. Как отмечает В. Ф. Сидоренко, разные вузы в большей или меньшей степени делают выбор в ту или иную сторону, хотя в целом перманентный кризис академической системы обучения рисунку в дизайн-образовании очевиден [1]. Такая ситуация сложилась как следствие того, что не была разработана единая система преподавания рисунка, учитывающая как новые условия, сложившиеся в процессе реформирования системы образования, так и особенности подготовки дизайнеров. Не ставились и вопросы управления такой системой, хотя в существующей системе преподавания академического рисунка наблюдается неподготовленность к организационным и содержательным изменениям в управлении учебным процессом по рисунку. Кроме того, анализ состояния системы преподавания академического рисунка показал, что на рубеже XX–XXI вв. произошли серьезные разрушения имеющейся системы [2]. Произошедшие изменения были обусловлены прежде всего социально-экономическими преобразованиями общества. Внутренние факторы системы преподавания, опираясь на традиции, выступили как заслон против отрицательных сторон массовой культуры, других негативных влияний, и это спасло ее от разрушения.

По результатам анализа стало ясно, что для восстановления системы преподавания академического рисунка и ее дальнейшего развития необходимо не только развивать методические и практические аспекты обучения рисунку, но главным образом перейти от фиксации, регистрации отдельных признаков, свойств, характеристики системы к специальному теоретическому конструированию модели системы, выявляющей его системное строение и сущность, разработке целостной системы преподавания академического рисунка, такой системы, которая поможет сформировать системное мышление у преподавателей и студентов, что, в свою очередь, повлияет на

повышение профессионально-художественного уровня развития студентов, выработку комплекса качеств, необходимых для самореализации в выбранной профессии. Такая модель должна быть направлена на обновление педагогического процесса по рисунку и его постепенное преобразование с учетом специфики дизайн-образования и новых условий в сфере образования в целом.

Как известно, системы изучаются системным способом. Поэтому системный подход стал той методологией, которая дала возможность провести исследование системы преподавания академического рисунка, вырабатывать и принимать решения при проектировании и конструировании системы.

Работа велась в определенной последовательности.

Вначале анализируемый объект – процесс преподавания академического рисунка – был обоснован как целостная педагогическая система. Было доказано, что этот процесс обладает основными признаками целостной системы и что системой преподавания рисунка можно считать такое взаимодействие педагога со студентами, при котором происходит формирование качеств личности студента и освоение содержания образования.

Для достижения поставленной цели необходимо было выяснить, что уже сделано в научных исследованиях в этом направлении. Поэтому был проведен анализ научных исследований системы преподавания академического рисунка конца XX – начала XXI в. Анализ показал, что рассмотрение процесса преподавания академическому рисунку, несмотря на имеющиеся исследования в этой области, с точки зрения теории систем не находило пока достаточного обоснования. Было выявлено, что к началу XXI в. идеи системного подхода стали проникать в художественную педагогику и в ряде диссертационных исследований выдвигались и теоретически обосновывались отдельные фрагменты системного подхода к обучению студентов рисунку (А. И. Иконников [3], Б. А. Карев [4] и др.). В результате проведенного анализа состояния теории и практики преподавания рисунка стало ясно, что их развитие подошло к тому моменту, когда жизненно необходимо было заняться исследованием процесса преподавания с позиции теории систем и использовать системный подход в художественной педагогике.

Следующим шагом в проведении исследования была разработка такой модели системы преподавания академического рисунка, какой она должна быть с точки зрения искомого результата. Исходным пунктом было предположение о том, что необходимо сохранить достоинства имеющейся системы и идти путём постепенного преобразования, изменения и дополнения состава,

структуры существующей системы преподавания академического рисунка в русле тенденций развития системы художественного образования и внутренних закономерностей саморазвития самой системы преподавания академического рисунка.

Подход к проектированию педагогической системы заключался в том, чтобы процесс преподавания академического рисунка вычленил из окружения, из сложной сети различных объектов и отношений. Такое вычленение позволило сфокусировать внимание на процессе преподавания и представить его как педагогическую систему.

Затем были выполнены следующие действия.

1. Произведена декомпозиция системы и дана характеристика каждого составляющего компонента системы.

Основными компонентами системы преподавания академического рисунка стали: цели и задачи преподавания, содержание учебного материала, осуществление механизма преподавания в процессе подготовки и проведения занятия, контроль и оценка результата, самосовершенствование преподавателя, взаимоотношения преподавателя и студентов, работа преподавателя по ознакомлению с нормативными документами. Взаимосвязи этих компонентов порождают реальный педагогический процесс – целостную систему преподавания академического рисунка.

Деление всего педагогического труда на составные части характеризуется некоторой условностью, но оно необходимо, потому что помогает понять единое через анализ составных частей и открывает путь к пониманию структуры системы.

2. Сконструирована структура системы.

Для этого определены и проанализированы основные связи, имеющиеся между компонентами системы в ходе ее функционирования. Различные типы связей были разделены на три направления.

Первое направление – содержание связи. Связи, обусловленные ее содержанием, позволяют определить основу существования связи, побудительную силу, являющуюся источником ее развития, выяснить ее существенные признаки.

Второе направление – характер связи. По характеру все связи можно разделить на следующие виды: системообразующие связи – это связи, которые реализуют единство системы, к ним относятся связи управления, связи преемственности, целевые связи; необходимые связи, которые обязательно должны существовать, осуществляться постоянно; случайные связи обуславливаются стечением внешних обстоятельств; существенные связи – это связи, без которых один из ее компонентов существовать не может; несущественная связь – связь, без которой объект

может существовать и которая не обуславливается его сущностью.

Третье направление определяет связь по типу структур. Характеризуя структурные типы связей, можно выделить следующие виды: связь исходного направления; связь обратного направления, отражающая обратное влияние на породившую ее основу; связь относительно самостоятельного направления; прямая связь, при которой элементы непосредственно связаны друг с другом, обуславливают друг друга; косвенная связь; суммативная связь, когда участники связи образуют общий комплекс, смешиваются друг с другом; синтетическая связь, при которой сохраняется специфика частей, но каждая отдельная в такой же степени является частью целого, в какой сама эта часть может быть понята лишь с помощью отражения в ней целого [5].

Последовательность анализа связи происходила следующим образом. Сначала вычленялась связь и давалась характеристика ее содержанию. Далее определялся характер связи, затем связь относилась к тому или иному структурному типу. Например, связь содержания учебного материала с контролем и оценкой результата. По содержанию эта связь порождения: причинная связь, так как содержание учебного материала – одна из причин появления результатов преподавания; атрибутивная связь, так как содержание учебного материала является атрибутом, без которого никакой контроль и конечный результат процесса преподавания существовать не может. По характеру связи – необходимая, существенная связь. По типу структур – связь обратного направления, где контроль и оценка результата, складываясь под воздействием содержания учебного материала, в свою очередь, направленно влияет на содержание учебного материала.

Было отмечено, что в системе преподавания академического рисунка связи отличаются сложностью и далеко не всегда поддаются измерению, их очень часто невозможно увидеть, ощутить; они многообразны, не однолинейны, переплетены друг с другом и большей частью образуют сложные причинно-следственные цепи.

3. Вычленены системообразующие связи.

К системообразующим связям были отнесены целевые, так как именно цели обучения объединяют все компоненты в систему и определяют ее характер. Это необходимые, существенные связи, структура которых имеет тип исходного направления. Системообразующим фактором в системе преподавания академического рисунка является также осуществление механизма преподавания в процессе подготовки и проведения занятия, без проведения занятия нет и процесса преподавания, поэтому на него фокусируются, прямо или косвенно, все остальные ее элементы.

4. Выявлены иерархические и субординационные связи системы.

Система преподавания академического рисунка состоит из компонентов, которые взаимно подчинены друг другу. Одни составляющие системе компоненты направляют деятельность других. Таким образом, система преподавания академического рисунка обладает признаком иерархичности. Каждый уровень дает содержание для другого уровня. Так, цели и задачи преподавания являются основой содержания учебного материала. Подготовка преподавателя к занятию лежит в основе качественного его проведения. В свою очередь, высококвалифицированное проведение занятия преподавателем лежит в основе качества работы по предмету вне занятий и оказывает непосредственное воздействие на содержание воспитательной работы, на его отношение со студентами и т. д.

В силу того что элементы системы выполняют различные функции в ходе ее жизнедеятельности, они различаются по степени значимости, а следовательно, в системе имеется наличие субординации. Подчиненность и соподчиненность элементов определяют особое место каждого из них в системе. Осуществление процесса преподавания во время проведения занятия в описываемой системе – самый высокий уровень, следовательно, к преподавателю приходит содержание о состоянии и наиболее существенных характеристиках от предыдущего уровня, он перерабатывает эту информацию и оказывает определенное влияние на другие уровни, изменяя их жизнедеятельность в нужную сторону. Так возникает иерархия и субординация системы.

5. Проанализированы факторы внешней среды, оказывающие влияние на систему преподавания академического рисунка.

К ним в первую очередь относятся организационно-правовые, от которых зависит создание, правовая регламентация жизнедеятельности образовательного учреждения, его регистрация, лицензирование, аттестация и т. д. Организационно-правовые факторы очень важны для системы преподавания академического рисунка, так как, с одной стороны, определяют общий фон развития образования, с другой – на каждом этапе своего развития государство вырабатывает образовательную политику, национальную доктрину образования, определяющие общие цели и принципы образования.

К факторам внешней среды, оказывающим влияние на систему преподавания академического рисунка, также можно отнести экономические, политические и социально-культурные, так как от них зависит полноценное воспроизводство художественного потенциала общества. Так, проводя анализ периода рубежа XX–XXI вв., мы

получили данные о том, что экономический кризис начала 1990-х гг. поставил под угрозу развитие художественного потенциала общества. Творческие работники оказались среди наименее социально защищенных групп граждан. По данным, опубликованным в журнале «Российская Федерация сегодня», Россия утратила в этот период 40% своего творческого потенциала (Российская Федерация сегодня. 1996. № 211).

В результате был получен вывод о том, что, взаимодействуя с внешней средой, система преподавания академического рисунка или приспосабливается к внешней среде, в определенных пределах перестраивая свои процессы, в какой-то степени изменяя свою структуру, но не нарушая своей целостности, или изменяет сами внешние условия, приспособляя их к задаче сохранения своей целостности и к достижению главной цели своего функционирования.

6. Проведено обоснование методических принципов работы над академическими рисунками как основы функционирования системы преподавания рисунка.

К основополагающим методическим принципам выполнения рисунков можно отнести: принцип методической последовательности в работе над рисунком, принцип композиционного расположения изображения на листе, принцип рисования симметричных парных форм, принцип конструктивного анализа формы, принцип тонального решения рисунка, принцип целостности изображения, принцип художественно-образного решения рисунка, принцип мысленного рисования и другие. Процесс преподавания обращен на их усвоение, а методические принципы, обусловленные целями обучения, являются основой для его осуществления [6].

В результате теоретического конструирования была получена модель системы, у которой имеются следующие признаки: она обладает составом, структурой, целеустремленностью, подчиненностью всех элементов целому, иерархичностью, наличием субординационных связей между элементами, возможностью взаимодействия с внешней средой и едиными методическими принципами.

Для того чтобы проверить и доказать на практике эффективность разработанной модели системы преподавания академического рисунка, необходимо было привнести в существующую практику преподавания рисунка такие управленческие воздействия, которые позволили внедрить спроектированную систему и обеспечить ее успешное функционирование. Управление системой преподавания академического рисунка связано с управлением качеством преподавания, и это в определенной степени связано с оказанием управленческого воздействия на всю совокупность

факторов, влияющих на учебно-воспитательный процесс.

Для того чтобы управлять системой преподавания, было выяснено: фактическое состояние знаний, умений и навыков; истоки причин слабых знаний и умений всей группы или отдельных студентов; в чем конкретно нужно помочь преподавателю; объективность оценки знаний студентов, ее соответствие существующим нормам и многое другое.

Для апробации разработанной модели системы преподавания академического рисунка была разработана программа управления системой:

- выделен объект управления;
- сформулирована цель управления;
- проведена декомпозиция целей;
- под каждую цель спланированы мероприятия достижения цели.

После этого началось внедрение программы в образовательный процесс.

В соответствии с программой был проведен комплекс мероприятий по достижению целей.

Работа проходила в двух направлениях – с преподавателями рисунка и со студентами.

Проведенное исследование по оценке состояния системы преподавания академического рисунка показало, что часть преподавателей рисунка имеют низкий уровень целостности системы преподавания. Для изменения положения дел в первую очередь необходимо было провести работу по формированию системного подхода у преподавателей рисунка, так как именно они ежедневно имеют дело с педагогическими системами, воздействовать на которые эффективно, не имея представления о системном подходе, о методике системного анализа, очень трудно. Эффективно управлять любой сложной системой также можно только системным способом [7].

Участвовать в работе по реализации программы управления системой преподавания академического рисунка в первую очередь было предложено тем педагогам, кто выразил к этому желание, так как программа ориентируется на категорию преподавателей, предположительно восприимчивых и даже стремящихся к усвоению новой информации об основных навыках преподавания. В группе преподавателей были ассистенты, молодые преподаватели и совместители.

Исходя из программы управления системой преподавания академического рисунка, при работе с педагогами под различные цели подводились конкретные мероприятия по их достижению. Были проведены семинары-практикумы и мастер-классы в течение учебного года, использовались разнообразные формы работы с преподавателями: консультации, семинары в рамках заседаний кафедр, совета факультета, кураторская работа, изучение и обобщение педагогического опыта и т. д.

Овладение системным подходом давало преподавателю возможность в процессе обучения рисунку уметь выделять элементы, подсистемы, блоки, чтобы управленческое воздействие на данный процесс имело точный адрес. Так, например, для того чтобы разобраться в таком понятии, как «итоги семестрового просмотра работ по рисунку», необходимо было декомпозировать его на такие блоки, как блок содержания методической работы, блок содержания качества преподавания, блок качества знаний, умений и навыков студентов, блок уровня воспитанности студентов и т. д.

Системный подход давал возможность разобраться в сущности таких процессов, как проведение занятия, подведение итогов за семестр, тему, учебный год, уровень воспитанности студентов, уровень качества их знаний, умений и навыков, уровень качества преподавания и т. д. – все это системные объекты, эффективно управлять которыми можно, только если хорошо знаешь их ход и развитие, содержание которых достаточно глубоко освоено.

Для того чтобы провести работу со студентами, необходимо было разработать специальные задания, развивающие системную организацию мышления студентов и комплекс мер, который бы способствовал освоению студентами методических принципов выполнения рисунка.

Важным условием функционирования системы преподавания академического рисунка является повторение и систематизация знаний студентов, а также прочность, глубина, осознанность знаний, умений и навыков. Поэтому в методику проведения занятия были введены дополнительные задания, повторение которых способствовало приведению знаний и умений в систему, так как без повторения нет учения, потому что нет навыка.

В рамках программы управления системой преподавания академического рисунка в целереализующем уровне нашли свое отражение как практические задания по рисунку, которые должны были служить организации системного подхода к выполнению рисунков у студентов, так и работа по освоению теоретической части программы.

Для обеспечения прочных осознанных знаний и умений за счет создания на занятии действенной системы их повторения и систематизации в эксперимент были введены ряд заданий и дополнительных упражнений с целью активного постижения методических принципов. Смысл этих упражнений и заданий состоит в фиксировании в сознании студентов каждого этапа выполнения рисунка через неоднократное возвращение к определенному этапу. Такая работа, опирающаяся на сознательное закрепление навыков путем

повторения дополнительных упражнений, должна была не только закреплять, но и совершенствовать полученные навыки.

Повторение было представлено следующим образом: что повторяется, что в повторяемом материале является главным, что является главным для повторения, от умения выполнять какие задания будет зависеть умение выполнять весь комплекс заданий по данной теме, как спланировать следующие занятия повторения. В основе лежало понимание необходимости систематического повторения того, что еще не забыто, повторение самого трудного для освоения, повторение главных методических принципов выполнения рисунка.

В ходе работы со студентами выполнялись следующие упражнения:

1. Наброски с задачей компоновки изображения на листе. Цель – освоить методические принципы компоновки изображения на листе бумаги.

2. Упражнения по выполнению первоначальных набросков для длительных работ. Главной при этом ставилась не только задача композиции, но и выполнение в единстве с формой объекта «живого» наброска. Цель – усвоить, каким должен быть первоначальный набросок (беглый, лаконичный, обобщенный, выполненный свободно, но в соответствии с формой и пропорциями изображаемого объекта).

3. Упражнения на обобщение рисунка. Задание выполнялось за один сеанс: сначала за два-три часа делался быстрый рисунок с главными деталями, с обобщенной трактовкой светотени, затем в течение одного часа проводилось обобщение рисунка.

4. С целью освоения студентами методического принципа рисования симметричных парных форм проводились упражнения на рисование предметов, имеющих симметричную парную форму (кувшин, ваза, голова человека и т. д.).

5. Рисунки на освоение принципа конструирования формы.

6. Задания на решение быстрых тональных рисунков с разными источниками освещения (20–30 минут). Такие рисунки не надо было доводить до конца, главное – передать, как начинать работать светотенью. Упражнения проводились в технике как карандаша, так и мягких материалов (сангина, уголь, соус).

7. Краткосрочные рисунки на передачу материальности объекта. При выполнении задания необходимо было использовать графические средства и технические приемы, которые способствовали передаче фактуры различных материалов.

8. Упражнения на освоение методического принципа художественно-образного решения рисунка.

9. Упражнения, рассчитанные на развитие зрительных представлений посредством мысленно выполняемых графических действий.

Дополнительные задания по своему содержанию проводились с учетом следующих положений:

– академический рисунок в дизайн-образовании не должен преподаваться как что-то отдельное, оторванное от получаемой квалификации, от процесса проектирования;

– преподавание рисунка должно развивать у студентов умения не только точно проводить анализ объекта, воспроизводить с натуры форму, но и творчески преобразовывать ее, выявляя пластико-ритмические, формообразующие, декоративные и иные ее качества;

– в преподавании должно быть учтено развитие умения воспроизводить средствами рисунка различные фактуры, решать задачи, связанные с выявлением формообразующих возможностей материала, для этого необходимо учить владеть широким спектром изобразительно-выразительных средств рисунка;

– освоение рисунка в дизайн-образовании связано с развитием конструктивно-пространственного и образно-пластического мышления, которое позволяет по памяти, по представлению и воображению моделировать любую пространственную форму.

При проведении упражнений со студентами специально обращалось внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию. Упражнения не были самоцелью, а должны были гармонично вписываться в учебный процесс, не нарушая логической последовательности обучения, являться его важной, но не главной составляющей. Упражнения применялись в качестве инструмента, с помощью которого можно обучать, направлять и корректировать работу студентов в заданном направлении.

Результаты проводимой работы выявлялись с помощью анкетирования, в форме бесед, устных и письменных ответов, анализа учебных работ студентов, путем наблюдения за работой студентов, причем отслеживалось, как соблюдаются ими этапы выполнения рисунка и насколько они понимают задачи каждого этапа.

По завершении формирующего эксперимента было проведено сравнение исходного и конечного состояния системы, которое показало, что внедрение спроектированной системы преподавания академического рисунка позволяет повысить уровень целостности системы и в результа-

те положительно влияет на качество обучения академическому рисунку.

Анализ работы по апробации модели системы преподавания академического рисунка показал, что ее успешное внедрение тесно связано:

– с целенаправленным формированием системного видения действительности у педагогов и студентов;

– систематическим информированием преподавателей по различным теоретическим и практическим проблемам, возникающим в ходе внедрения системы преподавания академического рисунка;

– настойчивой работой по формированию у студентов профессионально-художественного понимания задач и методов учебного рисования;

– со стороны студентов – с пониманием и правильной реализацией решаемых задач, со стороны педагога – с умением акцентировать внимание на этих задачах, развивать их профессионально-художественное их понимание, обеспечивать методически обоснованную исполнительскую деятельность, воспитывать активное, вдумчивое отношение к работе над рисунком;

– прочным освоением студентами методических принципов учебного рисования, со знанием качеств, которыми должен обладать профессионально выполняемый учебный рисунок.

Примечания

1. *Сидоренко В. Ф.* Уроки классической традиции. Рисунок для дизайнеров: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Изд-во МГТУ им. А. Н. Косыгина, 2006. 168 с.

2. *Савинов А. М.* Особенности системы преподавания академического рисунка на рубеже XX–XXI вв. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 2(3). С. 136–141.

3. *Иконников А. И.* Пути совершенствования системы обучения академическому рисунку на художественно-графических факультетах педвузах: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 400 с.

4. *Карев Б. А.* Система обучения рисунку на архитектурном факультете технического вуза (теория и практика): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 283 с.

5. *Конаржевский Ю. А.* Система. Урок. Анализ. Псков: ПОИПКРО, 1996. 440 с.

6. *Савинов А. М.* Методические принципы учебного рисования как основа теории и практики обучения академическому рисунку // Вестник университета Российской академии образования. М.: УРАО, 2010. № 5(53). С. 90–94.

7. *Савинов А. М.* Использование системного подхода в управлении процессом преподавания академического рисунка // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 4(3). С. 87–92.

УДК 378.146:7.012

С. Н. Зыков, Н. Ф. Коротаева,
А. Ю. Тимофеев

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПОСТУПЛЕНИЯ НА БАКАЛАВРИАТ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН» НА БАЗЕ СПО*

В работе сформулированы условия реализации образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования, а также требования к контрольно-измерительным материалам при организации приема на эти программы.

In this paper we formulate conditions for the implementation of educational programs within a shorter period on the basis of secondary vocational education, as well as the requirements for instrumentation materials while organizing admission to these programs.

Ключевые слова: сопряженные образовательные программы; бакалавриат; контрольно-измерительные материалы.

Keywords: linked educational programs, Bachelor's program, instrumentation materials.

В вузах Российской Федерации накоплен большой опыт реализации программ высшего профессионального образования (ВПО) в сокращенные сроки для выпускников учреждений среднего профессионального образования (СПО) (см., напр., [1]). В рамках проекта «Научно-методическое обеспечение основных образовательных программ подготовки бакалавров по направлениям “Физическая культура”, “Дизайн”, реализуемых в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования. Компетентностный подход» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)» в Сыктывкарском государственном университете исследованы несколько моделей взаимодействия учреждения среднего профессионального образования и вуза:

- когда учреждение СПО является самостоятельным образовательным учреждением;
- учреждение СПО является самостоятельным образовательным учреждением, взаимодействующим по договору с высшим учебным заведением;
- учреждение СПО является структурным подразделением вуза (скажем, на правах факультета).

* Статья подготовлена в рамках ФЦП «Развитие научного потенциала высшей школы на 2009–2010 гг.», ГК № 3.1.1/6545.

При этом исследованы механизмы реализации образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки на базе СПО ([2]), вопросы нормативно-документационного обеспечения этих образовательных программ высшего профессионального образования ([3]). В СыктГУ разработаны сопряженные учебные планы по отмеченным образовательным программам, а также программы дисциплин ([4]). Переход на уровневую систему высшего профессионального образования сопровождался изменениями в нормативной базе ([5]). Так, в соответствии с пунктом 36 Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования ([6]) лица, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получить высшее профессиональное образование по сокращенным или ускоренным программам бакалавриата.

В [7] установлено, что срок освоения сокращенных образовательных программ подготовки специалистов (по ГОС-2) при очной форме обучения для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля, рекомендуется устанавливать **не менее 3 лет**. При этом отмечено, что сокращение срока обучения осуществляется за счет **переаттестации практики** (учебной, технологической и частично преддипломной) и разделов общих гуманитарных и социально-экономических, а также **разделов или в целом отдельных общепрофессиональных и специальных дисциплин** ([8], п. 15). Отметим, что в указанном документе **отсутствует срок освоения сокращенной программы подготовки бакалавра на базе СПО**.

В соответствии с проектами нормативных документов, подготовленных в 2011 г. департаментом профессионального образования с участием экспертов Координационного совета УМО и НМС Минобрнауки России, срок обучения по сокращенным программам бакалавриата для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля, рекомендуется устанавливать: не менее 2,5 лет при нормативном сроке освоения 3 года, не менее 3 лет при нормативном сроке освоения 4 года, не менее 3,5 лет при нормативном сроке освоения 5 лет.

Срок обучения по сокращенным программам бакалавриата для лиц, имеющих среднее профессиональное образование повышенного уровня, рекомендуется устанавливать: не менее 2 лет при нормативном сроке освоения 3 года, не менее 2,5 лет при нормативном сроке освоения 4 года, не менее 3 лет при нормативном сроке освоения 5 лет. В отмеченном проекте повторяется из [9] пункт о том, за счет чего может быть сокращен срок обучения. Правда, при этом термин «**переаттестация**» заменен на «**аттестация**». На наш взгляд,

это правильно, поскольку студенты впервые проходят в этом случае аттестацию по программе ВПО.

С учетом требований ФГОС сформулирован в проекте и пункт про аттестацию выпускников учреждений СПО. Аттестация отдельных видов учебной деятельности заключается в проверке знаний, умений, навыков и **освоенных компетенций** по дисциплинам (модулям) и практикам у студентов, окончивших образовательные учреждения среднего профессионального образования в соответствии с требованиями ООП по соответствующему направлению подготовки бакалавров с нормативным сроком по очной форме обучения. Предполагается, что эта процедура будет проводиться вузами на первом курсе обучения.

Заметим также, что в отмеченном проекте отсутствуют пункты, регламентирующие проведение вступительных испытаний в вуз выпускниками учреждений СПО. Эта категория абитуриентов зачисляется по вступительным испытаниям, организуемым вузом самостоятельно.

Все это предполагает разработку требований к структуре и содержанию контрольно-измерительных материалов (КИМ) для вступительных испытаний выпускников СПО.

В рамках данной работы мы остановимся на некоторых требованиях к КИМ для вступительных испытаний в вуз по направлению «Дизайн» для выпускников учреждений СПО.

Структура и содержание контрольно-измерительных материалов вступительных испытаний, как и содержание всей сопряженной образовательной программы, должно быть направлено на обеспечение принципа непрерывности профильной профессиональной подготовки дизайнеров на всех этапах обучения [10]. В свете этого поиск оптимальных решений по проблематике формирования структуры и содержания контрольно-измерительных материалов для поступления на бакалавриат студентов, имеющих базовую подготовку СПО, является на сегодняшний день актуальной задачей.

При определении структуры и содержания контрольно-измерительных материалов необходимо учесть и конкретизировать работы по следующим направлениям:

1. Согласование и переработка программ обучения СПО и ВПО по профилю дизайна.
2. Определение структуры обеспечения учебного процесса на этапе СПО педагогическими кадрами вуза.
3. Определение видов и структуры аттестационных испытаний при зачислении выпускников СПО в студенты ВПО.

Согласование и переработка программ обучения СПО и ВПО по профилю дизайна

Для соблюдения принципа сохранения непрерывности многоуровневого профессионального

обучения по направлению «Дизайн» является целесообразным проведение работы по адаптации программ обучения дисциплин СПО в части профессионального цикла. При этом адаптированные программы обучения должны подчиняться следующим требованиям:

- являться составной частью сквозного программного комплекса обучения «колледж – вуз» по направлению «Дизайн», в котором предусмотрена четкая методологическая связь профессиональных дисциплин в соответствии с принципами обучения «от простого к сложному» и «от общего к частному»;

- обеспечивать наполнение компетенциями, которые определены Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего профессионального образования по направлению «Дизайн» в разрезе первого года обучения ВПО.

Определение структуры обеспечения учебного процесса на этапе СПО педагогическими кадрами ВПО

Для соблюдения принципа непрерывности профессионального обучения по направлению «Дизайн» является целесообразным:

- на завершающем этапе обучения при распределении учебной нагрузки предусмотреть привлечение профессорско-преподавательского состава ВПО в профилирующих дисциплинах профессионального цикла;

- в состав выпускных квалификационных комиссий СПО включать в определенной процентной доле преподавателей ВПО по профилю обучения «Дизайн».

Определение видов и структуры аттестационных испытаний при зачислении выпускников СПО в студенты ВПО

Квалификационный уровень выпускников СПО по дисциплинам обучения направления «Дизайн» определяет виды и структуру аттестационных испытаний при зачислении на второй курс обучения в ВПО. Структура аттестационных испытаний может быть принята в форме поэтапного тестирования.

Этапы тестирования предполагают качественные и количественные критерии оценки знаний и умений студентов в соответствии со структурой компетенций ФГОС. Важно определить следующие основные этапы тестирования:

- система проведения тематических олимпиад и творческих выставок на выявление уровня профессиональных навыков на старших курсах СПО и назначения предпочтений при поступлении в ВПО;

- балльно-рейтинговая система оценки выпускных квалификационных работ СПО с введением

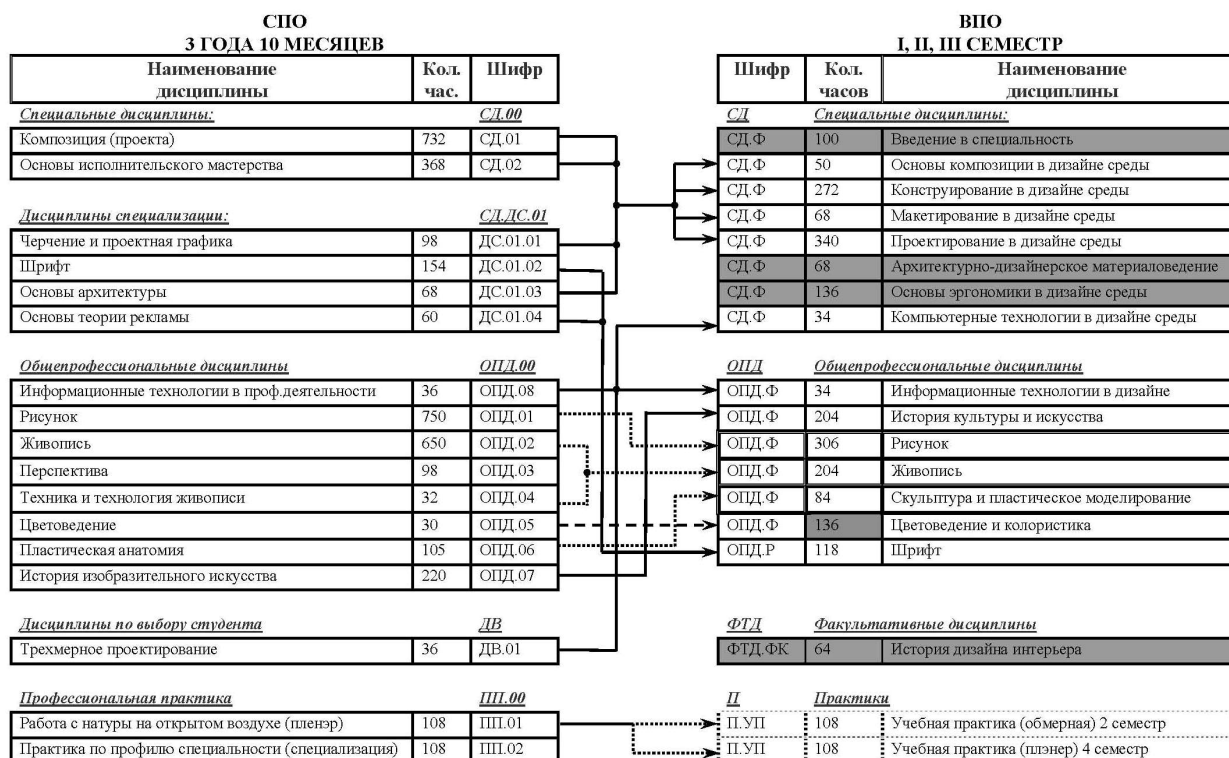
критерия успешности и назначением предпочтений для поступления в ВПО;

- собеседование с целью выявления психоэмоциональных качеств для продолжения обучения по направлению «Дизайн»;

- вступительное тестирование в соответствии со структурой переаттестации в системе многоуровневой подготовки [11] (см. рисунок).

Этапы тестирования можно представить в виде последовательности, приведенной в таблице.

Этапы	В структуре	Вид тестирования	Критерии оценки	Форма контроля
1	СПО	Коллегиальный просмотр по дисциплине «Рисунок»	Критерии творческого испытания вступительного экзамена по профилю	Экзамен
2	СПО	Коллегиальный просмотр по дисциплине «Живопись»		Экзамен
3	СПО	Коллегиальный просмотр по дисциплине «Композиция»		Экзамен
4	СПО	Защита выпускной квалификационной работы	Критерии курсовой работы, выполняемой в конце 2-го семестра I курса обучения	Гос. экзамен
5	ВПО	Собеседование с целью выявления психоэмоциональных качеств для продолжения обучения по направлению «Дизайн»	Мотивация обучения по данному профилю	Заключение
6	ВПО	Переаттестация дисциплин, которые в стандартах ВПО (по отношению к СПО) имеют различные названия либо меньшие по объему часы обучения	Критерии дисциплин, подлежащих переаттестации	Зачет
7	ВПО	Аттестация по дисциплинам первого года обучения ВПО, которые не входили в учебные программы СПО	Критерии дисциплин, подлежащих аттестации	Экзамен



Структура переаттестации в системе многоуровневой подготовки

Сохранение непрерывности процесса обучения студентов при переходе из учебных заведений среднего профессионального образования в высшие учебные заведения является важным фактором, который влияет на качество подготовки бакалавров и магистров направления «Дизайн». Структура и содержание контрольно-измерительных материалов для поступления на бакалавриат на базе СПО позволит студентам, опираясь на набор знаний и умений, полученных в системе среднего профессионального образования, продолжить непрерывный образовательный процесс на более высоком профессиональном уровне в системе ВПО. Такой сквозной характер обучения (СПО – ВПО) позволяет в итоге сократить сроки обучения, не снижая качества подготовки бакалавров.

Примечания

1. Сквозные образовательные программы высшего и среднего профессионального технического образования по направлениям: «Радиотехника», «Автоматизация и управление». Сер. «Библиотека Федеральной программы развития образования». М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. 75 с.; Методическое пособие по оценке качества основных образовательных программ ВПО с сокращенным сроком обучения. М.: ГОУ ВПО «МГТУ им. А. Н. Косыгина», 2007. 112 с.; Система непрерывного многоуровневого профессионального образования Новгородского государственного университета / под ред. А. А. Гаврикова, В. В. Тимофеева. Сер. «Библиотека Федеральной программы развития образования». М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. 80 с.; Нормативно-методическое обеспечение программ высшего профессионального образования, реализуемых в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования / авт.-сост. А. Ю. Тимофеев, И. В. Минин, Е. В. Яковлева, А. Д. Романцова; под общ. ред. А. Ю. Тимофеева. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкар. ун-та, 2009. 100 с.

2. Тимофеев А. Ю. О механизмах реализации образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки на базе СПО // Разработка и реализация образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования: материалы республиканского семинара – науч. конф. / под общ. ред. А. Ю. Тимо-

феева. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкар. ун-та, 2010. С. 115–121.

3. Тимофеева Г. Н. О нормативно-документационном обеспечении образовательных программ высшего профессионального образования, реализуемых в сокращенные сроки на базе СПО // Разработка и реализация образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования: материалы республиканского семинара – науч. конф. / под общ. ред. А. Ю. Тимофеева. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкар. ун-та, 2010. С. 122–126.

4. Структура и содержание сопряженных образовательных программ по направлениям «Физическая культура» и «Дизайн»: учеб. пособие / авт.-сост.: С. А. Бочаров, Е. В. Гусельникова, Н. П. Заболотная, Н. Ф. Коротаева и др. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкар. гос. ун-та, 2010. 232 с.

5. Федеральный закон № 232-ФЗ от 24 октября 2007 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)»; Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утверждено постановлением Правительства Российской Федерации № 71 от 14 февраля 2008 года.

6. Типовое положение об образовательном учреждении ...

7. Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки: Приказ Минобрнауки России от 13 мая 2002 г. № 1725.

8. Там же.

9. Там же.

10. Тимофеев А. Ю. Указ. соч.; Минин И. В. Включенное обучение как способ повышения эффективности обучения студентов СПО и ВПО // Материалы семинара-конференции «Разработка и реализация образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования». Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2010. С. 75–78.

11. Гурленова Л. В., Зыков С. Н., Коротаева Н. Ф., Бочаров С. А. Современные решения в реализации системы подготовки дизайнеров по схеме колледж – вуз // Вестник Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского. Инновации в образовании: науч. журн. 2010. № 3. С. 20–26.

К. Г. Чикнаверова

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ЧТЕНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ
ТЕКСТОВ ПО ЭКОНОМИКЕ)**

Статья посвящена проблеме обучения студентов бакалавриата чтению профессионально ориентированных текстов (на материале текстов по экономике). Чтение понимается как репродуктивный вид речевой деятельности, а процесс обучения анализируется исходя из семи уровней понимания текстовой информации: уровня слов, словосочетаний, предложений, текста, уровня культурологической окрашенности и эмотивности текста, уровня извлечения побудительно-волевой информации.

The article focuses on the problem of ESP texts (based on ESP for economics texts). Reading is analyzed as a reproductive type of speech, and the teaching process is based on seven levels of textual information comprehension: the word/word combination/sentence/text levels, the level of text's cultural and emotional connotations, the level of stimulating information comprehension.

Ключевые слова: чтение, обучение чтению, виды/уровни понимания текстового материала, лингвистические и экстралингвистические особенности экономических текстов.

Keywords: reading, teaching reading, types/levels of reading comprehension, linguistic/extralinguistic characteristics of ESP for economics texts.

Современные исследования обучения текстовому материалу можно разделить на обучение чтению как спонтанному диалогу, возникающему в результате чтения, и обучение чтению – репродуктивному виду речевой деятельности, анализируемое в данной статье в свете профессионального обучения в бакалавриате на материале текстов по экономике. Анализ такого обучения рассматривается с точки зрения трех языковых явлений: речевой деятельности, языковой системы, языкового материала [1], – подход, разработанный А. В. Щербой в целях изучения процессов чтения; дополнительно исследуются уровень речевой компетенции информантов и тип первичного текста.

Рамки данной статьи не позволяют подробно осветить обучение профессионально ориентированному чтению на разных ступенях бакалавриата, поэтому подробно остановимся на этапах работы с текстом на итоговом уровне обучения. Оговоримся лишь, что предыдущие этапы входят в базовый курс обучения по программе «Бакалавр экономики», включающий блок экономических дисциплин, который на определенном этапе

обучения выступает в качестве экспликата профессионально ориентированной текстовой информации. Далее предполагается предварительное обучение лингвистическим особенностям экономических текстов (информативных, учебных, текстов деловых писем и документов) и особенностям их перевода.

Пошаговая работа при обучении профессионально ориентированному чтению учитывает на данном этапе лингвистические характеристики видов чтения, внутреннюю организацию текста в плане восприятия, ранжирование текстов по трудности и укладывается в следующие этапы: установка, восприятие, понимание, воспроизведение/контроль. Рассматриваются как констатирующие, так и аргументативные виды текстов. Основными на данном этапе являются типы текстовой формы в виде аргументации и рассуждения в целях получения и понимания необходимой для осуществления профессиональной деятельности информации. Установка включает в себя формирование прогностической активности студентов (лексического и грамматического прогнозирования), их личный опыт и эмоциональное состояние. Этап установки является определяющим для дальнейших уровней обучения и работы с текстом [2]. Установку в узком смысле можно свести к пресуппозиции, под которой понимается знание, необходимое для установления правильного смысла прочитанного. В данном случае под лингвистическим знанием мы понимаем указанные ранее навыки, полученные на начальных подготовительных стадиях обучения, а именно обучение лингвистическим особенностям перевода экономических текстов, и экстралингвистические знания, в данном случае – знания, включенные в базовый цикл экономических дисциплин. Охарактеризуем более подробно данные составляющие пресуппозиции. Лингвистические знания включают особенности экономических текстов и способы их перевода на русский язык. Особенности текстов по экономике проявляются на функциональном и лексическом уровнях, дифференциальные (стилистика-типологические) – на содержательном, структурном (композиционном, синтаксическом) и лексическом уровнях [3].

Тексты отбираются с учетом их ранжирования по трудности [4], учитывая их тематику и уровень понятийной сложности, объем (в печатных знаках), уровень идиоматичности и экспрессивности, лексический состав, синтаксическое построение.

Е. А. Акулова представила комплексную характеристику экономических текстов [5]. Так, для *структурно-композиционной оформленности* этих текстов характерна: узкая структура, в ее основе – принцип формирования научного представления об экономических концеп-

тах; по *лексическому составу*: научная/предметная экономическая терминология, общелитературная лексика без экспрессивно-оценочных коннотаций; тематически обусловленная и нейтральная лексика; лексика, обозначающая деловые и культурные реалии; экспрессивно окрашенная лексика; по способу изложения: обобщенный, объективизированный, создается особой семантикой предикатов, большим количеством объектных конструкций с неагентивным субъектом, обобщенно-субъектных конструкций, пассивных конструкций, преобладанием объективной модальности и субъективно-оценочной нейтральностью; по *синтаксису*: общие особенности синтаксиса научного стиля речи: обилие объектных и обобщенно-субъектных конструкций, страдательных конструкций, глагола "to be" в функции предиката, преобладание генерализующего презенса; особенности синтаксиса газетно-журнального стиля речи – большое количество описательных конструкций (причастных оборотов, обособленных определений, однородных членов), обилие цитат и различных форм косвенной речи.

Экстралингвистические составляющие включают программные требования по следующим дисциплинам блока: основы экономической теории, микроэкономика, макроэкономика, история экономических учений, экономическая статистика, мировая экономика (прикладные аспекты), международные экономические отношения, международные валютно-кредитные отношения, институциональная экономика.

Данные знания в совокупности обеспечивают экспликацию подтекста и преломляются через предыдущий опыт субъекта (теоретические знания, знания, полученные в ходе практики, стажировки, личного общения и анализа), придают целостность восприятия содержания прочитанного (термин «опыт субъекта» цитируется по А. И. Новикову, Г. Д. Чистяковой) [6].

Обучение чтению рассматривается как ступенчатый процесс применительно к иностранному языку по З. И. Клычниковой, которая выделила четыре типа информации, извлекаемой из текста, и семь уровней понимания [7].

Два первых уровня (*уровень слов, уровень словосочетаний*) свидетельствуют о поверхностном понимании. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст. Операции читающего и качество понимания определяются количественным расхождением словаря читающего с лексикой. Такое расхождение может быть вызвано: употреблением лексики в переносном значении, отсутствием их мотивированности, наличием многозначных слов, омографов, антонимов и синонимов. На данном этапе задей-

ствованы неполное, буквальное, интерпретационное и контекстное виды понимания.

Рассмотрим особенности понимания на первых двух уровнях на примере анализа статьи из "Financial Times" (уровень "advanced") по темам: "Sustainable banking", "Day of reckoning for innumerate bankers". Расхождение со словарем читающего на уровне общей лексики – mid-noughties, splash out; на уровне терминов – общепрофессиональные термины, полутермины – derivative project; fraud accounts; на уровне узкопрофессиональных терминов – serial entrepreneur, sustainable bank, bridging loan. Употребление слов в переносном значении: toast, curtains. Использование омографов, антонимов, синонимов: sustainable bank/socially responsible bank, bridging loan/caveat loan. Другие языковые трудности – контекстуальное значение слова: peaked (отживший), exposure (риск). Использование идиом – sit on the gravy train. Другие языковые расхождения с языковой базой обучающихся – синтаксические (перевод атрибутивных сочетаний). Расхождения с профессиональными знаниями: понятие «переходный займ» не рассматривалось в базовом курсе обучения профессии.

Третий уровень – понимание предложений. На данном этапе первоочередными факторами выступают: порядок слов при переводе; добавление и опущение слов; замена частей речи и членов предложения; антонимический перевод; конкретизация; генерализация; членение и объединение предложений. На этом этапе задействованы неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое виды понимания.

Четвертый и пятый уровни (понимание текста) автор связывает с видами чтения и с тем, к каким типам информации относится извлекаемое из текста содержание. На этом этапе необходимо распознавать линейную структуру – структуру с постоянной темой, где тема каждого последующего предложения повторяет тему предыдущего; структуру деривационную, где темы предложений, следующих друг за другом, происходят от одной общей гипертемы – темы всего абзаца, текста (восприятие). На данном этапе задействованы: неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое, продуктивное виды понимания.

Шестой уровень – понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, задействующей навыки анализа культурологической специфики и эмотивности текста. Здесь задействованы неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое, продуктивное виды понимания.

Седьмой уровень – понимание всех четырех типов информации, включая побудительно-волевою. Задействованы неполное, буквальное, ин-

терпретационное, контекстное, аналитическое, продуктивное виды понимания.

Краткий обзор упражнений для каждого уровня понимания можно представить в виде таблицы.

В целом на всех этапах, соответственно, задействованы фактологическая, концептуальная, гипотетическая, методическая, эстетическая, инструктивная виды информации. Методический и инструктивный типы информации на данном этапе встречаются редко и, как правило, не анализируются. Задействованные виды умений на проанализируемых этапах включают умения:

вычленять, соотносить, схватывать сущность (идею) и т. д.;

выделять признаки (свойства), среди них – существенные признаки;

переносить знания в измененные ситуации;

переформулировать задачу (условия, требования);

находить и выделять вспомогательную задачу;

овладевать мыслительными операциями: анализом, синтезом, обобщением, классификацией, систематизацией;

овладевать обобщенными приемами решения задач;

овладевать структурами интеллектуальных процессов (алгоритмическими, полуалгоритмическими, полуввристическими, эвристическими).

Итоговые характеристики понимания профессионально ориентированных текстов можно свести к операционным и качественным. Пер-

вые включают: выделение смысловых тем, их семантическое взвешивание, анализ, интерпретацию содержания, установление иерархии смыслов и т. д., аналитико-синтетических операций, способности выдвигать гипотезы, умения членить текст на смысловые фрагменты, производить умозаключения; последние – точность, глубину, объем отработанного материала, извлечение информации на уровне контекста, затекста, подтекста; осмысление специфических особенностей, осознание оснований правильности понимания, понимание связей отношений и их закономерности.

Первые пять уровней понимания присутствуют при просмотром, ознакомительном, выборочном, поисковом, анализирующем чтении. Последние два больше характерны для анализирующего чтения. Начиная с 4-го уровня необходимо обучать распознавать коммуникативные блоки (термин в [8], имеющие 4 типа отношений: интердепенденция – отношения, при которых каждый из блоков предполагает наличие другого блока того же уровня; детерминация их отношений, при которых только один из блоков требует присутствия блока более высокого уровня; констелляция – отношения, предполагающие независимость блоков одного уровня; объединение – отношения, при которых один из блоков более высокого уровня суммирует общий смысл предыдущих блоков более низкого уровня [9]. Два последних уровня должны свидетельствовать о полной сформированности технических навыков работы с текстами.

Уровни понимания		
Первый, второй	Третий, четвертый, пятый	Шестой, седьмой
Find in the text words and phrases that mean; match the words and noun phrases as they occur together in the text; match the verbs/verbal phrases/prepositions as they occur together in the text, then translate them into Russian; give Russian equivalents for the words and combinations; in the article above find a word, phrase referring to; explain the meaning of the following words; give synonyms for the following words/phrases from the text; reproduce the contexts the words and phrases below are used in; make a list of economic terms used in the text; choose the most suitable meaning according to the text	Comment on the following statements from the text; complete the sentences reproducing the authors ideas; select the topical sentence in each paragraph of the text; make an outline of the text; make up a plan of the article, develop each point of the plan; select the topical sentence in each paragraph of the text; refer to the text to answer these questions; answer the questions without looking into the text; say what have you learnt from the article about the following issues; decide whether the following statements are true or false; summarise the text	Consider the conditions which...; consider each of the following perspectives the author dwells upon in the text; speak about the interrelation of these perspectives; make a list key words and phrases used by the author to describe the ...; which of the following statements would fit as a heading to the passage; which of the following statements supports the opinion expressed in the passage; summarise all the information you got from the text about; specify the text in connection with; consider pros and cons of ... raised in the text; what does the author imply by; what can you confer from; dwell on the tone of the text/connotations

Примечания

1. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 1974.
2. Новиков А. И., Чистякова Г. Д. К вопросу о теме и денотате текста // Известия Академии наук СССР. Сер. лит. и язык. Т. 40. 1981. № 1.
3. Акулова Е. А. Типологические характеристики англоязычных учебных экономических текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008. 24 с.
4. Мацковский М. С. Проблема понимания читателями печатных текстов (социологический анализ): дис. ... канд. филос. наук. М., 1973. С. 108.
5. Акулова Е. А. Указ. соч.
6. Новиков А. И., Чистякова Г. Д. Указ. соч.
7. Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974. 49 с.
8. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976.
9. Мацковский М. С. Указ. соч.

УДК 378.147

И. В. Новгородцева, Л. А. Юдинцева

СФОРМИРОВАННОСТЬ И ЗНАЧИМОСТЬ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье выделены общие компетенции и группы общих компетенций бакалавров экономики. Проведен анализ результатов самооценки и оценки значимости, сформированности общих компетенций студентов-бакалавров экономики и преподавателей экономического факультета.

The paper identified common competencies and generic competences of Bachelor of Economics. The analysis of results and self-assessment of the significance, of formation of common competencies students and teachers of undergraduate economics Department of Economics.

Ключевые слова: общие компетенции, значимость общих компетенций, сформированность общих компетенций.

Keywords: the general of the competence, the importance of the general competence, to generate competence.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования. Поэтому сегодня все очевиднее, что процесс обучения как процесс приобщения к информации только в традиционной «знаниевой» форме уже не имеет перспектив, а знание может быть полноценным только при включении в процесс его усвоения механизмов

развития личности. Таким образом, компетентный подход сегодня является отражением потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию компетенций [1].

Компетенции проявляются и формируются в деятельности. Ученые, придерживающиеся данной точки зрения, полагают, что компетенции – «это способность человека менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов ситуации с сохранением некоторого ядра, которое включает целостное мировоззрение в систему ценностей» [2].

В настоящее время специальность «Экономика» является одной из наиболее востребованных на современном рынке труда, так как экономисты осуществляют профессиональную деятельность в наиболее значимых для страны областях. В результате всё большее число предприятий предъявляют требования к своему персоналу через систему компетенций – основу профессиональной компетентности. Анализ складывающейся ситуации подводит к необходимости изменений в профессиональной подготовке экономистов, реализуемой в сфере образования. В связи с этим цель исследования – выявление и оценка значимости и сформированности общих компетенций у бакалавров экономики, так как именно компетенции закладывают основу для дальнейшего совершенствования и успешной профессиональной деятельности.

Анализ содержания требований ГОС ВПО 3-го поколения, профессиограмм и квалификационных характеристик бакалавров экономики по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» показал, что бакалавр экономики готовится для работы в экономических службах предприятий и организаций различных отраслей и форм собственности, в государственных органах федерального и муниципального уровня, требующих базового высшего экономического образования. Выпускник экономической специальности осуществляет административную деятельность с целью повышения эффективности использования экономического потенциала хозяйственных субъектов, рациональной организации их финансово-экономических отношений, защите экономических интересов. Особое внимание при обучении студентов уделяется овладению основами рыночного ведения хозяйства, умению принимать ответственные решения в бизнесе. Бакалавр экономики должен обладать организаторскими, коммуникативными, аналитическими способностями, эрудированностью, стремлением к постоянному личностному росту. К личностным качествам ба-

калавра экономики относятся: креативность, энергичность, четкие личные цели, навыки самостоятельного овладения новыми знаниями с использованием современных образовательных и информационных технологий.

В соответствии с вышеобозначенным были выделены 27 общих компетенций, которые условно разделены на 7 групп: 1-я группа – социально-коммуникативные компетенции: 1) умение устанавливать контакт с людьми (общение в коллективе); 2) стремление помогать другим для достижения общего результата; 3) умение работать в команде, считаться с мнением других; 4) умение слушать собеседника, вести беседу; 5) способность к лидерству; 2-я группа – самоорганизация и самоконтроль: 6) способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; 7) умение отстаивать свое мнение; 8) умение формулировать личные цели и задачи и выбирать пути их достижения; 9) умение планировать личное время; 10) умение контролировать свои эмоции; 3-я группа – компетенции самопрезентации: 11) способность логично и последовательно представить освоенное знание; 12) способность применять новые знания и навыки на практике; 13) умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; 14) умение ясно, четко, структурно излагать информацию; 4-я группа – способность к профессиональному росту и непрерывному самообразованию: 15) готовность к самообразованию в сфере информационных технологий; 16) способность к саморазвитию и самообучению; 17) способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях, т. е. ищет надежные критерии для оценки качества своей работы; ставит перед собой четкие задачи и находит средства для их достижения; проявляет настойчивость в преодолении препятствий, демонстрирует постоянный настрой на достижение результата; 5-я группа – мышление: 18) способность к генерализации новых идей (творчеству); 19) способность к принятию нестандартных решений; 20) способность к абстрактному и логическому мышлению; 6-я группа – компетенции в решении проблем: 21) способность анализировать социально значимые проблемы и процессы, происходящие в мире, и прогнозировать их возможное развитие в будущем; 22) способность к разрешению проблемных ситуаций; 23) умение интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать полученную информацию с позиции решаемой задачи; 24) способность к анализу, умение быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации, адаптироваться к изменениям внешней среды; 7-я группа – информационные компетенции:

25) способность представлять имеющуюся информацию в ее различных формах и на различных носителях, в соответствии с запросом потребителя информации (в том числе в виде таблиц, графиков, диаграмм и т. д.); 26) умение находить, получать, систематизировать, письменно оформлять и использовать информацию из устных, печатных и электронных источников; 27) знание и использование современных компьютерных технологий.

Изучение сформированности общих компетенций осуществлялось по разработанным картам оценки для студентов и преподавателей. Результаты самооценки сформированности общих компетенций показали, что сформированность общих компетенций у студентов IV курса незначительно ниже, чем у студентов I курса. Студенты как I, так и IV курсов наиболее значимыми компетенциями считают навыки межличностных отношений, умение разрешать проблемы, способность адаптироваться к новым ситуациям, необходимость командной работы. Преподаватели выше оценивают умение организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; самостоятельно заниматься своим обучением, уметь организовывать свою работу в соответствии с поставленными целями и задачами. Соотношение результатов значимости и сформированности общих компетенций студентов I и IV курсов показало, что у студентов I курса, в отличие от студентов IV курса, средний балл оценки значимости ряда компетенций практически совпадает с самооценкой их сформированности. Совпадение оценки значимости и самооценки сформированности компетенций уточняет набор компетенций, обеспечивающий студентам помощь в выполнении задач обучения. По мнению студентов, данные компетенции являются наиболее важными, их развитию следует уделять особое внимание.

Преподаватели оценили сформированность общих компетенций у студентов IV курса выше, чем у студентов I курса. Преподаватели наиболее высоко оценивают сформированность компетенций студентов, относящихся к работе с информацией. К числу наиболее сформированных компетенций студентов, по мнению преподавателей, относятся: компетенция 1 (умение устанавливать контакт с людьми, общение в коллективе: I курс – 42 балла, IV курс – 46 баллов); компетенция 3 (умение работать в команде, считаться с мнением других): I курс – 42 балла, IV курс – 43 балла; компетенция 4 (умение слушать собеседника, вести беседу): I курс – 42 балла, IV курс – 44 балла; компетенция 13 (способность применять новые знания и навыки на практике): I курс – 42 балла; IV курс – 45 баллов).

Соотношение результатов сформированности общих компетенций в оценке студентами самих

себя и оценке данных студентов преподавателями показало: самооценка сформированности компетенций студентов I курса выше оценки преподавателей, в то время как самооценка сформированности компетенций студентов IV курса ниже оценки преподавателей, т. е. преподаватели, оценивая сформированность общих компетенций студентов, обращали внимание на умение действовать самостоятельно: защищать свои права, интересы, проявлять ответственность, планировать и организовывать личное время, самостоятельно приобретать знания; способность работать с разными видами информации: диаграммами, символами, графиками, текстами, таблицами, критически осмысливать полученные сведения, применять их для расширения своих знаний; умение работать в коллективе: устанавливать хорошие взаимоотношения, разрешать конфликты. С точки зрения преподавателей, сформированность общих компетенций проявляется в большей степени в процессе деятельности студента. Итак, у студентов IV курса по сравнению со студентами I курса наиболее выражены оцениваемые компетенции, которые выявляются в процессе наблюдения преподавателями за ходом выполнения заданий или путем анализа представляемого результата. Наиболее совпадают высокие оценки преподавателей (2,7 балла; 2,8 балла; 2,9 балла) с самооценкой студентов, оценивших сформированность общих компетенций, относящихся к работе с информацией (компетенции 25–27 – 3 балла).

Следующий этап исследования заключался в выявлении значимости и сформированности групп общих компетенций. Приоритетными группами компетенций, по мнению преподавателей, являются компетенции самоорганизации и самоконтроля, самопрезентации, способности к профессиональному росту и непрерывному самообразованию, информационные компетенции. Студенты в число наиболее значимых для себя включают социально-коммуникативные компетенции (2,6 балла), компетенции, связанные с мышлением, решением проблем, информационные компетенции (по 2,7 балла). Преподаватели, выделяя наиболее значимые группы компетенций, основывались на их актуальности для студентов в их будущей профессиональной деятельности. Студенты отдают свое предпочтение значимости компетенций, связанных с мышлением и решением проблем (по 2,7 балла). Также студенты высоко оценивают (2,6 балла) по сравнению с преподавателями (2,4 балла) степень значимости социально-коммуникативных компетенций. Преподаватели и студенты (IV курс) к числу наиболее значимых компетенций относят информационные компетенции (2,7 балла). Вероятнее всего, это связано с актуальностью в современных условиях проводить сложные расчеты и делать выводы,

пользоваться приборами и оборудованием, находить и перерабатывать информацию, используя различные информационные средства и технологии.

Соотношение результатов сформированности групп общих компетенций в оценке студентами самих себя и оценке студентов преподавателями показало выраженность сформированности общих компетенций у студентов как I (2,4 балла), так и IV курса (2,5 балла), по мнению преподавателей, группы информационных компетенций. Студенты отмечают более высокую сформированность информационных компетенций: I курс – 2,4 балла, IV курс – 1,9 балла. Возможно, это связано с тем, что профессиональная деятельность экономиста (бухгалтера) в современных условиях немыслима без использования информационных технологий для решения экономических задач, специального программного обеспечения. Остановившись на 3-й группе компетенций, следует отметить, что и студенты (2–2,2 балла), и преподаватели (2,2–2,3 балла) отмечают наибольшую сформированность компетенций самопрезентации, что проявляется в четкой, ясной и доступной передаче информации; в выборе соответствующего способа передачи информации исходя из ситуации и особенностей слушателей; в стремлении к наиболее полному пониманию слушателем передаваемой информации, поддержанию обратной связи; в обладании развитыми навыками устной, письменной коммуникации. В число наиболее сформированных компетенций и студенты (1,9; 2,2 балла), и преподаватели (2,2 балла) включили компетенции 1-й группы. Актуальность данных компетенций объясняется ежедневной учебной деятельностью, работой в коллективе (команде), где необходимо не только считаться с интересами, взглядами, поведением совершенно разных людей, но и уметь проявлять самостоятельность, оказывать положительное влияние на установки, намерения, оценки, представления окружающих, ориентируя коллектив на достижение успеха именно в совместной деятельности.

Итак, для студентов I курса наиболее значимыми являются личностные компетенции, что связано с коллективным характером процесса обучения, в то время как для студентов IV курса – сочетание компетенций разных групп, что во многом отражает ситуацию, сложившуюся на рынке труда. Преподаватели в перечне значимых общих компетенций выделяют те, которые, по их мнению, активно способствуют включению выпускника в профессиональную деятельность. Студенты I курса отмечают сформированность компетенций, относящихся к работе с информацией, связанных с самоорганизацией и самоконтролем, так как считают их базовыми в современных ус-

ловиях. Ответы студентов IV курса свидетельствуют о сформированности компетенций, связанных с эффективным обучением, формированием навыков самообразования, работой в команде, необходимых для выбора своей дальнейшей профессиональной деятельности. Преподаватели в целом оценили сформированность общих компетенций у студентов IV курса выше, чем у студентов I курса.

Полученные результаты свидетельствуют о важности формирования и осознания значимости студентами-бакалаврами общих компетенций в профессиональной деятельности экономиста, подчеркивают актуальность исследования. При этом требует совершенствования содержание подготовки бакалавров экономики, освоение преподавателями новых технологий, методов обучения и оценивания (введение системы ECTS); оценки сформированности общих компетенций с помощью ситуационных задач, тестов, анкетирования, групповых дискуссий.

Примечания

1. Абульханова-Славская К. А. Личностная регуляция времени // Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь. М.: Наука, 1990.

2. Вербницкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991.

УДК 378.83–021.412

А. И. Орлов

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Профессиональная компетентность рассмотрена как сложное динамически развивающееся системное образование. На основе системно-синергетического подхода определены этапы и последовательность их реализации в педагогической технологии формирования профессиональной компетентности.

Professional competence is considered as a dynamically developing complex system. On the base of system-synergetic approach stages and sequence of their realization in pedagogical technology of formation the professional competence were determined.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, системно-синергетический подход, педагогическая технология, моделирование профессиональной деятельности.

Keywords: professional competence, system-synergetic approach, pedagogical system, professional activity modeling.

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, обуславливают необходимость обновления всей системы образования. Становится все более очевидным, что она далеко не в полной мере соответствует требованиям сегодняшнего дня. Проблема её модернизации многими специалистами связывается с переходом от традиционной формально-знаниевой модели к компетентностной [1].

Анализ развития теории компетентностного подхода позволил определить, что профессиональная компетентность понимается:

– как интегративное понятие, предполагающее наличие общих, предметных и специальных знаний, навыков и умений для выполнения профессиональной деятельности, а также определенных личностных качеств [2];

– уровень освоения соответствующих универсальных и профессиональных компетенций и представляет собой интегральную характеристику личности выпускника-специалиста [3];

– особую систему, включающую комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств, а также способов, приемов реализации деятельности [4].

Как видно из представленного, знания, умения и навыки не отрицаются, однако в отличие от них, предполагающих действия по аналогии с образцом, предусматривается наличие опыта самостоятельной деятельности [5]. Если исследователями компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных требований, необходимых для качественной продуктивной деятельности, то компетентность понимается как качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности. Соотношение между ними Д. С. Ермаков определяет такими понятиями, как потенциальное – актуальное, общее – особенное, индивидуальное, экстерноризованное – интерноризованное [6]. По мнению И. Н. Галимзяновой, отличие компетенции от компетентности состоит в том, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же является понятием функциональным [7]. Разделяя данные понятия, Т. А. Матвеева отмечает, что первые по отношению ко второй атомарны. В то же время компетентность не является неким набором определенных компетенций, а представляет собой сложную иерархическую систему взаимосвязанных и меняющихся во времени компетенций [8].

Из приведенного выше следует, что, во-первых, профессиональная компетентность и составляющие ее компетенции рассматриваются как сложные многоуровневые образования. Во-вторых, представляя собой качество личности, оп-

ределяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности, структура профессиональной компетентности имеет ярко выраженное индивидуальное строение. В-третьих, профессиональной компетентности, приобретаемой в ходе практического опыта, присущ динамический характер.

Определение содержания и характерологических особенностей профессиональной компетентности, в свою очередь, актуализирует проблему выявления механизмов её формирования.

Исходя из того что профессиональная компетентность представляет собой сложное, многоуровневое, динамически развивающееся системное образование, нам кажется логичным в качестве механизмов появления её нового структурного строения рассматривать основные положения синергетики, являющейся логическим продолжением общей теории систем [9]. На наш взгляд, это позволит определить содержание, этапы и условия формирования профессиональной компетентности.

Согласно системному подходу появление нового структурного содержания имеет свое начало, т. е. возникает не на пустом месте, а на базе предшествующего и проявляется при благоприятных условиях. Как отмечает А. Н. Аверьянов, возникновение любого сложноорганизованного системного образования подразделяется на два условных этапа. Первый – скрытый, когда появляются новые элементы и происходит их количественный рост. Второй – явный, когда новые элементы образуют новую структуру [10]. По нашему мнению, аналогично этому должно осуществляться и формирование профессиональной компетентности. Известно, что при формировании практического умения, пусть даже на уровне репродуктивного выполнения, необходимо сложить знания, «обслуживающие» данные умения, т. е. сформировать у субъекта деятельности понимание того, почему нужно делать именно так [11]. Следовательно, формирование профессиональной компетентности происходит в первую очередь через вооружение обучаемых ориентировочной основой деятельности по отдельным направлениям профессиональной подготовки.

Исходя из диалектического понимания единства теории и практики, а также содержания профессиональной компетентности, процесс её формирования необходимо также рассматривать и как единство взаимосвязанных и взаимообусловленных частей учебной деятельности – теоретической (ориентировочной) и практической (исполнительной). Другими словами, целью следующего этапа формирования профессиональной компетентности является приобретение практических умений по отдельным учебным дисциплинам, т. е. формирование частных компетенций.

Согласно положениям синергетики получение нового качества системы предполагает не подведение дополнительной энергии к ней или применение какого-либо другого воздействия, а обязательное изменение внешней (в нашем случае образовательной) среды [12]. Традиционная практика профессионального обучения, разрозненная по отдельным учебным дисциплинам, не содействует формированию необходимого структурного содержания профессиональной компетентности. Даже достаточно качественное изменение результата обучения по одной из учебных дисциплин как структурного элемента профессиональной компетентности, как правило, нивелируется всей массой остальных. Соответственно, важнейшим условием формирования профессиональной компетентности является создание той образовательной среды, в которой возможно взаимодействие между ранее сформированными знаниями, умениями и способами деятельности. Необходимость этого обуславливается тем фактом, что зачастую молодые специалисты, обладая достаточно глубокими знаниями по различным учебным дисциплинам, не могут определить логическую и содержательную связь между ними и тем самым сформировать их в целостную систему. Сказанное обосновывает необходимость представить в качестве цели третьего этапа формирования профессиональной компетентности реализацию принципа межпредметного интегрирования учебных дисциплин.

В рамках синергетического подхода переход от одного состояния системы к другому не универсален, а её эволюционное развитие возможно только при наличии спектра путей развития [13]. Многое зависит от исходного состояния системы, в нашем случае – от соотношения сформированных ранее знаний, умений и способов деятельности по тем или иным учебным дисциплинам. Кроме того, как известно, личностное развитие шире профессионального и в значительной мере определяет его, т. е. выбор способа решения профессиональных задач и организация самой деятельности будут в определенной мере регламентироваться личностными предпочтениями субъекта деятельности, его чертами характера и нормами морали. Исходя из сказанного, при формировании профессиональной компетентности необходимо создание условий, способствующих образованию её индивидуальной структуры с учетом имеющегося тезауруса субъекта образовательного процесса и его мировоззрения. В этом случае на данном этапе обучения основным средством достижения цели может стать учебно-профессиональная деятельность по решению специально разработанных проблемных заданий в рамках моделирования фрагментов профессиональной деятельности. По нашему убеж-

дению, такие задания выступают в роли основного средства интериоризации знаний, приобретения индивидуального опыта самостоятельной работы и, следовательно, формирования профессиональной компетентности, в то время как все предыдущие формы, методы обучения, виды занятий направлены на формирование готовности обучающихся к данному виду учебной деятельности. Данный этап обучения не только способствует преодолению противоречия между абстрактным характером учебной деятельности и реальным характером профессиональной, но и позволяет сформировать представление у субъектов образовательного процесса о том, что учебная и профессиональная деятельность есть развитие одной и той же деятельности в генезисе. Перефразируя известную мудрость о том, что правильную картину мира нельзя составить, размышляя в комнате без окон, можно сказать, что в процессе обучения невозможно достичь необходимого структурного строения профессиональной компетентности без моделирования фрагментов профессиональной деятельности.

Обеспечение непрерывного роста возникновения процессов самоорганизации, самоусложнения и образование новых структур системы возможны только в периоды ее неравновесного развития. Согласно П. Гленсдорфу и И. Пригожину, только в неравновесном состоянии в системе из «беспорядка» может возникнуть «новый порядок», если первым считать то, что достигается в состоянии равновесия [14]. Применительно к рассматриваемому процессу достижение более «высокого порядка» профессиональной компетентности (выполнять профессиональную деятельность на более высоком уровне) предполагает путем внешнего воздействия (посредством реализации более сложных учебно-проблемных заданий) выведение ее из равновесного состояния, т. е. увеличение разрыва между состояниями знания и незнания, умения и неумения. Значит, одним из условий возникновения эволюционного развития профессиональной компетентности как системного образования является поддержание её динамического неравновесия посредством чередования этапов хаоса и порядка, интеграции и дезинтеграции. Данное чередование для обучающихся в определенной степени аналогично процессу научного познания, предполагающего осуществлять исследование какого-либо сложного явления, изучая его не только по частям, но и в «обратном» направлении. Другими словами, процесс формирования профессиональной компетентности должен сочетать в себе как процессы анализа, так и синтеза. Как отмечает И. Клир, становление есть противоречивое единство процессов дифференциации и интеграции [15]. Данное положение дает основание кон-

статировать, что эволюционное усложнение формируемой системы (профессиональной компетентности), обеспечивающей выполнение профессиональных обязанностей на более высоком уровне, предполагает при достижении ею равновесного состояния (успешном решении проблемных заданий) приведение ее в состояние хаоса (посредством реализации более сложного проблемного задания). Это является обязательным условием инициации следующего обучающего цикла педагогической системы формирования профессиональной компетентности. Следовательно, этап межпредметного интегрирования не является заключительным, он есть переход к следующему циклу дифференцированного обучения на более высоком уровне, на котором также в определенной последовательности должны сочетаться этапы количественного накопления компонентов профессиональной компетентности и образования нового структурного строения.

Перечисленные этапы и требования к организации процесса формирования профессиональной компетентности, отражающие основные положения системного и синергетического подходов, способствуют снятию неких психологических барьеров перед сложными системами. Любая сложная система, в том числе и профессиональная компетентность как системное образование, и технология ее формирования как педагогическая система могут быть описаны небольшим числом идей и образов, определяющих общие тенденции развертывания происходящих в них процессов. Данные требования, по нашему мнению, должны определяться как закономерности функционирования педагогической системы формирования профессиональной компетентности.

Примечания

1. Кислякова О. П. Компетентностно-ориентированный подход в профиографическом проектировании технологии обучения // Естественнонаучное образование в вузе: проблемы и перспективы: сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф. Самара: СГАСУ, 2006. 464 с.; Магомедова Т. И. Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Махачкала, 2009. 54 с.
2. Базир А. Н. Формирование профессионально-предметной компетенции студентов в процессе их самостоятельной работы // Естественнонаучное образование в вузе: проблемы и перспективы: сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф.
3. Матвеева Т. А. Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2008. 46 с.
4. Хрусталькова Н. А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Саранск, 2009. 39 с.

5. *Афанасьева Г. С., Михелькевич В. Н.* Проектирование логико-смысловой модели ключевых компетенций специалиста по связи с общественностью при изучении курса математики в техническом вузе // *Естественнонаучное образование в вузе: проблемы и перспективы: сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф.*
6. *Ермаков Д. С.* Педагогическая концепция формирования экологической компетенции учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.
7. *Галимзянова И. И.* Педагогическая система формирования иноязычной компетентности будущих инженеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2009. 34 с.
8. *Матвеева Т. А.* Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2008. 46 с.
9. Синергетика как новое направление развития науки. URL: http://www.erudition.ru/referat/ref/id.36759_1.html
10. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
11. *Посталюк Н. Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во КГУ, 1989. 200 с.
12. *Малинецкий Г. Г.* Воплощение одной мечты. URL: http://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/vom.htm
13. *Ольнева А. Б.* Современные подходы формирования математического образования в высшей технической школе. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru>
14. *Климонтвич Н.* Воздушные замки синергетики?. URL: http://sins.xaos.ru/articles/articles_r010.html
15. *Клиф И.* Исследования по общей теории систем. М., 1997. 290 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 373.2

Г. Н. Торохова

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме активизации познавательной деятельности старших дошкольников в процессе математического развития посредством учета процессуальных сторон мыслительной деятельности старших дошкольников при математическом развитии.

The article devotes to the problem of the activation of the child preschool age's cognitive activity in the process of the mathematical development. The procedural sides of the child preschool age's cognitive activity must be taken into account in the process of the training.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, математическое развитие, развивающее обучение, математические занятия.

Keywords: the activation of the cognitive activity, the mathematical development, the developing training, the mathematical lessons.

Демократические преобразования в российском обществе привели к серьезным изменениям в системе дошкольного образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной стороны этой ступени образования. Была разработана Концепция содержания непрерывного образования, в которой указывается, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Поэтому ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, – любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др. [1] Важным условием развития этих качеств является активизация познавательной деятельности дошкольников, то есть процесса, в результате которого происходит формирование личности человека. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы

дошкольного образования очерчивают ряд достаточно серьезных требований к познавательному развитию дошкольников, частью которого является математическое развитие [2].

Анализ научной литературы показал, что проблема активизации познавательной деятельности в процессе математического развития у детей старшего дошкольного возраста хотя и затрагивалась в научных исследованиях, но не подвергалась всестороннему и целостному специальному изучению. Как указывает ряд исследователей (Н. Г. Белоус, Л. И. Божович, Г. И. Щукина, Н. И. Непомнящая, А. А. Смоленцева, А. А. Столяр, Т. В. Тарунтаева и др.), система обучения, сложившаяся в детских дошкольных учреждениях, недостаточно ориентирована на развитие познавательной деятельности детей, что приводит к потере интереса, безразличному отношению к учению уже в дошкольном возрасте и отрицательно влияет на весь ход развития личности. В связи с недостаточной изученностью данной проблемы в дошкольных образовательных учреждениях не проводится целенаправленная работа по активизации познавательной деятельности в процессе математического развития. Для решения этой проблемы надо внедрять в систему дошкольного образования идеи развивающего обучения в процессе математических занятий с детьми старшего дошкольного возраста.

В дошкольном воспитании вопрос развития личности ребенка связывается в основном с развитием творческих способностей и работой с одаренными детьми (Ю. Д. Бабаева, Е. С. Белова, Ю. З. Гильбух, Н. С. Лейтес, Е. Л. Мельникова, А. И. Савенков, М. И. Фидельман, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щербанова и др.). Наибольшее количество работ посвящено развитию способностей ребенка в художественном творчестве: музыкальном (Н. А. Ветлугина, А. А. Мелик-Пашаев, К. В. Тарасова и др.); изобразительном (В. А. Езикаева, Е. И. Игнатъев, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина и др.); художественно-речевом (О. И. Соловьева, Н. Г. Комратова, О. С. Ушакова и др.); театрально-игровом (Н. С. Карпинская, Т. Н. Карманенко, Л. С. Фурмина и др.). В то же время специальные исследования в области развития математических способностей ребенка дошкольного возраста практически отсутствуют.

Математика может и должна играть особую роль в образовании, то есть ориентации на вос-

питание и развитие личности. Знания нужны не ради знаний, а как важная составляющая личности, включающая умственное, нравственное, эмоциональное и физическое воспитание и развитие. Под математическим развитием дошкольников понимаются качественные изменения в познавательной деятельности ребенка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Математическое развитие – значимый компонент в формировании картины мира ребенка.

Дошкольники не знают, что математика – трудная дисциплина. И не должны узнать об этом никогда. Задача, стоящая перед педагогом дошкольного учреждения, состоит в приобщении детей к материалу, дающему пищу воображению, затрагивающему не только чисто интеллектуальную, но и эмоциональную сферу ребёнка [3]. Задача педагога дошкольного учреждения – дать ребёнку почувствовать, что он сможет понять, усвоить не только частные понятия, но и общие закономерности. А главное – познать радость при преодолении трудностей.

Таким образом, развитию познавательного интереса к математике способствует такая организация обучения, при которой ребенок вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает задачи проблемного характера в ходе работы с занимательным материалом.

Развивающая направленность обучения в математике является ведущей тенденцией современного учебно-воспитательного и учебно-познавательного процесса. Однако, как отмечала Н. А. Менчинская, «интеллектуальное развитие зависит не только от обучения, но и от активности самого ребенка, его сензитивности к обучению на том или ином этапе онтогенеза» [4].

Л. Ф. Обухова характеризует процесс развития как самодвижение субъекта, а факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а различные вариации в пределах нормы [5].

Для нашего исследования весьма ценным является вывод, сделанный Л. И. Божович: «Какие бы воздействия ни оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему ни предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в систему собственных потребностей ребенка, они не выступают действительными факторами его развития» [6]. Задача педагога – создать такие условия, чтобы ребенок захотел выполнить все требования взрослого.

Экспериментальным фактором в нашем исследовании является конструирование содержания и методики математических занятий как дидактической единицы на основе личностно-ориен-

тированного подхода и развивающего обучения. При этом учитываются следующие основополагающие моменты:

1) развитию познавательной активности способствует такая организация обучения, при которой ребёнок вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает задачи проблемного характера;

2) интеллектуальная и практическая деятельность ребёнка на занятии должна быть разнообразна. Однообразие информации и способов действия быстро вызывает скуку и снижает активность;

3) следует постоянно менять формы вопросов, заданий, стимулировать поисковую деятельность детей, создавая атмосферу напряжённой коллективной работы;

4) содержание занятий должно быть трудным, но посильным.

Основная движущая сила поискового, проблемного обучения – это система вопросов и заданий, которые ставятся перед детьми. Побуждают мыслительную и познавательную активность вопросы и задания:

– требующие установления сходства и различия (чем похожи и не похожи хвойные и лиственные деревья, квадрат и треугольник, книга и тетрадь?);

– требующие объяснения способа действия и осмысления полученных результатов;

– связанные с рассуждением, установлением причинно-следственных связей;

– предполагающие прогнозирование результатов действия;

– требующие подтверждения или опровержения выдвинутых положений примерами из личного опыта.

Математическое занятие является одним из педагогических условий активизации познавательной деятельности детей, следовательно, все структурные компоненты деятельности (постановка цели, планирование деятельности, собственно деятельность, анализ полученного результата) должны быть представлены на занятии. Поэтому для развития у детей умения ставить цель деятельности, планировать предстоящую деятельность, анализировать полученный результат мы разработали определенную структуру математических занятий (см. рисунок).

В центре рассматриваемой структуры математического занятия стоит умение педагога организовать проблемную ситуацию, затем преподнести ее в такой форме, чтобы дети поняли суть проблемы и захотели ее решить (принятие учебной мотивации, совместное определение цели деятельности детей). Следующее умение педагога – это умение построить систему предположительных действий ребенка с изучаемым поняти-

ем или способом действий. И последнее – это умение так организовать процесс анализа всей деятельности математического занятия, чтобы дети самостоятельно сформулировали искомый вывод на максимально возможном на данный момент уровне обобщения.

На математических занятиях старшие дошкольники, общаясь с взрослым и сверстниками, строили отношения по типу делового сотрудничества. Так как взрослый только создает необходимые предпосылки для математической деятельности, осуществить которую могут сами дети, их роль в математической деятельности состоит не в точном использовании рекомендаций взрослого, а в возможно более полной реализации создаваемых ими предпосылок для осуществления поиска. Такая форма распределения обязанностей между взрослым и ребенком обуславливает и характер взаимоотношений на основе сотрудничества. В процессе общения у старших дошкольников появляется и быстро крепнет чувство уважения к другому человеку, к его позиции, мысли. Новым содержанием наполняется чувство справедливости, формируется чувство собственной ответственности, стимулируется развитие того комплекса чувств, которые определяют нравственный облик личности. Такое познание и общение обеспечивает успешность, которая вызывает радость – эмоцию, выражающую ощущение большого душевного удовлетворения, удовольствия, т. е. математические занятия способствуют эмоциональному благополучию детей.

Для анализа математического занятия, сконструированного на основе личностно-ориентированного взаимодействия, способствующего развитию ребенка как субъекта собственной математической деятельности, мы разработали схему анализа, которая позволяет педагогу проектировать содержание занятия, направленное на активизацию познавательной деятельности детей и их личностных качеств (см. табл. 1).

Показателями активизации познавательной деятельности на занятиях по математике у старших дошкольников следует считать наличие интереса у детей к учебной задаче и процессу её решения, проявление самостоятельности в поиске решения, умение замечать и исправлять свои ошибки и ошибки товарища, задавать вопросы, выдвигать познавательную задачу в конкретной ситуации.

На констатирующем этапе эксперимента начали работу с выявления уровня освоения математических представлений старшими дошкольниками, так как диагностика по выявлению уровня познавательной деятельности в процессе математического развития старшими дошкольниками построена на математическом материале. В начале исследования и в конце использовали одну методику – оценку успешности математического развития дошкольников (диагностика Г. Н. Гришковой). Выполнение заданий (ответы на вопросы воспитателя) оценивали следующим образом:

3 балла – задание выполнено правильно, с первого предъявления;

2 балла – задание выполнено с частичной помощью педагога (использовались наводящие вопросы);

1 балл – задание полностью выполнялось с помощью взрослого или отказ от задания, ребенок не понимает суть задания, выполняет другую деятельность.

После проведенного экспресс-опроса по всем направлениям математического блока: количество и счет, величина, форма, время, пространство – определили уровень освоения математических представлений старшими дошкольниками. При анализе полученных результатов (см. табл. 2) мы увидели разные фоновые показатели усвоения математических представлений контрольных и экспериментальных групп.

Низкий уровень усвоения математических представлений программного материала в экспе-



риментальных группах показали 3% детей; средний уровень усвоения знаний обнаружил 31% дошкольников; высокий уровень усвоения знаний представили 66% дошкольников. В контрольных группах были продемонстрированы следующие результаты: низкий уровень усвоения – 32% детей; средний уровень усвоения – 25%; высокий уровень усвоения – 43%. Если сравнить показатели экспериментальных и контрольных групп на контрольном этапе, то увидим, что показатели сильно различимы по критерию усвоения математических представлений.

Особое значение для рассмотрения проблемы развития познавательной деятельности приобретает вопрос о выделении критериев и компонентов этой деятельности. Ряд ученых (В. В. Зайко, З. Ф. Чехлова, В. В. Щетинина) указывают на то, что развитие познавательной деятельности у детей охватывает их когнитивную, эмоционально-чувственную, мотивационную и поведенческую

сферы. Это происходит за счет интеграции (объединения) в единую, целостную систему имеющихся и приобретаемых качеств. Интегративность процесса формирования качеств, свойств личности характеризуется обобщенным психологическим образованием, имеющим новые характеристики и иную (активную) позицию [7]. На основе анализа этих исследований можно выделить критерии и компоненты познавательной деятельности:

- когнитивный (развитие моторики и графические умения; развитие внимания и памяти; вербально-логическое и наглядно-образное мышление; зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные координации; самоорганизация);
- эмоционально-мотивационный (эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность, целенаправленность деятельности, инициативность ребенка);
- волевой (длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач);

Таблица 1

Схема анализа математического занятия

Анализ организации математического занятия	
Мотивация детей и пробуждение интереса	
Задачи занятия	
Структура занятия, ее обоснованность: используется проблемная ситуация или занятие построено на использовании в основном объяснительно-иллюстративных и объяснительно-репродуктивных методов; обоснованность выбранных методов	
Выдержанность по времени, целесообразность распределения видов деятельности детей	
Учет индивидуальных особенностей детей на занятии, организация индивидуализации работы детей	
Выбор форм и средств организации детей на занятии	
Удачные моменты на занятии, итог занятия	
Анализ содержания математического занятия	
Соответствие логики построения занятия его целям (цель каждого задания и их взаимосвязь)	
Анализ заданий в организации познавательной деятельности детей, какие задания преобладали – тренировочные, репродуктивные, частично-поисковые	
Вариативность занятия, ситуация выбора для детей, способы личностного развития детей: умение общаться и сотрудничать, планирование деятельности детьми, проявление саморегуляции, самодисциплины, самопознания на занятии	
Контакт педагога с детьми: уважение к детям, умение увлечь и пробудить интерес, знание психологии детей, стратегия сотрудничества, поощрение детей за достижения в познавательной деятельности, положительная эмоциональная атмосфера занятия	

Таблица 2

Динамика усвоения математических представлений у детей 5–7 лет контрольной и экспериментальной групп, %

Исследуемые группы	Уровень усвоения математических представлений					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Контрольные группы (n = 131 ребенок)	6	43	55	25	39	32
Экспериментальные группы (n = 133 ребенка)	6,3	66	54,4	31	39,3	3

**Динамика развития познавательной деятельности детей
экспериментальной и контрольной групп старшего дошкольного возраста, %**

Исследуемые группы	Общий уровень развития познавательной деятельности, в %					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Контрольные группы (n = 131 ребенок)	11	31	46	46	43	23
Экспериментальные группы (n = 133 ребенка)	11	60	47	34	42	6

– действенно-практический (инициативность в выявлении познавательной задачи; проявление достижения в познавательной деятельности и настойчивость; способность к решению познавательной задачи и результативность).

Эти критерии мы взяли за основу выявления уровня развития познавательной деятельности в своем исследовании. При анализе полученных результатов (см. табл. 3) мы увидели динамику развития познавательной деятельности старших дошкольников в процессе формирования математических представлений.

На констатирующем этапе исследования результаты диагностик показывают низкий уровень развития познавательной деятельности старших дошкольников, а это один из обязательных компонентов учебной деятельности. Почти 50% детей имели недостаточный уровень подготовки для будущей школы. Дети не заинтересованы были в получении новых знаний, не проявляли инициативности в процессе выполнения математических заданий. Не могли самостоятельно решить ту или иную проблему, ждали словесных и практических указаний взрослого. Нами были выявлены причины низких результатов развития компонентов познавательной деятельности и усвоения математических представлений – это отсутствие должной организационной основы математической деятельности. В обучении использовалась «знаниевая» парадигма, то есть подход к ребенку был чаще как к объекту обучения и воспитания, обучение строилось на освоении содержания и умения, не учитывались процессуальные стороны мыслительной деятельности старших дошкольников при математическом развитии, которые ведут к развитию познавательной деятельности.

После формирующего этапа исследования 60% детей достигли высокого уровня развития познавательной деятельности. Во время проведения контрольного этапа исследования дошкольники проявляли инициативность, самостоятельность, интерес и желание в решении познавательных задач, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносило им удовлетворение и радость.

По динамике развития познавательной деятельности детьми старшего дошкольного возраста можно судить о переходе от низкого репродуктивно-подражательного уровня развития до высокого поисково-продуктивного уровня развития познавательной деятельности старших дошкольников в процессе усвоения математических представлений.

Примечания

1. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено): проект // Начальная школа: плюс – минус. 2000. № 8. С. 8–26.
2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / утверждены Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 // Минюст РФ. 2010. № 16299.
3. Демина Е. С. Педагогические условия умственного развития детей дошкольного возраста в процессе формирования математических представлений и понятий: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 1999. 248 с.
4. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика, 2000. 218 с.
5. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972. 152 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М.: Педагогика, 1968.
7. Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008. 182 с.

УДК 37.016:64

Е. Э. Бугаева

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье выделяются проблемы реализации национально-регионального компонента на уроках технологии в начальных классах и определяются методические условия их реализации.

The article discusses the issue of the national regional component's realization at technology lessons in primary school and emphasizes methodological conditions of its realization.

Ключевые слова: методические условия, национально-региональный компонент, технологическое обучение в начальных классах.

Keywords: methodological conditions, national regional component, technological education in primary school.

Важную роль в формировании здорового национального самосознания играет образование, которое должно учитывать исторически сложившиеся культурные традиции региона.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации [1].

Большинство педагогов прошлого и настоящего отмечают огромное положительное влияние народного искусства на формирование у детей первых представлений о родной земле и любви к ней. Ученые едины во мнении о том, что национально-региональная составляющая содержания образования должна занимать значимое место в учебном процессе, и указывают на отрицательные последствия игнорирования национальной культуры.

Отчуждение от культуры своего народа ведёт к уничтожению духовно-созидательных начал традиционной культуры, гражданской позиции, гордости за свое родное Отечество, отмечает И. Н. Польшкая [2]. «Игнорирование традиционного народного воспитания, заложенного в материальной и духовной культуре народа, привело к тому, что сформировались поколения, плохо знающие родную культуру», – говорит Н. С. Александрова [3]. Н. А. Садовский отмечает, что в ряде регионов, в частности, там, где проживают коренные народы, противоречие между уровнем отражения национальной культуры в содержании

образования, и её реальным значением в жизни населения стало угрожать культурно-этническим вырождением. Такая ситуация является социально-педагогической причиной введения в содержание образования этнического компонента [4].

Анализ научных трудов показал, что в обществе ярко стоит проблема сохранения национального самосознания и духовного наследия этноса у подрастающего поколения. Общество понимает, что педагогическая деятельность в условиях каждого региона невозможна без опоры на специфические формы обучения и воспитания детей как представителей определённой национально-культурной среды. Решение проблемы учёные видят в реализации национально-регионального компонента в образовательном процессе.

Но на сегодняшний день сам процесс реализации национально-регионального компонента на всех учебных дисциплинах является проблемой. Причины сложившейся ситуации: не определено содержание национально-регионального компонента; не намечены пути его реализации; не организован процесс подготовки учительских кадров для реализации национально-регионального компонента.

Учитывая выделенные проблемы, определим *методические условия реализации национально-регионального компонента в технологическом обучении младших школьников:*

– *определено содержание национально-регионального компонента технологического обучения младших школьников на основе ФГОС НОО второго поколения;*

– *разработан алгоритм внедрения национально-регионального компонента в объекты труда младших школьников с учетом требований ФГОС НОО второго поколения;*

– *организован процесс подготовки учителей начальных классов по вопросам реализации национально-регионального компонента на уроках технологии.*

Изучив труды Н. С. Александровой, П. Н. Волкова, В. Ф. Канева, Н. М. Конышевой, Б. М. Неменского, А. С. Хворостова, Т. Я. Шпикаловой и других по вопросам теории и методики реализации основ национальной культуры; труды В. С. Мухиной, Т. Г. Стефаненко и других по вопросам возрастных особенностей младших школьников; требования ФГОС НОО второго поколения, мы *определили требования к отбору содержания национально-регионального компонента технологического обучения младших школьников:*

направлено на расширение кругозора учащихся; на приобщение к национальной культуре и ДПИ региона; на патриотическое и духовное развитие личности;

построено на краеведческом материале с опорой на научные факторы и доступность изложе-

ния; на основе «диалога культур» и уважения многонационального состава российского общества;

предполагает формирование основ гражданской идентичности;

предусматривает межпредметную интеграцию; использование традиционных материалов и технологических приёмов их обработки;

содержит задания, требующие поисковой, аналитической, исследовательской деятельности учащихся для практического решения прикладных задач.

На основе требований к содержанию национально-регионального компонента технологического обучения младших школьников мы разработали алгоритм внедрения национально-регионального компонента в процесс подбора объектов труда учащихся начальных классов и организации исследовательской, технологической и результативной части урока (см. рисунок).

Первый этап – поиск путей реализации национально-регионального компонента.

На данном этапе учитель определяет тему урока в соответствии с требованиями программного материала. Ставит цели и задачи урока и в соответствии с ними выбирает *объект труда*. Решает вопрос о целесообразности внедрения национально-регионального компонента в выбранный объект труда.

Реализация национально-регионального компонента может быть организована следующими путями:

- оформление изделия в национальных традициях;
- передача национальных особенностей в конструкции изделия;
- передача традиционных особенностей через технологический процесс изготовления изделия, который, в свою очередь, может быть выражен через традиционные материалы, использование традиционных инструментов и применение традиционных технологических операций.

Оценив уровень подготовки младших школьников, учитель может выбрать один или несколько путей внедрения национально-регионального компонента в объект труда младшего школьника.

Второй этап – процесс организации самостоятельной поисковой деятельности учащихся.

На данном этапе учитель организует анализ образца (образцов) в диалоговой форме. Анализ образца был и остается главной составляющей урока. В процессе анализа образца учащиеся не только должны констатировать наблюдаемое, но и проводить сравнение с тем, что они осваивали на предыдущих уроках. С целью организации «диалога культур» необходимо продемонстрировать наглядный материал, раскрывающий особенности традиции других народов.

Например, при изготовлении макета дома учащимся могут быть предложены иллюстрации жилища народов степи (юрта), жилища народов севера (чум), африканского дома из глины (пуэбло) и др. По иллюстрациям учащиеся могут предположить, каковы образ жизни людей, природные условия, материал для постройки. Перед учащимися должна возникнуть проблема (например, как необходимо оформить макет дома, какой должна быть его конструкция, чтобы получить макет традиционного коми дома?), решение которой требует поиска информации. Результаты поиска учащимся необходимо будет отразить в изготавливаемом объекте в технологической части урока.

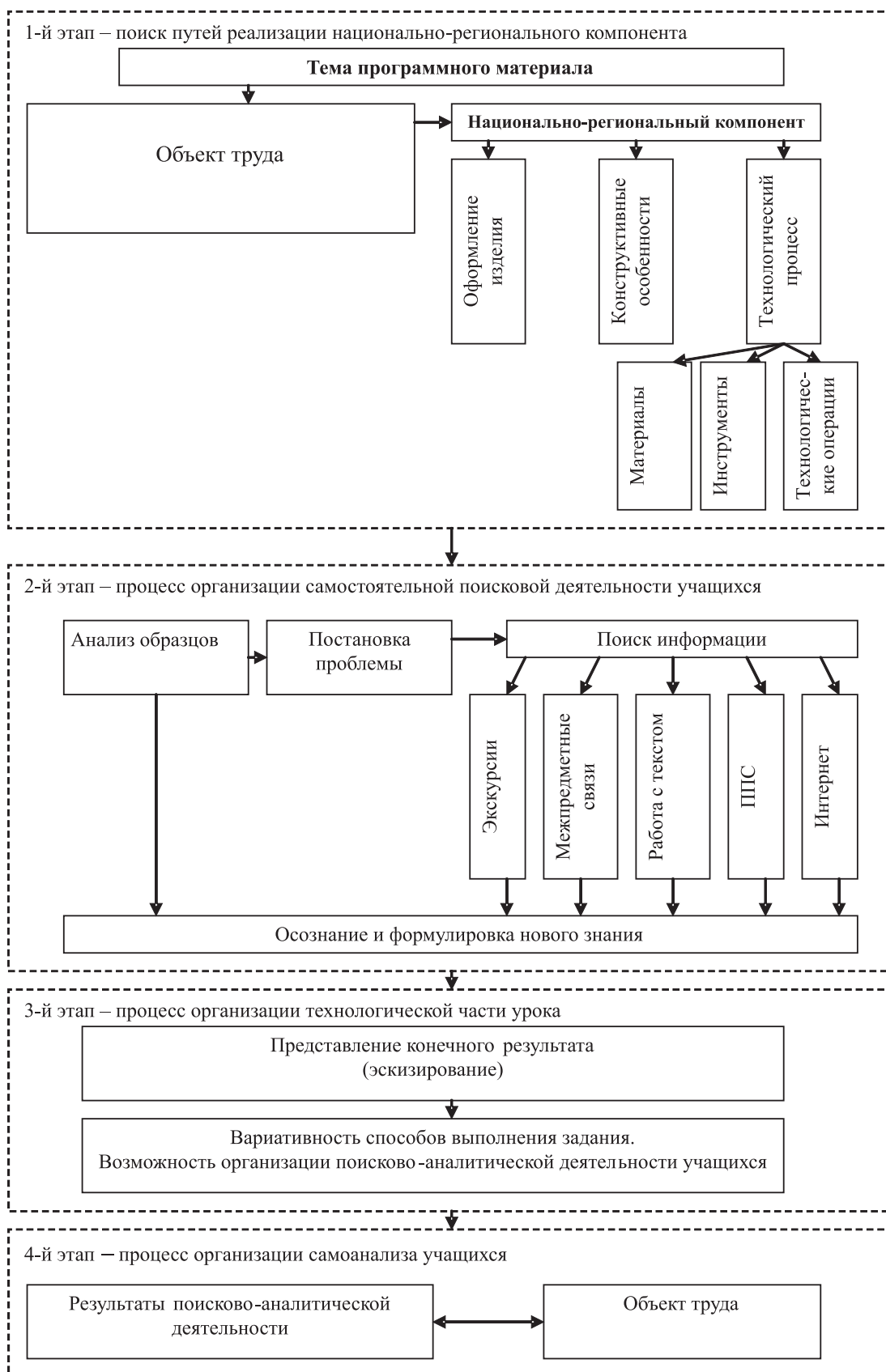
Организация поиска информации может осуществляться в ходе экскурсии в этнографический музей, через межпредметные связи, работу с текстом, программные педагогические средства (ППС), сеть Интернет как на уроке, так и в форме домашней работы школьников. На данном этапе происходит «открытие» новых знаний. Самостоятельность открытия обеспечивается проведением небольших опытов, поисковых упражнений, наблюдением. Эта работа является основой для реализации национально-регионального компонента и развития творческих способностей школьников. На данном этапе происходит *осознание и формулировка нового знания*.

Третий этап – процесс *организации технологической части урока*. На данном этапе работы учащимся необходимо мысленно представить свою будущую работу с учетом поставленных задач. Для организации поисковой деятельности учащихся учителю необходимо предложить варианты способов выполнения задания, например:

- выполнить чертёж по инструкционной карте, где отсутствуют некоторые размеры, определить их школьнику необходимо самостоятельно;
- выполнить чертёж развертки изделия, самостоятельно задав размеры;
- выполнить чертёж развертки изделия по техническому рисунку.

Четвертый этап – процесс *организации самоанализа учащихся*, где происходит анализ объекта изготовления с точки зрения использования результатов поисково-аналитической деятельности.

Таким образом, реализация национально-регионального компонента на уроках технологии осуществляется за счет предметно-практической деятельности младших школьников, которая строится на основе результатов поисковой, исследовательской деятельности. Поиск информации осуществляется в ходе экскурсии, анализа литературы, межпредметных связей и т. п. При организации урока технологии с национально-региональным компонентом учителю необходимо помнить, что на современном уроке воз-



Алгоритм реализации национально-регионального компонента при изготовлении объектов труда учащимися начальных классов

растает роль интеллектуальной части урока, объект изготовления выступает средством познания младших школьников, а не целью изготовления. Ведущими формами организации учебного процесса становятся урок-экскурсия, урок-исследование, позволяющими организовать поисково-исследовательскую деятельность учащихся, самостоятельное наблюдение, сравнение, обобщение знаний.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению предлагаемой методики была проведена в период с 2007 по 2011 г. в школах Республики Коми и показала, что при соблюдении определенных условий возможна успешная реализация национально-регионального компонента школьного технологического образования. Подобный подход к реализации новых образовательных стандартов способствует решению проблемы сохранения национального самосознания и духовного наследия этноса у подрастающего поколения.

Примечания

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2010. 41 с.

2. *Полынская И. Н.* Формирование интереса к национальной культуре хантов в процессе обучения младших школьников изобразительному искусству: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.

3. *Александрова Н. С.* Профессиональная готовность педагога к творческому использованию этнопедагогического потенциала народных игрушек: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 356 с.

4. *Садовский Н. А.* Влияние региональной специфики на совершенствование содержания образования в Республике Коми в условиях модернизации образования в Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2004. 36 с.

УДК 372.881.111.1

Н. А. Шерай

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время проблема интенсификации процесса обучения иностранным языкам наиболее актуальна. Пути интенсификации процесса обучения должны рассматриваться с учетом использования в учебном процессе современных цифровых технологий.

Nowadays the problem of intensification of the learning process is very acute. The ways of intensification must be considered taking into account the use of modern digital technologies.

Ключевые слова: интенсификация, факторы интенсификации, цифровой лингвистический класс.

Keywords: intensification, intensification factors, digital multimedia classroom.

В современном мире интенсификация процесса обучения является одной из наиболее актуальных проблем в сфере образования. Анализ научной литературы по данному вопросу позволяет сделать вывод, что этой проблемой начали заниматься в 80-х гг. XX в., и особенно активно в 90-х гг. XX в. В период с 2000 г. появляются работы, посвященные интенсификации процесса обучения с применением современных технических средств обучения.

Интенсификация обучения предполагает достижение эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя [1]. Методисты определяют интенсификацию обучения как *повышение скорости и качества обучения, как объем работы, выполняемый в заданный промежуток времени* [2]. С психологической точки зрения выделяют четыре параметра: 1) увеличение объема и скорости усвоения материала, 2) количество и вариативность приемов обучения, 3) плотность общения, 4) активизация психологических резервов личности обучаемого [3]. Традиционно выделяют следующие факторы интенсификации: 1) целенаправленная реорганизация отбора содержания обучения, 2) сочетание приема ускоренного и традиционного обучения, 3) личностно-ориентированное обучение и использование психологических резервов обучаемых, 4) учет различных мотивов в обучении (профессиональных, личностно-социальных, учебных и т. д.), 5) рациональная организация коммуникативной и познавательной деятельности, 6) рациональное управление самостоятельной работой.

© Шерай Н. А., 2011

Общей целью интенсификации процесса обучения является обеспечение (повышение) планируемой результативности учебного процесса за определенный период обучения.

Рассмотрим возможности современных цифровых технологий, интенсифицирующих процесс обучения иностранным языкам.

Современные учащиеся вузов и средних специальных учебных заведений относятся к поколению детей «технического прогресса». Эти дети не представляют почти никакую деятельность, в том числе учебную, без применения информационных технологий. Обучение с применением современных технических средств обучения идет в ногу со временем и является приоритетным направлением, интенсифицирующим процесс обучения в современных учебных заведениях. В настоящее время существует многообразие цифровых технических средств обучения. Это связано с развитием цифровых и нанотехнологий, которые вошли в учебный процесс и используются в сфере образования. К таким техническим средствам обучения можно отнести мультимедийное оборудование, компьютеры, интерактивные доски, цифровое оборудование в лингафонных кабинетах и прочих лингвистических лабораториях. Применение цифровых технологий позволяет во многом интенсифицировать процесс обучения, в кратчайшие сроки и максимально эффективно добиться цели обучения.

С недавних пор в практику обучения иностранным языкам стали внедряться цифровые лингвистические классы или цифровые мультимедийные классы (*digital multimedia classroom*), которые сочетают в себе все возможности современных технологий. Цифровой лингвистический класс представляет собой лингафонный кабинет на базе передовых компьютерных технологий, а также компьютерный класс, в который интегрированы современные мультимедийные технологии. В распоряжении преподавателя и обучающихся находятся стационарные либо портативные компьютеры со встроенными в каждый из них камерой и микрофоном, медиа-плееры, iPod для самостоятельной работы учеников, акустическая система, мультимедийный проектор с экраном, а также выход в локальную беспроводную сеть. Компьютеры, объединенные в беспроводную сеть, позволяют преподавателю и учащимся моментально обмениваться файлами и транслировать друг другу содержимое своих экранов, объединяться в группы для проведения локальных аудио- или видеоконференций или передавать цифровые материалы на любой источник вывода: принтер, звуковые колонки, экран.

Современные цифровые лингафонные кабинеты позволяют преподавателю одновременно наблюдать и контролировать компьютеры всех учеников. Они открывают широкие возможности для их использования в образовательном процессе, в

частности: прослушивание речи обучающегося во время его участия в аудиоконференции и проведение занятий с целью формирования аудитивных навыков и умений, совместная работа с обучающимся, в том числе при проведении аудиоконференций, трансляция новых материалов в виде презентации, сопровождаемой голосовыми комментариями, на экране каждого ученика, оперативная раздача ученикам заданий в виде готовых файлов, контроль за выполнением несколькими учениками индивидуальных заданий непосредственно со своего рабочего места, возможность временно заблокировать экран ученика, транслировать ему изображение, дистанционно управлять содержимым его рабочего стола и т. д.

В некоторых цифровых лингвистических классах оборудование позволяет обучающимся создавать и озвучивать собственные учебные фильмы и презентации, выполнять домашние задания. Интегрированные в систему компьютеров программные средства монтажа, аранжировки, наложения титров и озвучивания позволяют легко монтировать материалы и добиваться эффективных результатов.

Наличие мультимедийных плееров iPod (цифровой аудиоплеер) с возможностью просмотра фото и видео позволяет перенести часть индивидуальной работы по овладению иностранным языком за рамки аудиторных занятий. Подключение микрофонов к некоторым из моделей портативных компьютеров позволяет превратить их в диктофон и дает возможность обучающимся записывать иноязычную речь, в том числе при выполнении домашнего задания.

На базе портативных компьютеров, цифровых плееров iPod и другого портативного оборудования создаются передвижные цифровые лингвистические классы, которые можно установить в любой аудитории за несколько минут.

Включение в образовательный процесс глобальной сети Интернет создало необходимость использования гипертекста как способа интенсификации обучения иностранным языкам.

Рассмотрим пути интенсификации с использованием цифрового лингвистического класса.

Повышение информативной емкости содержания обучения. Ученые подсчитали, что за последние пятьдесят лет количество информации в мире увеличилось вдвое, чем за последнюю тысячу лет, и продолжает расти. В таких условиях процесс обучения в целом столкнулся с проблемой повышения информативной емкости содержания образования, поскольку количество учебных часов не изменяется, а количество новой информации с каждым днем увеличивается большими темпами. Включение в учебный процесс компьютерных классов, обеспечивающих выход в глобальную сеть Интернет, предполагает неограниченное использование электрон-

ных ресурсов. В частности, речь идет о работе с гипертекстами, которые обеспечивают использование в учебных целях неограниченного объема информации. Важно отметить, что работа с гипертекстами (учитывая их специфику) предполагает четкую координацию действий учащихся со стороны преподавателя.

Применение индивидуального подхода в обучении является неотъемлемым фактором работы в цифровом лингвистическом классе. Упражнения и аутентичный материал подбираются и разрабатываются с учетом индивидуальных особенностей учащихся, а также с учетом их владения иностранным языком. Например, отдельные аспекты языка, которые вызывают трудность у некоторых обучающихся, могут быть отработаны в цифровом лингвистическом кабинете с упражнениями и заданиями, разработанными специально для них.

Ускорение темпа выполнения учебных действий способствует овладению умениями иноязычного общения в кратчайший срок. За единицу времени необходимо осуществить большое количество учебных действий, что эффективно осуществляется в цифровом лингвистическом классе. Например, работая в цифровом лингвистическом кабинете, обучающиеся могут обсуждать темы в небольших группах одновременно с другими группами, а не по очереди. Во-первых, учащиеся могут слышать только членов своей группы и не мешают остальным, во-вторых, преподаватель может подключаться к разным группам и контролировать их речевые действия.

Развитие общеучебных умений. Интенсификация процесса обучения будет более успешна, если организовать учебный процесс таким образом, чтобы в нем просматривалась цикличность, повторяемость действий по определенной схеме, заданному алгоритму. В таких условиях у обучающихся формируются навыки работы, общеучебные умения, что способствует ускорению темпа обучения и усвоения материала. Этот фактор необходимо учитывать при проектировании процесса обучения в цифровом лингвистическом классе. Особенно важно развить умения самостоятельной работы учащихся на уроке в цифровом лингвистическом классе по разработанному преподавателем алгоритму. Например, работая в компьютерном классе, учащиеся подключаются к странице в Интернете, где размещены цель и задачи урока, а также дан пошаговый алгоритм действий для решения этих задач, включающий в себя перечисление электронных ресурсов в сети, которыми могут пользоваться учащиеся.

Одной из задач интенсификации процесса обучения является *разработка эффективных приемов овладения языковым материалом*. Вариативность всевозможных приемов интенсифицированного обучения велика, однако в условиях цифрового лингвистического класса не каждый преподава-

тель может разработать эффективные способы и приемы обучения. В первую очередь это связано с отсутствием опыта работы в современных цифровых лингвистических классах. Для решения поставленной задачи преподаватель должен, во-первых, хорошо ориентироваться в работе с новейшими информационными технологиями, во-вторых, преподаватель должен уметь их использовать в учебном процессе. Так изобретаются новые приемы обучения с применением современных цифровых технологий, которые помогают эффективнее решить задачи обучения.

К числу вышеперечисленных путей интенсификации процесса обучения видится целесообразным отнести *увеличение внеаудиторной самостоятельной работы учащихся* в процессе обучения. Так как количество академических часов, предусмотренных программой по английскому языку, не всегда достаточно для интенсифицированного обучения иностранным языкам, необходимо сделать акцент на внеаудиторной самостоятельной работе учащихся по заданному алгоритму действий. Внеаудиторная самостоятельная работа должна основываться на работе вне цифрового лингвистического класса, однако с использованием компьютера и сети Интернет. Например, подготовительные упражнения, направленные на отработку аспектов языка, целесообразно выполнять в цифровом лингвистическом классе, также на аудиторных занятиях в цифровом лингвистическом классе необходимо выполнять упражнения, основанные на использовании специальных цифровых технических средств обучения, которыми учащиеся не располагают в обычных бытовых условиях. Например, оборудование для озвучивания учебных фильмов есть не у каждого учащегося.

Учитывая повышенный интерес современных обучающихся вузов и средних специальных учебных заведений в сфере информационных технологий, можно смело утверждать, что все пути интенсификации процесса обучения иностранным языкам с применением цифрового лингвистического класса повышают *мотивацию обучения*.

Таким образом, развитие цифровых технологий создает необходимость модернизации и интенсификации процесса обучения. Перечисленные пути интенсификации охватывают все компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы, формы, средства обучения, мотивацию, самостоятельную работу, что, несомненно, будет способствовать повышению скорости и качества обучения.

Примечания

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1989.
2. Там же.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

УДК 372.881.1:371.263

Н. В. Пыхина

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена проблеме содержательно-организационных аспектов контроля в обучении иностранным языкам. Условия эффективной реализации контроля предполагают интеграцию когнитивного, эмоционального и деятельностного аспектов на основе компетентностного подхода.

The article is devoted to the problem of the content-organizational aspects of the control in the foreign language teaching. The conditions of the effective control realization presuppose the integration of the cognitive, emotional and activity aspects on the basis of the competence approach.

Ключевые слова: контроль, оценка, коммуникативная компетенция, компетентностный подход, обучение иностранному языку, деятельность.

Keywords: control, assessment, communicative competence, competence approach, foreign language teaching, activity.

Необходимость рассмотрения вопросов организации и содержания контроля в процессе обучения учащихся иностранным языкам обусловлена принятием новых целей развития образовательной системы России, модернизацией содержания образования, а также созданием национальной системы языкового контроля. Содержательно-организационные аспекты контроля приобретают особую актуальность в контексте проблемы повышения качества образования. Правильно организованный контроль выступает в качестве важнейшего фактора повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Совершенствование контроля является одной из наиболее актуальных проблем в обучении иностранному языку. Выдвижение коммуникативной компетенции в качестве цели и результата обучения иностранному языку актуализирует определение содержательно-организационных аспектов контроля. Организация контроля на этапе начального иноязычного образования обладает определенной спецификой, требующей учета возрастных особенностей учащихся. Воспитательная функция контроля имеет особое значение для младшего школьника, так как не только осуществляет регулирование учебно-познавательного процесса, но и формирует важные личностные качества. Тем не менее осуществление контроля и оценочной деятельности связано с определенными трудностями. Неоднозначность критериев оценки, влияние на результаты межличностных

отношений и другие факторы не позволяют получить достоверных сведений об учебных достижениях учащихся. В условиях оценивания по единичным показателям, фиксирующим актуальный уровень знаний и умений учащихся, отмечается высокий процент ошибочных суждений, не позволяющих выявить реальный уровень сформированности компетенции младших школьников. В традиционной системе оценивания не находят должного отражения проявления творческой деятельности учащихся.

Таким образом, актуальность исследования мы рассматриваем в связи с необходимостью разрешения противоречия между потребностью современной практики начального иноязычного образования в условиях реализации эффективного контроля и их недостаточной разработанностью применительно к данному этапу.

Выявленное противоречие обусловило проблему исследования: каковы содержательно-организационные аспекты реализации контроля в обучении иностранным языкам?

Определение содержательно-организационных особенностей контроля является одной из актуальных лингводидактических и психолого-педагогических проблем в связи с необходимостью обеспечения качества в обучении иностранному языку. Данное положение предусматривает необходимость наличия стандартных количественных и качественных показателей учебных результатов учащихся. Систематический контроль позволяет не только определить уровень успешности обучения, но и выявить недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся и тем самым внести необходимые коррективы.

К основным задачам контроля относятся:

- выявление уровня правильности, объема, глубины и действенности усвоенных знаний,
- получение информации о характере познавательной деятельности, об уровне самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе,
- определение эффективности методов, форм и способов обучения.

В аспекте иностранного языка контроль, в понимании Р. К. Миньяр-Белоручева, определяется как «совокупность рецептивных действий обучающего характера с целью сопоставления воспринятого с эталоном» [1]. Контроль, являясь неотъемлемой частью процесса обучения, приобретает особую значимость в иноязычном образовании в связи с выделением уровней коммуникативной компетенции в качестве объектов, подлежащих проверке. Эффективная реализация контроля имеет приоритетное значение как для учащихся (показывает им достижения в овладении знаниями, стимулирует их к систематической работе), так и для учителя (помогает ему наиболее рационально организовать учебный процесс в целом).

Суть контроля состоит в процессе сличения объекта контроля и эталона. Эффективность контроля на уроках иностранного языка зависит от аутентичности, доступности и своевременности предъявления эталона.

Приоритетное значение среди разнообразных функций контроля имеют функция обратной связи, позволяющая определить уровень обученности, а также стимулирующая функция, побуждающая ученика к аналитической работе. Немаловажную роль играет воспитательная функция контроля, формирующая адекватную самооценку, дисциплинированность, ответственность и другие положительные качества.

Реализация компетентного подхода предусматривает, что наряду с традиционными формами контроля следует использовать и эмоционально окрашенные, нестандартные оценочные стратегии. М. Н. Татаринова приводит следующее определение данного понятия: «Эмоционально окрашенные оценочные стратегии – это практико-ориентированные процедуры контроля учебно-познавательной деятельности, позволяющие обеспечить активное влияние на процесс и результаты обучения эмоционального фактора, т. е. совокупность эмоций, позволяющих осуществлять дальнейшее формирование устойчивой познавательной мотивации» [2]. За счет использования подобных стратегий происходит эмоциональное отражение учебного процесса, связанное с удовлетворением актуальных потребностей учащихся в заинтересованном познании и общении; в успешности, самоутверждении, признании достоинств. Данные потребности могут быть удовлетворены благодаря интеллектуально-эмоциональной насыщенности учебно-воспитательного процесса, неординарности содержания обучения, а также педагогического стимулирования значимых эмоций.

На основе сопоставления различных эмоционально-оценочных стратегий было выявлено, что наиболее репрезентативной оценочной формой является портфолио, позволяющее получить точные сведения об образовательных и творческих достижениях учащихся.

Нами были рассмотрены преимущества и отрицательные стороны тестовой формы контроля и выделены основные условия эффективного использования тестов. Важнейшими условиями являются наличие тематической репрезентативности и валидности теста, а также корректная формулировка тестовых заданий.

В процессе исследования была выявлена сущность контроля в раннем школьном обучении иностранному языку, который должен носить систематический, опосредованный характер. Использование контролируемых заданий в творческой, игровой форме значительно активизирует

интеллектуальную деятельность учащихся и способствует снятию страха перед возможностью сделать ошибку.

В результате изучения организации контроля на этапе начального иноязычного образования было выявлено, что учителя отличаются малой осведомленностью о современных формах и методах контроля, а оценочную деятельность строят на основе традиционной модели. Формы и методы контроля, используемые педагогами, не отличаются вариативностью. В оценочной деятельности преобладают традиционные суждения, не предполагающие формирования адекватной самооценки учащихся.

В исследовании была обоснована значимость педагогической оценки в системе контроля. Приоритетное значение в реализации оценочной деятельности имеет индивидуальная направленность педагогической оценки, а также поощрение как оценочная доминанта. Педагогическая оценка в качестве своей основной цели предусматривает оправданное повышение самооценки.

Разработанная нами экспериментальная программа была направлена на реализацию основных функций контроля: педагогической, проверочно-оценочной, а также функции обратной связи. Эффективность контроля обеспечивалась интеграцией когнитивного, эмоционального и деятельностного аспектов на основе компетентного подхода.

Целевые установки программы включали следующие положения:

- формирование у учащихся положительной мотивации к изучению иностранного языка;
- воспитание уважения друг к другу;
- развитие творческих способностей детей в различных предметных областях с использованием иностранного языка;
- развитие у учащихся психических функций (памяти, внимания, воображения), познавательных способностей, эмоциональной сферы; расширение общеобразовательного кругозора детей.

Программа состоит из трех блоков: обучающего, направленного на формирование лингвистической компетенции; интегративного, предусматривающего развитие творческих способностей; оценочного, имеющего целью формирования адекватной самооценки. Реализация программных блоков происходит комплексно, в течение урока.

Лингвистическая компетенция, формирование которой осуществляется в процессе реализации обучающего блока, рассматривается в единстве лексико-семантического, деятельностно-речевого и национально-культурного аспектов. Под лексико-семантическим аспектом понимается наличие определенного запаса слов в пределах доступности возрасту и опыту, способность адек-

вательно использовать лексические единицы. Деятельностно-речевой аспект рассматривается как способность комплексного использования учащимися речевых и неречевых средств с целью коммуникации в конкретных ситуациях. Национально-культурный аспект предстает как совокупность представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка. Таким образом, совокупность критериев сформированности лингвистической компетенции в нашем исследовании включает: а) когнитивный аспект, суть которого в наличии знаний, их глубины и полноты, в стремлении обобщать и анализировать их адекватно коммуникативной ситуации; б) практический аспект, определяющий способность реализовать знания и умения в речи; в) аспект отношения к языковым явлениям, характеризующийся наличием или отсутствием интереса.

Цель интегративного блока – развитие творческих способностей младших школьников на основе обучения иностранному языку. Содержание интегративного блока предусматривает взаимодействие игровой и изобразительной деятельности, при этом иностранный язык выступает в качестве основного механизма интеграции.

Рисуночные тесты, использование которых основано на принципе проекции, позволяют получить описание личностных особенностей детей. В результате анализа рисунков учащихся, вошедших в экспериментальную группу, были сделаны следующие выводы. Цветовая гамма строится ими в соответствии с изображениями предметов в природе, без привлечения смешанных тонов. Этот способ изображения характерен для художественно-эмоционального подхода к творческой задаче. Дети, пользующиеся яркими цветами – красным, зеленым, характеризуются повышенным уровнем эмоционального напряжения. Учащиеся, пользующиеся в основном желтым и голубым цветами, имеют направленность на контакты с другими людьми. У большинства детей хорошо развито умение ориентироваться в реальной жизни, поскольку цвета плавно переходят друг в друга.

В целях формирования адекватной самооценки младших школьников вводится система знаковых обозначений, используемых перед проведением текущего и итогового контроля. Используя символические изображения солнца, учащи-

еся в конце занятия обозначают степень усвоения материала. Яркое солнце соответствует уверенному, безошибочному владению тем или иным языковым аспектом. Солнце, которое закрывают облака, свидетельствует о наличии некоторых затруднений в овладении определенными видами речевой деятельности. Солнце, полностью закрытое тучами, – о низком уровне освоенности темы.

При завершении работы над темой дети получают изображения сказочных персонажей, символизирующих наличие или отсутствие умения. Учащиеся должны оценить собственные умения в аспекте диалогической, монологической речи, знание слов и освоение национально-культурного компонента, используя соответствующие изображения сказочных героев.

Перед итоговым контролем эффективно используется изображение двери, символизирующей владение языковым и речевым материалом: широко открытая дверь – высокий уровень; полуоткрытая дверь – средний; закрытая – низкий.

Для оценки эмоционального состояния учащихся после занятий перед контролем вводятся изображения людей с соответствующей мимикой: веселое, нейтральное, испуганное выражение лица.

Для дифференциации оценки учителем применяются знаковые и цветовые обозначения. В частности, наглядным является принцип «светофора»: зеленый цвет – высокий уровень, уверенное владение; желтый – осторожно, есть возможность ошибки; красный – опасность, необходимо быть особенно внимательным.

Интегративный характер программы способствовал более прочному усвоению языкового материала и развитию творческих способностей учащихся в изобразительной и игровой деятельности, а также формированию адекватной самооценки.

Примечания

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. М.: Стелла, 1996. С. 117.

2. Татарнинова М. Н. Эмоционально окрашенные оценочные стратегии при компетентностном подходе к процессу обучения иностранным языкам // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. ст. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. С. 133.

С. В. Ильинский

ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ГЕОГРАФИИ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, РАЗНООБРАЗИЕ

В статье рассматриваются основные вопросы олимпиадного движения школьников по географии в России: сущность олимпиад, их функции, содержание, требования, предъявляемые к содержанию, видовое разнообразие. Приводится авторская схема современного разнообразия географических олимпиад школьников.

This article addresses the main issues olympiad movement pupils in geography in Russia: the essence of competitions, their functions, the content requirements for the content, diversity of species. We present the author's scheme of modern geographical diversity olympiad.

Ключевые слова: олимпиада, география, школьник.

Keywords: olympiad, geography, schoolchild.

Образование – возможность самореализации нынешнего школьника, студента в культуре, науке, искусстве. Чтобы эта возможность стала реальностью, необходимо определить стратегию самого образования, во всяком случае, его институционализированных форм. Такой стратегической линией развития современного образования вместе с фундаментализацией и информатизацией выступает гуманизация. Гуманизация образования в логике учебного предмета (в нашем случае – географии) предполагает гуманистический стиль отношений в школе, гуманитарную направленность образовательной среды в ней, приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре, науке, искусству как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов, свободное и всестороннее развитие личности. Особенно важно это сейчас, когда позиции личностно-ориентированного подхода в российском образовании весьма высоки и личностно-ориентированное обучения находится на пике своего развития.

В условиях перехода к личностно-ориентированному обучению особое значение приобретает проблема работы с наиболее подготовленными учащимися, в том числе в области географии. При этом важным оказывается не только развитие имеющейся подготовки учащихся, но и выявление этой подготовки, еще никак себя не проявившей. Значение работы с подготовленными в области географии учащимися трудно переоценить в связи с особенностями в социально-экономическом развитии страны в настоящее время, при-

водящими к острой необходимости подготовки значительного числа специалистов самого высокого уровня во всех областях географической науки.

Одной из эффективных форм работы с подготовленными учащимися являются олимпиады школьников, необходимость проведения которых отмечена в таких нормативных документах, как национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. «Петербургская Школа 2020» [1], где четко определены основные задачи современной системы российского школьного образования, заключающиеся в том числе в выявлении подготовленных детей, составляющих костяк участников олимпиадного движения, и продолжении работы с ними, усилении творческой и познавательной активности учеников, включенности учащихся в образовательную деятельность. Дисциплиной, наиболее полно отвечающей этим требованиям, является география.

Современная подготовка школьников к участию в олимпиаде должна учитывать [2]:

- метадеятельностный характер труда;
- неопределенность, неоднозначность, неалгоритмизированность деятельности;
- эмоциональную насыщенность деятельности;
- целостный характер деятельности, невозможность ее «частичного» усвоения.

Эти характеристики в полной мере отвечают гуманистическим тенденциям образования и обуславливают изменение принципов проектирования олимпиады.

Важным является понимание образования как процесса становления будущего географа – субъекта метадеятельности. Современный учитель должен не только знать свой предмет, но и владеть деятельностью, предполагающей группу умений по организации процесса, стимулирующего продуктивное развитие ребенка, обретение им своей идентичности. Современный педагог должен быть готов к работе в личностно-ориентированной парадигме.

Предметные олимпиады по географии как один из видов неформального образования являются той открытой средой, которая предоставляет возможность получения гибких, индивидуализированных, созидающих знаний. Олимпиада как форма учебного процесса в полной мере способствует развитию познавательного интереса ученика, подъему интеллектуального уровня всех участников: школьников и их наставников – учителей. Однако методика проведения олимпиад, в том числе и географических, сформировалась в условиях единой общеобразовательной школы, когда задачи формирования знаний и умений

были приоритетными по сравнению с задачами развития личности учащегося, в связи с чем колоссальный развивающий потенциал олимпиад по географии оказывается нереализованным прежде всего из-за неразработанности методики их подготовки и проведения на современном этапе развития школьного образования.

Основными целями олимпиады школьников по географии, согласно Положению о школьных предметных олимпиадах, являются [3]:

- переориентация образования на запросы личности, его индивидуализацию, превращение в средство жизненного и профессионального самоопределения, самореализации, самовыражения и самоутверждения личности подрастающего поколения;

- развитие общей культуры подрастающего поколения посредством формирования у школьников научных форм системного мышления;

- обеспечение условий для практической реализации триады «воспитание – просвещение – образование» на основе личного опыта творческой познавательной деятельности;

- повышение креативности образования, переориентация процесса обучения на теоретические способности учащихся;

- переориентация процесса обучения на превращение знаний в инструмент творческого освоения мира, а образования – в источник процедурных знаний, знаний о том, как и где при необходимости самостоятельно получить новое знание, а затем эффективно его использовать.

Все указанные цели олимпиады так или иначе связаны с развитием школьника – участника олимпиады как личности, решая тем самым одну из задач гуманизации образования – приобщения личности к богатству гуманитарной культуры в рамках учебного процесса и форм внеучебной деятельности, каковой и является олимпиада школьников.

Основной функцией олимпиады школьников является преобразование учащихся как субъектов познавательной деятельности и собственного развития. Включаясь в олимпиадное движение, школьники осознанно и преднамеренно осуществляют свой личностный выбор, выступая в качестве субъекта социального становления, в котором старшеклассники сознательно направляют свою активность на усвоение культурных норм и освоение социальных ролей, принимая ответственность за максимальную реализацию личностного потенциала. Создавая условия для формирования у подрастающего поколения активной жизненной позиции, олимпиада школьников по географии выполняет важнейшую функцию социализации, реализуемую в созданной посредством олимпиады школьников образовательной среде, в которой учащиеся осуществляют

учебную, игровую, трудовую (природоохранительную, природовосстановительную), эстетическую и другие виды деятельности. Когнитивной основой этих видов деятельности выступают субъективно и объективно новые знания, полученные школьниками в творческой деятельности, которую они осуществляют как при выполнении творческих заданий олимпиады, так и в ходе работы над конкурсными проектами.

Включение учащихся в творческую деятельность в образовательной среде олимпиады обеспечивает объединение субъектов различных видов деятельности школьников (объединяющая функция); умственное развитие учащихся (развивающая функция); усвоение учащимися культурных норм (воспитательная функция), декларативных и процедурных знаний (обучающая функция), географических знаний (базовая функция). Реализация функций олимпиады школьников прямо связана с творческой деятельностью учащихся, которая является источником её содержания – субъективно и объективно новых декларативных и процедурных знаний, самостоятельно добытых или полученных учащимися на олимпиаде или во время подготовки к ней.

Такое усиление роли творческой деятельности в развитии школьников связано с их переходом к более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается её смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию, что снова подтверждает гуманистическую направленность олимпиад. На первый план выдвигается стремление к овладению глубокими, настоящими знаниями, хотя бы в какой-либо ограниченной области. Поэтому участие школьников в олимпиадах становится фактором личностной образовательной стратегии учащегося общеобразовательного учреждения как потенциального студента. Все указанные выше факторы способствуют выявлению наиболее талантливых и подготовленных учащихся, ориентируя их на продолжение образования в высших учебных заведениях.

Олимпиады школьников содержательно объединяют общее и высшее образование, обеспечивая реализацию индивидуальных проблемно-познавательных программ учащихся, и приводят на студенческую скамью наиболее подготовленных к обучению школьников. Результаты олимпиад, содержание заданий, их типы, характер требований, предъявляемых в ходе состязаний, отслеживаются педагогами, методистами, нередко родителями учащихся, становятся объектами изучения самими школьниками. Поэтому олимпиада школьников географии предстает информационным каналом, через который, кроме прочего, вузы предъявляют свои требования к подготовленности абитуриента для поступления и обучения,

обеспечивая действие функций содержательной интеграции общего и высшего образования.

Проведенный анализ педагогической, методической и географической литературы (И. И. Барринова, В. В. Николина, В. В. Пасечник, В. П. Соломин, Д. А. Субетто) [4] показал многообразие олимпиад в современном образовательном процессе и разделение их по различным критериям: форме проведения, ведущей деятельности, тематике, количеству участников, ориентации на возраст участников, типу, инновационной составляющей, уровню познавательной деятельности.

По форме проведения олимпиады делятся на очные, заочные и очно-заочные. В связи со стремительным развитием Интернета, информационных и коммуникационных технологий за последнее десятилетие заочные олимпиады, ориентированные в первую очередь на отбор наиболее подготовленных школьников для участия в очном этапе, постепенно вытесняют из образовательного процесса как средних, так и высших учебных заведений уже ставшие традиционными очные олимпиады.

Важной составляющей любой олимпиады является ведущая деятельность, которая может быть теоретической, практической, а также сочетать в себе элементы обеих. Большинство российских олимпиад являются комбинированными, равномерно связывая как теоретическое, так и практическое мышление. С точки зрения географии наиболее полезны олимпиады, связанные с практикой, имеющие цель приобщать к исследовательской деятельности и активизировать познавательные процессы.

Профиль географических олимпиад на сегодняшний день весьма разнообразен и включает в себя интеллектуальные состязания по физической географии, экономической, социальной и политической географии (реже – геополитике), геоэкологии, истории географии, геологии, картографии.

Помимо предметных олимпиад существуют также метапредметные и межпредметные олимпиады. Задания первых не принадлежат каким-либо учебным предметам, выходят за их рамки. Межпредметные олимпиады, напротив, сочетают в себе комплекс заданий на знания и умения в области двух или нескольких дисциплин.

Количество и возраст участников являются важными критериями при разработке олимпиадных заданий. Так, например, в условиях Всероссийской олимпиады школьников по географии региональный (городской) этап разделяется на две составляющие: задания для 6–8-х классов и задания для 9–11-х классов. Как правило, по количеству участников олимпиады делятся на персональные (для одного человека) и командные (более двух человек).

В последние годы вышли на общедидактический уровень олимпиады с различной инновационной составляющей, в том числе sms-олимпиады, относящиеся к дистанционным эвристическим олимпиадам, которые проводятся с 1997 г. Центром дистанционного образования «Эйдос» под эгидой Российской академии образования. В них могут участвовать школьники любых возрастов, студенты, учителя, преподаватели. Участие в олимпиаде происходит с помощью электронной почты, ресурсов и технологий сети Интернет. Ежегодно знания из различных областей географической науки показывают более 100 тысяч человек. Основная цель дистанционных эвристических олимпиад – выявление и развитие творческих способностей участников. Важным отличием дистанционных эвристических олимпиад от ставшими традиционными школьных является отсутствие заранее известных ответов, поэтому основными критериями при их оценке выступают оригинальность предлагаемого ответа, непохожесть на остальные ответы и известные сведения, мировоззренческая глубина и обоснованность ответа, нестандартность использованных способов решения; степень творческой реализации.

По уровню творческой деятельности олимпиады по географии разделяются на традиционные и интерактивные. Значение интерактивных усилилось за последние несколько лет в связи с включением в некоторых регионах в структуру олимпиадного движения школьников новой формы интеллектуальных испытаний, например, геокэшинга [5] – ориентирования XXI в. – поиска не просто контрольных пунктов (КП) в городе, но и специальной информации, которая в зашифрованном виде позволяет найти расположение следующих КП. Такие соревнования требуют не только навыков ориентирования по карте и вычисления расстояний, но и знания истории города, краеведения и литературы. Соревнования развивают память, активизируют интуицию и фантазию участников.

Таким образом, изложенное выше видовое разнообразие географических олимпиад мы можем объединить в схему (см. рисунок).

Важнейшим элементом любой олимпиады являются задания, разрабатываемые с учетом указанных выше факторов. Одним из важнейших показателей при разработке олимпиадных заданий является уровень их сложности. Большинство литературных источников по проблеме исследования выделяют три уровня сложности олимпиадных заданий: базовый, повышенный и высокий. Так, задания базового уровня проверяют знания географической номенклатуры, основных фактов, простейших причинно-следственных связей между географическими объектами и явлениями. Повышенный уровень предполагает умение применять знания для решения опреде-

ленных задач в знакомой или измененной ситуации. Высокий уровень подразумевает творческое применение знаний из различных разделов школьной географии, знаний из других школьных дисциплин (межпредметные связи) для решения конкретной географической проблемы.

Однако, на наш взгляд, целесообразно выделить следующие уровни, применяемые, правда, в большей степени в высшем образовании [6]:

- репродуктивный (воспроизводящий), когда учащийся успешно решает стандартные учебные задачи в типовых ситуациях. Типичным примером такого задания могут служить вопросы на воспроизведение уже полученного ранее материала, в том числе задания с выбором одного или нескольких ответов. Например: «Выберите государства, входящие в ОПЕК – организацию стран-экспортеров нефти. А) Никарагуа; Б) Нигерия; В) Венесуэла; Г) Ботсвана; Д) Алжир»;

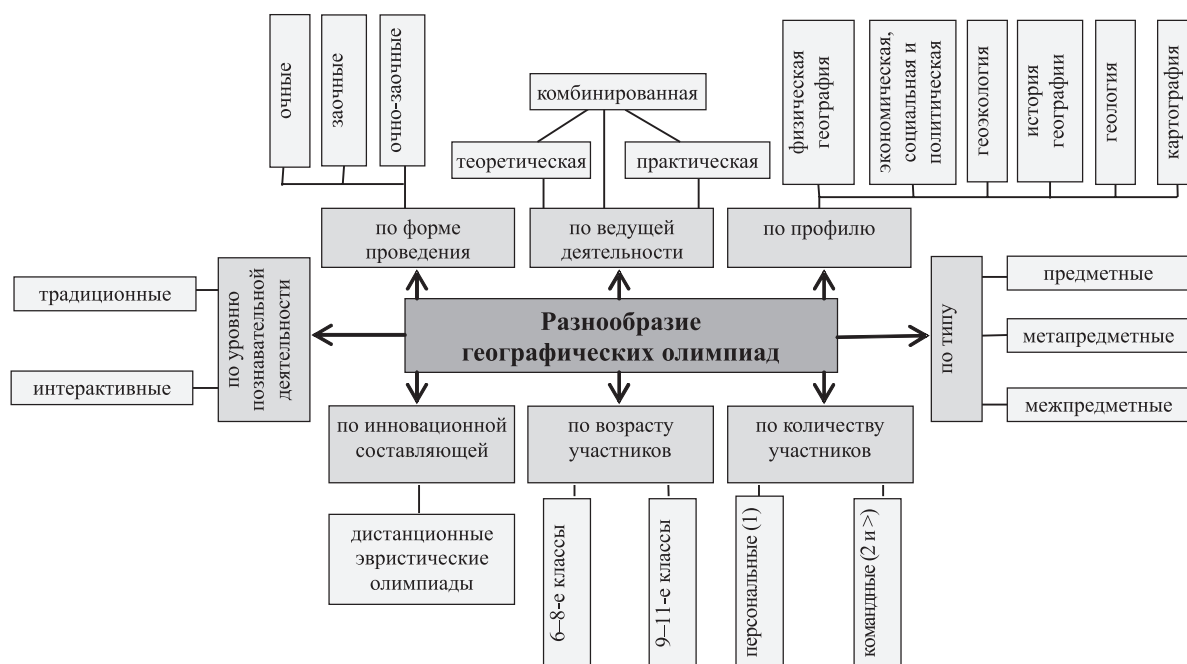
- эвристический, когда учащийся способен решать стандартные учебные задачи в нетиповых ситуациях. Например: «Мы жители самого большого по площади государства, России. Географы справедливо считают Россию азиатской страной, поскольку большая часть территории расположена в Азии. Политики, напротив, называют Россию европейским государством. А вы считаете себя жителем европейской или азиатской страны? Приведите не менее трех аргументов, подтверждающих твою точку зрения»;

- поисковый, когда учащийся успешно решает нестандартные задачи в более или менее типовых

ситуациях. Например: «Одним из самых грандиозных проектов советского времени был “поворот сибирских рек” в Казахстан, Узбекистан и Туркмению, финансирование и, соответственно, осуществление которого из-за экономического кризиса середины 1980-х гг. было отложено. Проект имел как сторонников, так и противников. К какой группе вы отнесете себя? Какие предложения по возобновлению или полной остановке проекта вы можете внести? Объясните свою позицию»;

- творческий, когда учащийся успешно решает нестандартные задачи в нетиповых ситуациях, наиболее полно отражает специфику творческих и проблемных заданий. Например: «На побережье Финского залива расположен поселок Стрельна, один из старейших дворцово-парковых ансамблей Санкт-Петербурга. С какой целью создавались подобные ансамбли? Где, по вашему мнению, наиболее целесообразно создавать памятники архитектуры?»

Таким образом, подробно рассмотрев сущность, содержание, видовое разнообразие олимпиад школьников по географии, мы можем сделать вывод о востребованности данной формы интеллектуальных испытаний на современном этапе отечественного образования, а также ее модернизации, заключающейся в разработке и осуществлении новых форм олимпиадного движения школьников. Включение все возрастающего количества школьников в этот процесс способствует признанию олимпиад как на общественном, так и на законодательном уровнях.



Разнообразие географических олимпиад

Примечания

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>, свободный; Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. «Петербургская школа 2020». URL: <http://k-obr.spb.ru/page/204/>, свободный.

2. Герценовская педагогическая олимпиада: пространство для научно-педагогического поиска: метод. рек. / сост. И. В. Гладкая. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 285 с.

3. Положение о школьных предметных олимпиадах. URL: school15.beluo.ru/Olimpiada.doc, свободный.

4. *Баринова И. И.* XVI Всероссийская олимпиада школьников по географии // География и экология в школе XXI века. 2007. № 6. С. 42–48, 71; *Винокурова Н. Ф., Камерилова Г. С., Николина В. В.* Олимпиады по географии: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1996. 110 с.; Олимпиады по биологии для школьников / под ред. В. П. Соломина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. 165 с.; *Пасечник В. В.* Биология: всероссийские олимпиады. Вып. 2 / В. В. Асеев, В. В. Пасечник, Г. Г. Швецов. М.: Просвещение, 2011. 192 с. *Субетто Д. А., Иванов А. Ю., Ильинский С. В.* Роль олимпиад в становлении современного исследователя // География и экология в школе XXI века. 2010. № 2. С. 68–73.

5. *Субетто Д. А., Иванов А. Ю., Ильинский С. В.* Указ. соч.

6. Методические рекомендации по развитию ключевых компетенций специалистов / под ред. А. С. Поспелова. М.: МИЭТ, 2007. 28 с.

УДК 372.851:371.388.6

А. В. Панкратова

**О ФОРМИРОВАНИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обсуждаются проблемы приобщения учащихся общеобразовательных школ к исследовательской деятельности по математике. Обосновывается необходимость внедрения исследовательских методов обучения в школьную практику.

The article touches upon the problems of familiarizing students of comprehensive schools with research activities on mathematics. The paper shows the importance of implementing research methods of training in school practice.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, компетенция, обучение математике.

Keywords: research activities, research competence, competence, mathematics teaching.

© Панкратова А. В., 2011

Мышление начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия и побуждает к деятельному исследованию.

С. А. Рубинштейн

В последнее десятилетие часто говорится о том, что подготовка российских школьников как по естественнонаучным, так и по гуманитарным дисциплинам во многом уступает международным стандартам. Данные исследований TIMSS, PISA, проводимых в России, показывают, что наши выпускники на высоком уровне овладевают предметными навыками, но в то же время демонстрируют недостаточное развитие интеллектуальных умений, связанных с решением творческих задач, их применением к реальным жизненным ситуациям [1]. Обозначенная тенденция может иметь отрицательные последствия для государства, поскольку в современной действительности эффективное развитие науки и производства требует наличия высококвалифицированных специалистов, продуктивно работающих в соответствующих областях и нацеленных на углубление и совершенствование своих знаний. Г. С. Ковалева, рассуждая об этом, подчеркивает: «Образование становится стратегической областью, обеспечивающей национальную безопасность» [2].

Сегодня, как никогда, Россия нуждается в интеллектуальной элите, способной ставить и решать качественно новые задачи. Основу формирования интеллектуального и культурного уровня населения страны составляет система общего среднего образования, в котором математика занимает одно из ведущих мест. Такое положение математики определяется ее возможностями в развитии мышления человека, вкладом в создание представлений о научных методах познания, безусловной практической значимостью. Исходя из этого нельзя говорить о необходимости реформирования школы, не размышляя о модернизации математического образования.

Обозначенные процессы предусматривают решение ряда проблем в современном школьном образовании. Включение требований фундаментализации, гуманизации, гуманитаризации и индивидуализации обучения в основу новой образовательной парадигмы требует использования новых принципов отбора и систематизации знаний, снижения репродуктивных методов обучения, приобщения школьников к активному научному поиску и творчеству, воспитания у них критического отношения к изучаемому материалу, проектирования для каждого ученика индивидуальной образовательной траектории, применения в процессе обучения информационных технологий. Целью обучения сегодня становится не только передача ученику совокупности знаний, уме-

ний и навыков в предметной области, но и развитие его кругозора, способности к собственным креативным решениям, к самообучению. Это подтверждает включение в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования программы воспитания и социализации личности учащихся – документа, открывающего новые направления в деятельности школы. Данное обстоятельство предопределяет усиление развивающей функции обучения. Цитируя академика РАО М. В. Рыжакова, подчеркнем: школа становится «более эффективной, более способной поучаствовать в формировании, возможно, самой “новой” привычки современного человека: привычки учиться» [3].

Пути решения вышеупомянутых задач для современного школьного образования могут быть различными. Один из них, предполагающий «формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности», включен в Программу развития универсальных учебных действий на ступени *основного* общего образования [4]. Соответствующее требование обозначено в Программе развития универсальных учебных действий на ступени *среднего (полного)* общего образования, содержащейся в проекте Федерального государственного образовательного стандарта. Данная Программа указывает на необходимость формирования «у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности» [5].

Из аргументов, подтверждающих необходимость развития навыков исследовательской деятельности учащихся, выделим следующие:

1) выполнение самостоятельных исследований дает возможность удовлетворить потребности и интересы школьников, выявить их способности, максимально индивидуализировать обучение. Это может стать ответом, направленным на разрешение противоречия традиционной школы между групповыми формами работы и индивидуальным характером усвоения учащимися изучаемого материала;

2) для обеспечения подготовки к творческому труду в разнообразных сферах человеческой деятельности необходимо овладение элементарными исследовательскими умениями математического характера;

3) поскольку тенденция к математизации характерна для множества наук (например, современной биологии, физики, химии, лингвистики, медицины, экономики), то обращение к методам математики есть одно из важнейших требований по отношению к результатам научных исследований;

4) цель развития исследовательских умений учащихся определена требованиями социализа-

ции личности современного выпускника школы и реализации практико-ориентированного образования.

Таким образом, самостоятельная исследовательская деятельность школьников не только представляет одну из форм обучения в современной школе, позволяющую определять и развивать индивидуальные творческие способности каждого ребенка, но и выражает **обязательное требование** государственной образовательной политики.

Существуют различные трактовки понятия *исследовательской деятельности*. Некоторые психологи во многом отождествляют исследовательскую и творческую деятельность. Например, В. С. Мухина определяет исследовательскую деятельность как «условие для развития духовности, для развития личностного начала, того уникального в нас, что презентует нас в жизни» [6]. Она же перечисляет такие черты творческого человека, присущие исследователю, как «наблюдательность, способность видеть вещи привычно, но одновременно с необычной стороны, стремление выразить ту истину, которую другие обычно не замечают... независимость в суждениях, готовность прилагать усилия ради нового знания» и др. [7] Несколько иной характер исследовательской деятельности отмечает А. С. Обухов, понимая ее как «творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения» [8]. Данная трактовка предусматривает важную роль педагога в процессе формирования исследовательских умений школьников. По мнению же С. Р. Сефибекова, суть исследовательской работы «заключается в “открытии” учащимися новых истин, правил, опираясь на известные им истины» [9]. Близкой точки зрения придерживается и М. Н. Арцев, понимая под исследовательской деятельностью «форму организации работы, которая связана с решением учащимися исследовательской задачи с неизвестным заранее решением» [10]. Условимся понимать под *исследовательской деятельностью учащихся совокупность действий поискового характера, направленных на открытие неизвестных ранее фактов, теоретических знаний и способов деятельности*.

Сегодня задачи повышения качества образования рассматриваются с позиций компетентностного подхода, основными понятиями которого являются понятия *компетенции* и *компетентности*. В толковом словаре Д. Н. Ушакова компетенция (от латинского *competentia*) определяется как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом», а компетентность – как «осведомлен-

ность, авторитетность» в соответствующей сфере [11]. В современной педагогике под компетенцией понимают некий набор требований к уровню развития учащегося, его потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность зачастую определяют как интегральное качество личности, опыт успешной реализации деятельности по исполнению компетенции. В таком понимании компетентность не воспринимается в качестве индивидуальной психологической особенности субъекта, поскольку характеризует также определенный круг предметов, в отношении которых она задана.

Авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» к числу базовых относят «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных» [12]. Таким образом, исследовательскую компетентность необходимо отнести к числу ключевых характеристик современного выпускника школы. В настоящее время при всем многообразии подходов к определению сущности исследовательской компетентности единое ее понимание отсутствует. Такие педагоги и психологи, как М. А. Данилов, Т. А. Смолина, Н. Ф. Талызина, М. А. Чошанов и другие, придерживаются мнения о том, что исследовательская компетентность – это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности. С. И. Осипова представляет исследовательскую компетентность как «интегральное личностное качество, выражающееся в осознанной готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на усвоенной совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности» [13]. Е. Н. Михайлова, проводя анализ трактовок данного понятия, приходит к выводу, что «исследовательская компетентность как состоявшееся личностное качество представляет собой осознанную готовность своими силами продвигаться в усвоении и построении систем новых знаний, переживая акты понимания, смыслотворчества, саморазвития» [14]. В перечне образовательных компетенций, выделенных А. В. Хуторским [15] (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, а также компетенции личностного самосовершенствования), нет четко обозначенной исследовательской компетенции. Это не говорит, однако, о негативном отношении автора к развитию соответствующей компетенции (и компетент-

ности) учащихся. А. В. Хуторской понимает ее многомерно, поскольку исследовательская деятельность требует от учащихся применения аналитических, критических, коммуникативных и других умений, т. е. наличия большинства из перечисленных компетенций. Такая позиция говорит о мобильности и вариативности исследовательской компетентности, ее непосредственной связи с деятельностным и личностным опытом. Определим *исследовательскую компетентность как интегративное качество личности, выражающееся в готовности и способности к организации самостоятельной деятельности по решению задач исследовательского характера.*

По мнению А. В. Хуторского, введение понятий компетенции и компетентности «в нормативную и практическую составляющие современного образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач и проблемных ситуаций» [16]. Компетентностный подход связывает воедино «личностный и социальный смысл образования» [17], в итоге результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

В отечественной педагогике и психологии всегда было немало сторонников внедрения исследовательского метода в обучении. Еще в трудах В. П. Вахтерова, А. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого подчеркивалась важность развития мыслительных умений школьников – умения анализировать, сравнивать, комбинировать, обобщать и делать выводы, а также исключительная важность умения пользоваться приемами научного исследования, пусть и в самой элементарной форме. Работы современных ученых Д. Б. Богоявленской, И. П. Калошиной, А. В. Леонтовича, А. П. Тряпицыной, Н. П. Харитоновой и других посвящены организационно-содержательным проблемам развития исследовательской деятельности учащихся, ее теоретическим и практическим аспектам, а также творческому саморазвитию школьников в процессе приобретения навыков исследования. Среди кандидатских диссертаций, связанных с изучением обозначенной тематики, можно выделить работы В. В. Воробьева (2005), М. И. Глухой (2007), Е. В. Дозморовой (2008), Т. В. Рихтер (2008), С. Р. Сефибекова (2004), С. Н. Скарбич (2006), А. М. Скрипки (2008), В. И. Таранич (2010), Н. В. Толпекиной (2002), А. А. Ушакова (2008), Л. В. Форкуновой (2010), Е. Г. Шинкаренко (2009), Л. В. Шоркиной (2007) и др. Кроме того, на уровне докторского исследования выполнены работы

В. В. Дрозиной (2000), С. В. Митрохиной (2009). Это говорит о росте объема научных изысканий, связанных с организацией исследовательской работы в школе и развитием исследовательской компетентности учащихся, что подтверждает актуальность затрагиваемой нами проблематики.

Несмотря на то что усиление развивающей функции обучения, внедрение в образовательный процесс активных методов, формирование у учащихся навыков исследовательской деятельности – это требования к образованию, определяемые сегодняшней ситуацией в стране и в мире, организация исследовательской работы в школе зачастую происходит бессистемно, эпизодически. В школах очень популярна прежняя, «знания» парадигма, когда целью урока, как правило, является отработка умений и навыков решения различных типов задач. Большую роль объяснительно-иллюстративного метода отрицать нельзя, он дает возможность получения учащимся большого количества знаний и сведений, направленных на быстрое запоминание готовых выводов, правил, формул и для подготовки к экзаменам является наилучшим. На сегодняшний день общеобразовательная школа, особенно на ее старшей ступени, действительно не всегда может избежать «разумного» прагматизма: под научением многими все еще понимается успешное прохождение итогового контроля, поэтому необходимо как можно лучше подготовить выпускников к сдаче ЕГЭ. Применение тестов в образовании, однако, по меткому высказыванию Ильи Смирнова, является «дешевым и простым механизмом формальной отчетности в тех случаях, когда реальное наличие знаний безразлично или даже нежелательно» (цитировано в [18]). Действительно, успешное прохождение тестирования еще не дает гарантий того, что ученик обладает реальным знанием предмета, а в контексте развития исследовательских умений и навыков учащихся роль ЕГЭ по математике крайне негативна. Этот факт отмечает и И. Ю. Кочеткова: «На экзамене наиболее важным является четкое знание алгоритмов решения определенных задач, составляющих большую часть экзаменационной работы, и лишь два задания требуют хорошего уровня развития исследовательских навыков» [19].

Еще одну причину, «тормозящую» эффективное применение исследовательских методов в школьном обучении, можно увидеть в том, что подавляющее большинство методических рекомендаций по привлечению учащихся к научному творчеству обычно сводятся к дополнительной работе над задачей (формулированию обратной, подобной задачи, поиску всевозможных способов решения, изменению данных задачи с целью получения противоречия или, наоборот, беско-

нечного числа решений и т. п.) либо к решению так называемых нестандартных задач, алгоритм решения которых неизвестен. Сознательно ссылаемся здесь только на часть авторов [20], поскольку подобных публикаций действительно много. Формируется своеобразный «замкнутый круг». С одной стороны, педагоги пассивно относятся к такой работе, поскольку она занимает весьма много времени, не связана напрямую с изучаемым материалом и не всем учащимся «по плечу». С другой стороны, у большинства школьников, как правило, тоже отсутствует мотивация к предложенной работе, так как это не приносит им «дивидендов» при итоговом контроле. Осознавая сложившуюся проблему, современные педагоги и методисты занимаются активным поиском путей совершенствования дополнительной работы с задачей. Некоторые из предлагаемых ими идей можно найти, например, в [21].

В рамках обозначенной проблемы активно идет и процесс создания нового поколения школьных учебников. Недостатки прежних учебников математики известный автор А. Г. Мордкович, например, объясняет так: «...написанные в справочно-инструктивном стиле (характерном для советского времени), они адресованы учителю, а не ученику, поэтому дети их не читают. Как же они научатся самостоятельно добывать информацию, если привыкли к тому, что все написанное в учебнике учитель на уроке переведет им на человеческий язык?» [22] Учитель математики гимназии г. Уржума Т. Н. Мамонова, рассуждая о роли традиционных учебников в формировании основных исследовательских умений школьников, говорит: «...недостаток умений анализировать, сравнивать, обобщать, низкий уровень самостоятельного творческого мышления во многом объясняются несовершенством методики упражнений как в курсе математики 5–6-го класса, так и в курсе геометрии 7-го класса. В действующих учебниках встречается большое количество однотипных упражнений, а это может дать не тот результат, который мы ожидаем. В процессе работы со школьниками нужно внедрять такие упражнения, которые формировали бы у учащихся опыт творческой деятельности. Очень важно, чтобы учащиеся овладели приемом преобразования требования к упражнению в новое, однако специальных упражнений в действующих учебниках алгебры и геометрии по овладению этим приемом недостаточно» [23]. Новые учебники для школ, по мнению В. А. Далингера, должны отражать следующие требования: «...создание специальных приемов, повышающих познавательный интерес и усиливающих мотивацию учения; создание системы учебных заданий по формированию рациональных приемов учебно-познавательной деятельности учащихся; проблемное изло-

жение с созданием проблемной ситуации и постановкой проблемного задания в начале параграфа; создание специальных текстов (параграфов или частей), рассчитанных на самостоятельную работу на основе применения исследовательского метода...» [24] Новый учебник должен быть написан «прежде всего для ученика, т. е. подробно, обстоятельно, доступно и, разумеется, хорошим литературным языком» [25]. Педагогу же, в свою очередь, необходимо творчески подходить к обучению математике, стремиться избегать формализма в преподавании, приоритета формул и рецептурных методик. Это позволит в скором времени говорить об усилении интереса к математике.

Поиск путей совершенствования обучения школьников методам самостоятельной исследовательской практики в рамках компетентного подхода может и должен решаться в процессе изучения математики. В обучении математике передовыми педагогами уже давно применяются такие специфические методы подготовки, как задачный подход, проектный метод обучения, интеграция учебной и исследовательской работы. Их использование ориентировано на формирование соответствующих компетенций и предполагает актуализацию развивающего потенциала математики.

Вопреки существующему мнению о том, что математика – трудный и скучный предмет, цель изучения которого определена лишь успешной сдачей ЕГЭ, это не совсем так. Действительно, для многих учащихся характерно подобное отношение к математике. Соответствующее мнение высказано главным редактором журнала «Математика в школе» Е. А. Бунимовичем в беседе с министром образования и науки РФ А. А. Фурсенко: «Сейчас есть мотивация, можно сказать, из-под палки, поскольку будет экзамен по математике» [26]. В то же время имеются исследования (г. Киров), в которых математика выделяется респондентами (учащимися и их родителями) как один из наиболее значимых школьных предметов [27]. Анкетирование, проведенное среди учащихся школ г. Красноярска [28], показало, что школьники проявляют интерес к решению нестандартных или проблемных задач. В. М. Бусев, рассуждая о том, почему многих школьников привлекают нестандартные задачи, говорит: «...по каким-то причинам во все времена людям нравилось и нравится решать задачи. Главные среди этих причин – собственная человеку любознательность и потребность в тренировке ума» [29]. Активное ежегодное участие школьников в конкурсах типа «Кенгуру» (например, в 2010 г. количество его участников в России составило 1 952 019 человек, конкурс прошел более чем в 23 тысячах

школ из 83 регионов нашей страны [30]) также говорит в пользу данной позиции.

Поскольку политика правительства РФ в последние годы направлена на поддержку специалистов, работающих в области естественнонаучного и прикладного направлений, то количество учащихся, стремящихся к более глубокому и качественному овладению математикой, будет только возрастать. Это потребует изменения содержания школьной математики, включения в него разделов, отвечающих требованиям сегодняшнего дня.

Существует много разделов математики, которые доступны для восприятия школьниками и способны вооружать их нацеленностью на решение многих задач и открытых вопросов. Один из таких разделов посвящен классическим неравенствам и материалу, связанному с ними. Классические неравенства, а также средние величины представляют качественную основу для организации исследовательской работы учащихся по математике и развития у них познавательного интереса к предмету. Разработка соответствующего курса для школьников на базе данной тематики может решить множество образовательных задач. Во-первых, в рамках такого курса несложно учесть требования системности, научности и преемственности занятий, предусмотреть как исторические справки и экскурсии, так и знакомство с актуальными проблемами современной науки, открытыми вопросами. Во-вторых, овладение учащимися различными способами решения, доказательства и исследования уравнений и неравенств поможет им более полно контролировать ситуацию на экзамене или другом интеллектуальном испытании, а также позволит лучше понять связь между разделами школьной математики. Действительно, задания, решение которых позволяет эффективно применять классические неравенства и их уточнения, нередко встречаются в материалах для подготовки к ЕГЭ по математике, математических конкурсах и турнирах [31], на олимпиадах различного уровня (например, задача 1 для 10-го класса на 65-й Московской математической олимпиаде, прошедшей 3 марта 2002 года, см. [32]). В связи с этим качественная подготовка к итоговой аттестации, поступление в вуз и успешная учеба в дальнейшем явятся разумной мотивацией для широкого круга школьников. Многим учащимся будут интересны геометрические задачи [33], задачи практического содержания, требующие умения математического моделирования и применения теоретических знаний на практике [34]. Некоторые задачи по тематике среднего степенного могут быть решены с использованием информационных технологий и организацией численного эксперимента [35].

В качестве примера актуального исследования в рамках обозначенной тематики может служить изучение старшеклассниками уточнений классических неравенств и их применений к решению задач. В частности, в научной и научно-методической литературе на данный момент имеется немало публикаций, посвященных различным уточнениям неравенства Коши. Полезные материалы для работы со школьниками можно отыскать в [36]. Организация педагогом исследовательской деятельности в таком ключе помимо знакомства с разнообразными теоретическими фактами по данному вопросу явится базой для конструирования системы задач, решаемых с применением изученных соотношений, а также для написания учащимися собственных научных работ.

Подводя итоги, отметим следующее. Для решения проблем формирования у учащихся общеобразовательных школ исследовательской компетентности и стимулирования их интереса к математике необходимо, с одной стороны, изучение и теоретическое описание исследовательской деятельности как многостороннего дидактического явления. С другой стороны, требуется создание методических рекомендаций, касающихся применения соответствующих видов деятельности в учебном процессе: насыщение пособий по математике нестандартными задачами исследовательского типа, разработка методических пособий для учителя по обучению учащихся решению задач исследовательского уровня, проведение конференций и форумов, посвященных изучению и внедрению как новых содержательных курсов в структуру школьной математики, так и новых форм и методов работы в процесс ее преподавания.

Примечания

1. Борцов А. Тестирование как новая парадигма образования. URL: <http://www.zvezda.ru/politics/2006/10/18/test.htm> (дата обращения 21.07.11);[2
2. Ковалева Г. С. Состояние российского образования (по результатам международных исследований) // Педагогика. 2001. № 2. С. 80.
3. Кузнецов А. А., Рыжаков М. В. О стандарте второго поколения // Математика в школе. 2009. № 2. С. 7.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года, № 1897 // Федеральный государственный образовательный стандарт. Основная школа. ФГОС в формате .doc. 50 с. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2587> (дата обращения 18.07.11). С. 30.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект от 15 апреля 2011 года // Федеральный государственный образовательный стандарт. Старшая школа. ФГОС в формате .pdf. 41 с. URL: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=457> (дата обращения 18.07.11). С. 26.

6. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 19.
7. Там же. С. 25.
8. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999. № 10. С. 159.
9. Сефибеков С. Р. Формирование элементов исследовательской деятельности школьников по математике на основе авторских разработок «За страницами школьного учебника»: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2004. С. 3.
10. Арцев М. Н. Учебно-исследовательская работа учащихся: метод. рек. для учащихся и педагогов // Завуч. 2005. № 6. С. 6.
11. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. 180000 слов и словосочетаний. М.: Альта-Принт: ДОМ. XXI век, 2009. С. 363.
12. Стратегия модернизации содержания общего образования. Проект для обсуждения // Стратегия модернизации содержания общего образования в формате .zip. 102 с. URL: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/strateg/448/> (дата обращения 22.07.11). С. 13.
13. Оситова С. И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей – ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» // URL: www.fkgpu.ru/conf/17.doc (дата обращения 1.08.11).
14. Михайлова Е. Н. Исследовательская компетентность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции прагматического подхода // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 6(84). С. 6.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 63–64.
16. Там же. С. 60.
17. Там же.
18. Борцов А. Указ. соч.
19. Кочеткова И. Ю. О значении учебно-исследовательской деятельности школьников на уроке математики // Профессионально-педагогическая направленность математической подготовки учителя математики в педвузах и университетах в современных условиях: материалы 29-го Всерос. науч. семинара преподавателей математики вузов (23–24 сентября 2010 г.) / отв. ред. В. И. Глизбург. М.: Изд-во МГПУ, 2010. С. 150.
20. Егулемова Н. Н. Дополнительная работа над задачей как средство развития познавательного интереса к математике // Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России: тез. докл. II межрегион. науч. конф. Киров: Изд-во ВятГПУ, 2001. С. 88–89; Каминская И. А. Проблемно-задачная технология обучения математике учащихся общеобразовательных школ в контексте развивающего обучения // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2009. № 11(25). С. 45–51.
21. Сгибнев А. И. Как задавать вопросы? // Математика. Изд. дом «1 сентября». 2007. № 12. С. 30–41; Сергеева Е. В. Развитие поисковой активности школьников при работе с незавершенными задачными ситуациями // Информатика. Математика. Язык: науч. журн. Киров: Изд-во ВГУ, 2008. № 5. С. 94–95.
22. Мордкович А. Г. Зачем учить математику? // URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200202210> (дата обращения 21. 07. 11).

23. *Мамонова Т. Н.* Обучение школьников 6-го класса приемам умственной деятельности // Развитие творческой деятельности школьников в процессе обучения: сб. науч.-метод. ст. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. С. 38.
24. *Далингер В. А.* Проблемы создания нового поколения школьных учебников математики в условиях реализации компетентностной парадигмы образования // Актуальные проблемы математического образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посв. юбилею д-ра пед. наук, проф. Епишевой Ольги Борисовны (7–8 октября 2010 г., г. Тобольск); ТГСПА им. Д. И. Менделеева. Тобольск, 2010. С. 28.
25. *Мордкович А. Г.* Указ. соч.
26. Логика происходящего в мире нельзя постичь без математических знаний // Математика в школе. 2009. № 1. С. 6.
27. *Юферев В. В.* О концепции и модернизации математического образования в средней школе // Проблемы современного математического образования в вузах и школах России: тез. докл. III Всерос. науч. конф. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. С. 108.
28. *Майер Р. А., Майер Р. Р.* Некоторые проблемы формирования у школьников простейших исследовательских умений в области математической деятельности (по материалам анкетного опроса) // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона: период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. Вып. 13. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 347.
29. *Бусев В. М.* Школьная математика как культурно-историческая традиция // Математика в школе. 2009. № 4. С. 46.
30. Кенгуру-2010. Задачи, решения, итоги. СПб., 2010. С. 22.
31. *Калинин С. И.* К вопросу о решении уравнений посредством неравенств // Математика в школе. 2005. № 5. С. 68–72; *Калинин С. И.* Об одном применении выпуклых функций при решении уравнений // Математика в школе. 2009. № 4. С. 30–35; Тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену по математике / сост. С. В. Богатырев, А. А. Максютин, Ю. Н. Неценко, Т. П. Шаповалова. Самара: ГОУ СИПКРО, 2011. С. 76.
32. Олимпиады для школьников: архив календарей московских олимпиад. URL: <http://www.mcsme.ru/olympiads> (дата обращения: 05.05.11).
33. *Калинин С. И.* Средние величины степенного типа. Неравенства Коши и Ки Фана: учеб. пособие по спецкурсу. Киров: Изд-во ВГГУ, 2002. С. 310–326; *Сагатовова А. С.* Приложение теоремы о среднем арифметическом и среднем геометрическом к задачам на «экстремум» по геометрии // Математика в школе. 2009. № 10. С. 25–32.
34. *Табачников С. А.* Многочлены. М.: ФАЗИС, 1996. С. 110–116.
35. *Соколова А. Н.* Использование компьютерной модели для проверки гипотез о неравенствах // Информатика и образование 2010. № 8. С. 89–92.
36. *Калинин С. И.* Средние величины ... С. 204–212; *Панкратова Л. В.* Об использовании уточнений неравенства Коши в обучении решению нестандартных задач по математике // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона: период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. Вып. 13. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 370–376; *Панкратова Л. В.* Уточнения оценок для среднего геометрического и их применения // В мире научных открытий. Красноярск: НИЦ, № 5.1 (Проблемы науки и образования). 2011. С. 469–483.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.01

А. А. Овчарова

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В условиях современного образовательного пространства принцип тесной корреляции категорий качества и педагогического взаимодействия активно внедряется в образовательные системы Европы, США и России. Основными направлениями педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося в мире являются как традиционные, так и формирующиеся в настоящее время в семье, образовательном учреждении, сфере дополнительного образования.

In today's educational environment close correlation principle categories of quality and educational cooperation is being promoted in the educational systems in Europe, USA and Russia. The main areas of pedagogical interaction between the school and the student's family in the world are both traditional and emerging that have occurred in the family, educational institution, the field of further education.

Ключевые слова: воспитательная стратегия общества, образовательная политика государства, система педагогического взаимодействия школы и семьи, качество процесса взаимодействия, условия реализации технологии взаимодействия.

Keywords: the educational strategy of the society, the educational policy of the state, the system of pedagogical interaction between the school and the family, the quality of the interaction, the conditions of implementation of the technology interaction.

Постоянное реформирование форм и методов учебно-воспитательной стратегии образовательных учреждений как исполнителей социального заказа государства во всём мире привело к необходимости пересмотра основ организации педагогического взаимодействия с семьёй как приоритетного направления современного образовательного процесса. Анализ состояния проблемы эффективной организации педагогического взаимодействия в разных странах мира позволяет выделить следующие актуальные тенденции взаимодействия школы и семьи в мировом образовательном процессе:

1. Осознание необходимости тесной интеграции социальных институтов школы и семьи для

достижения качественного результата взаимодействия – взаимных положительных изменений субъектной сферы участников процесса.

2. Выработка научной основы педагогического взаимодействия – опора на принципы и положения, изложенные современной педагогической наукой.

3. Рассмотрение взаимодействия школы и семьи как социально-деятельностной системы, принципиально открытой и существующей по законам функционирования деятельностных систем подобного типа [1].

4. Разработка общепедагогической теории эффективного управления системой педагогического взаимодействия школы и семьи [2].

5. Обоснование системно-деятельностного подхода к организации взаимодействия школы и семьи в современных условиях [3].

Рассмотрим наиболее значимые аспекты образовательной политики ведущих мировых государств в области взаимодействия с семьёй.

Наиболее прочная и древняя традиция взаимодействия с семьёй наблюдается в странах Западной Европы, и особенно Франции, которая долгое время была центром общепедагогической и философской жизни. Незыблемой считалась идея о невмешательстве семьи в учебно-воспитательный процесс, и одновременно признавался приоритет нравственного воспитания личности в пределах семьи как обязательное условие становления личности.

Европейские педагоги сходятся во мнении, что обязательным условием гармоничного развития личности ребёнка является тесное сотрудничество школы и семьи.

Так, во Франции интересы детей в области образования представляют три общенациональных объединения родителей при общеобразовательных учебных заведениях: два связаны со сферой общественного и одно – со сферой частного образования. Привлечение усилий родителей призвано обеспечить комфортные условия для обучения и воспитания детей. Федерация родителей решает такие важные вопросы школьной жизни, как назначение стипендий, создание комиссий по контролю за правовым обеспечением образовательного процесса, финансирование дополнительного образования, проведение внешкольных воспитательных мероприятий, организация факультативных занятий и пр. Девизом

таких родительских ассоциаций можно считать слова активиста Федерации родителей во Франции С. Оноре: «Воспитание слишком серьезное дело, чтобы доверять его только педагогам».

В демократических школах США семья – активный общественный субъект, что подтверждается наличием в каждой школе филиала общенациональной Ассоциации педагогов и родителей. Такой подход к организации взаимодействия позволяет каждой семье осознавать себя преобразователем педагогической действительности. Роль данной ассоциации – привлечение ресурсов семьи к педагогическому процессу, гарантия открытости и гласности системы общешкольного образования. Задача родителей, входящих в такую ассоциацию, заключается в нормировании учебной нагрузки, выборе вариативных программ и методов обучения, утверждении кандидатуры педагога на должность. Отношения между школой и семьей в американском образовании отнюдь не формальные: регулярно осуществляется аудиенция родителей, собираются представители родительской общественности, школой отслеживаются проблемы, с которыми сталкивается ребёнок в школьной жизни.

Для увеличения удельного веса работы семьей в некоторых школах США создаются так называемые «горячие линии», предполагающие создание экстренного телефона для родителей, которые нуждаются в срочной беседе с учителем, консультации психолога или социального педагога и др. Информация, предоставляемая нашими соотечественниками, чьи дети получают образование в школах США, подтверждает высокий процент взаимодействия школы и семьи. Так, в школах зачастую составляется график посещения родителями уроков своих детей, также между родителями распределяются обязанности помогать при организации экскурсий, в проведении акций и внешкольных мероприятий. Кроме того, распространена практика проведения родителями занятий и бесед о профессиональном самоопределении. Такие встречи носят не только развлекательный, но и нравственный характер – учащиеся с детства усваивают трудовую модель жизни в обществе.

Безусловно, в системе взаимодействия школы и семьи в США есть моменты, требующие усовершенствования, например, спорным является вопрос о полномочиях, предоставляемых родительской общественности в образовании. Однако те результаты, которых удалось достичь с помощью такой организации образования в США, позволяют говорить о достаточно высоком уровне развития системы взаимодействия школы и семьи.

В традициях восточного воспитания человека семья имеет приоритетное право на формирование основ будущей личности. На примере школ

видно, насколько серьёзно подходят родители к вопросу воспитания. Так, родительницу, слишком трепетно относящуюся к воспитанию ребёнка, в Японии называют «кеику-мама». В случае болезни ребёнка она учится за него в прямом смысле: занимает его школьную парту, выполняет учебные задания. В присутствии ребенка родители никогда не подвергнут сомнению суждения педагога. Они всегда могут рассчитывать на обстоятельную беседу с учителем.

Японское общество чётко дифференцирует педагогические обязанности семьи и школы: семья выполняет функции воспитания, привития нравственных качеств личности, педагог же является ретранслятором научного знания. Японские ученые Т. Эндо и Ч. Накаучи считают семью главным источником самопознания личности, главным фактором нравственного формирования человека. Массовый опрос 1994 г. показал, что 64% родителей считают себя в большей степени ответственными за воспитание ребёнка, нежели школа, примечательно, что остальные респонденты сочли воспитание полностью делом семьи. Таким образом, японская школа практически полностью отстранена от семьи и воспитания ребёнка. Исключение составляет теория профессора Ю. Мурата, считающего, что школа имеет право на реализацию воспитательной политики государства: обучать правилам поведения в обществе, на улице, в экстренной ситуации и т. д.

Взаимодействие родителей с коллективом учителей в России как система мероприятий, направленных на повышение эффективности педагогического процесса, берёт своё начало с середины XIX – начала XX в. До этого периода отношения родителей и педагогов предполагали взаимную отстранённость друг от друга. Независимо от выбранного способа образования для своего ребёнка (будь то закрытое учебное заведение для мальчиков или девочек или приглашённый на дом гувернёр) родители не вмешивались в воспитательную систему учебного заведения, предоставляя педагогам право обеспечить полноценное социальное становление будущего гражданина.

В связи с общими тенденциями либерализации во всех общественных сферах в 1860–1870-е гг. сословное образование уступило место общегражданскому воспитанию. Период рубежа XIX–XX вв. является важным в становлении плодотворного взаимодействия институтов школы и семьи. В это время в трудах таких отечественных педагогов, как В. П. Вахтёров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, В. П. Кащенко, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и другие, появляется идея всестороннего взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания ребенка, понимаемого как сотрудничество, направленное на положительные изменения в сознании ребёнка.

Школа советского периода позиционировала себя как официальный «заказчик» воспитания человека социалистического общества. Семья была отведена второстепенная роль в воспитании ребёнка, поэтому двустороннего процесса взаимодействия институтов школы и семьи как такового не было.

В 1980-е гг. в связи с широкими общественно-политическими процессами и общей тенденцией гуманизации и демократизации образования категория взаимодействия школы и семьи приобрела особое значение. Теперь решение педагогических задач принадлежит уже не только и не столько ведомству школы как главного «заказчика» образованного поколения, сколько обозначает продуктивное сотрудничество педагогов и родителей для решения общих задач социализации и воспитания личности. Авторитарный стиль воспитания перестаёт быть преобладающим в советской педагогике. Всё большую популярность приобретает демократический характер решения образовательных проблем, заключающийся в постулировании всеобщего плюрализма и вариативности в образовании. Развитие демократического направления связано с поиском путей сотрудничества институтов школы и семьи. Всё большую необходимость обретает повышение педагогической культуры учителя и развитие педагогического мышления у родителей.

Гармоничное и всестороннее развитие личности за счёт раскрытия всех способностей, склонностей и талантов – вот главный постулат гуманистического образования. Содействие достойному проживанию школьного периода может быть достигнуто при помощи эффективного сотрудничества педагогов и родителей в процессе взаимодействия школы и семьи.

В современных педагогических концепциях термин «педагогическое взаимодействие» понимается как «обусловленное социокультурной и образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная система работы» педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующаяся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям в структуре личности [4].

На сегодняшний день проблема организации взаимодействия школы и семьи находит своё отражение в трудах не только крупных педагогов, но и психологов (А. Я. Варга, В. Р. Миляева, Е. Т. Соколова, О. А. Хромова и др.). Столь пристальное внимание к этому вопросу не привело, однако, к желаемому разрешению всех имеющихся в данной проблеме противоречий. По-прежнему требования, предъявляемые к развитию ребёнка, не соответствуют желаемым и остаются абстрактно недостижимыми даже после

реализации эффективных педагогических процедур. Переживаемый в настоящее время социально-экономический кризис ещё сильнее усугубляет разрушение морально-нравственной составляющей отечественного обучения и воспитания будущего поколения, что приводит к практически полному отсутствию целенаправленных усилий со стороны родителей и педагогов для формирования базовых человеческих ценностей.

Решение данной проблемы видится в системном подходе к организации процесса взаимодействия школы и семьи, предполагающем целостное описание педагогического процесса как системы и выделение эффективных мер взаимодействия в каждом звене данного процесса.

Высшее учебное заведение как государственное образовательное учреждение выполняет социальный заказ государства в области образования, реализуя воспитательную стратегию современного общества. Одним из приоритетных направлений современного образования, как в России, так и за рубежом, заявленных в образовательных инициативах, является взаимодействие школы и семьи [5]. Качественная реализация данной категории в условиях реального образовательного процесса оказывается особенно актуальной в условиях современной жизни.

В современном образовательном пространстве принцип тесной корреляции категорий качества и педагогического взаимодействия активно внедряется в образовательные системы Европы, США и России. Реализация данного принципа заключается в следующем постулате: современное взаимодействие школы и семьи требует такой эффективной организации, которая обеспечивает качественный результат – положительные изменения в личностной сфере субъектов взаимодействия.

Таким образом, анализ состояния педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося показал, что данная категория включает следующие виды совместной деятельности субъектов взаимодействия:

– *информативная*, содержащая разнообразные формы педагогического просвещения, обеспечивающая родителей и учащихся научно-педагогическими данными о семье как педагогической системе;

– *обучающая*, способствующая развитию у родителей готовности и умения быть учителями своих детей, выработать собственную педагогическую позицию, единую со школьной стратегией воспитания;

– *воспитывающая*, способствующая повышению воспитательного потенциала семьи;

– *развивающая*, оказывающая влияние на личностный рост участников взаимодействия;

– *исследовательская*, проявляющаяся в умении диагностировать проблемы семьи, изучать ее вос-

питательный потенциал, а также в способности преобразовывать педагогическую действительность;

– *прогностическая*, проявляющаяся в способности предвидеть траекторию развития личности ребенка при сложившемся укладе семейного воспитания, спланировать совместно с родителями перспективу этого развития;

– *организационная*, проявляющаяся в умении организовать разнообразные формы сотрудничества родителей и детей, вовлекая в это взаимодействие внешкольные и внеучебные учреждения;

– *координирующая*, проявляющаяся в способности привлечь к проблемам семьи разных специалистов (психологов, социальных работников и др.) и координировать их усилия, направленные на гармонизацию семьи как открытой педагогической системы.

Перечисленные функции положены в основу деятельностной системы педагогического взаи-

модействия, на которую следует ориентироваться при планировании организации педагогического взаимодействия с семьей учащегося. Основными направлениями педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося являются как традиционные, так и формирующиеся в настоящее время в связи с коренными изменениями, произошедшими в семье, образовательном учреждении, сфере дополнительного образования.

Примечания

1. Недвецкая М. Н., Овчарова А. А. Взаимодействие школы и семьи: от теории к практике. М., 2008.
2. Симонов В. П. Управление социальными (педагогическими) системами: учеб. М., 2005.
3. Недвецкая М. Н., Овчарова А. А. Указ. соч.
4. Banks J. Multiethnic Education: Theory and Practice. Boston, 1988. 156 p.
5. Baruth L., Manning L. Multicultural Education. Boston, 1992. 102 p.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.323

А. П. Махлин

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПОРТИВНОГО СУДЬИ (НА ПРИМЕРЕ СУДЬИ ПО БАСКЕТБОЛУ)

В статье рассматривается состав и содержание профессиональной компетентности спортивного судьи, в частности судьи по баскетболу. Приведена разработанная автором компетентностная модель спортивного судьи по баскетболу.

This article discusses the composition and content of professional competence of sports judges, particularly judges in basketball. Given the author's competence model sports a judge of basketball.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностная модель, компетенции, спортивный судья по баскетболу.

Keywords: professional competence, competence model, the competence, sports referee basketball.

Компетентностный подход широко обсуждается на страницах педагогической печати. В частности говорится о наборе так называемых ключевых компетенций (познавательных, информационных, общественных и др.) как основы для построения учебных планов и программ общего и профессионального образования. Задачей нашего исследования является изучение профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту, в частности спортивных судей по баскетболу.

В целом профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорту включает систему общих и специальных знаний и умений, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности; экономико-управленческую и правовую подготовку, сформированное целостное профессиональное мышление и сознание, обуславливающие успешность творческой профессиональной деятельности.

Несмотря на большое разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность», общепризнанными являются следующие ее сущностные характеристики:

– эффективное использование индивидуальных способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность;

– владение профессиональными знаниями, умениями и навыками; гибкость при решении профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами;

– интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения профессиональных функций.

Компетентность специалиста проявляется в профессиональной деятельности и профессиональном общении и, следовательно, включает способности, знания, умения и навыки, необходимые для осуществления деятельности и общения в процессе этой деятельности. Конкретный выбор указанных показателей определяется сущностью профессиональной деятельности, ее содержанием [Бондарь А. А. Особенности подготовки баскетболистов к соревновательной деятельности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2011. № 3(73). С. 14–16; Ерофеев С. Д. Критерии отбора и функциональной подготовки баскетбольного арбитра / Полиевский С. А., Костикова Л. В., Ерофеев С. Д., Давыдов М. А. // Теория и практика физ. культуры. 2001. № 11. С. 53–55]. Для формирования профессиональной компетентности спортивных судей в процессе подготовки и повышения квалификации судейского состава по баскетболу нами разработана компетентностная модель профессиональной деятельности спортивного судьи (на примере баскетбола) на основании ФГОС ВПО по направлению подготовки 034300 Физическая культура (квалификация «магистр»), Положения о спортивных судьях, квалификационных требований к спортивным судьям по баскетболу, результатов анкетирования специалистов и включает в себя:

– *информационные компетенции*, которые предполагают поиск, отбор и структурирование предметной информации с использованием информационных и коммуникационных технологий;

– *коммуникативные компетенции*, которые включают установление конструктивных взаимоотношений и организацию взаимодействия между участниками соревновательного процесса: способность понимать особенности личности человека, его эмоциональный настрой, способность вербального общения (привлечение внимания,

установление психологического контакта, управление общением, установление эмоциональных обратных связей);

– *организационно-управленческие компетенции*, которые связаны с анализом, планированием и прогнозированием профессиональной деятельности, относятся к сфере разработки и принятия разнообразных управленческих решений, выполнения конкретных профессиональных действий;

– *научно-исследовательские компетенции*, которые связаны с решением познавательных задач в сфере профессиональной деятельности, поиском нестандартных решений – они обеспечивают способность человека к творческой деятельности;

– *профессиональные компетенции*, которые связаны со способностью осуществлять все виды профессиональной деятельности.

Для формирования профессиональной компетентности спортивных судей и реализации компетентностной модели нами разработан учебный

курс для подготовки и повышения квалификации судейского состава по баскетболу. В рамках данного учебного курса выделены пять модульных блоков:

– модульный блок *аналитико-прогностический*, формирующий знания нормативных методов и основ организации проведения спортивных мероприятий, умения формулировать проблемы и использовать творческие пути их решения;

– модульный блок *организационно-управленческий*, формирующий знания и умения в области организации физкультурно-спортивных мероприятий, знания и умения принятия управленческих решений в ходе соревновательного процесса;

– модульный блок *коммуникативный*, формирующий знания в области психологии личности и группы и умение выстраивать конструктивные взаимоотношения с участниками соревновательного процесса;

– модульный блок *информационный*, формирующий знания и умения использовать инфор-

<i>Информационные компетенции</i>
– знание и использование информационных и коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности
– знание нормативных методов организации и проведения спортивных мероприятий и умение применять их на практике
– умение работать с программными средствами профессионального назначения, соответствующими современным требованиям мирового рынка программных средств
– умение воспринимать новую информацию и использовать ее в своей профессиональной деятельности
<i>Коммуникативные компетенции</i>
– знания в области психологии личности и группы, конфликтологии, социологии
– умение выстраивать конструктивные взаимоотношения с участниками соревновательного процесса
– умение выбрать и реализовать стиль общения, понятный участникам соревновательного процесса
– умение целенаправленно поддерживать эмоциональный настрой участников соревновательного процесса
– умение предвосхищать, констатировать и регулировать межличностные конфликты
<i>Организационно-управленческие компетенции</i>
– знания в области логики и закономерностей развития коллективной деятельности, теории целеполагания, основ организации физкультурно-спортивных мероприятий
– владение технологией (алгоритмом) принятия управленческих решений
– умение анализировать ситуации и применять имеющиеся знания для принятия необходимых решений
– умения планировать систему соревнований
– умение мгновенно принять решение в сложной ситуации
– умение работать в группе и принимать коллективное решение
<i>Научно-исследовательские компетенции</i>
– обладание высоким уровнем знаний о выполняемых научных исследованиях в области физической культуры и спорта (новейшими теориями, методами и технологиями)
– умение формулировать проблемы и использовать творческие пути их решения
– умение работать с литературными источниками, проводить практическое экспериментальное исследование, внедрять полученные результаты в практику соревновательного процесса
<i>Профессиональные компетенции</i>
– знание правил соревнований по баскетболу
– знание общих требований для судей международной категории по баскетболу
– умение организовывать, проводить и судить соревнования по баскетболу
– умение одновременно следить за многими объектами и моментами на игровой площадке во время спортивного соревнования по баскетболу

мационные и коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности;

– модульный блок *профессиональный*, формирующий знание общих требований для судей международной категории по баскетболу и умение организовывать, проводить и судить соревнования по баскетболу.

При проектировании прогностической модели процесса повышения квалификации судейского состава по баскетболу в качестве стратегической ориентации была избрана рассмотренная выше компетентностная модель судьи по баскетболу. Целевую основу составило создание мотивационного пространства, инициирующего индивидуальную деятельность слушателей курсов повышения квалификации, и оказание им помощи в выработке индивидуальной траектории самообразования как условия совершенствования их профессиональной компетентности.

В рамках разработанного курса слушатели выполняют следующие задачи:

1. Правильное определение и формулировка цели и особенностей решения задач судейства.
2. Составление вероятностной программы действий в предполагаемых условиях соревнования.
3. Специальная подготовка к встрече с соревновательно-судейскими препятствиями различной степени трудности (особенно неожиданными) и упражнения в их преодолении.
4. Предусмотрение приемов саморегуляции возможных неблагоприятных внутренних состояний.
5. Отбор и использование способов и средств сохранения психологического равновесия к началу соревнования и его восстановление в ходе соревновательного процесса.

Разработанный нами учебный курс учитывает задачи модернизации профессионального образования на основе компетентностного подхода, мнения экспертов о составе профессиональной компетентности спортивного судьи, в частности судьи по баскетболу, квалификационные требования к спортивным судьям по баскетболу.

УДК 615.825:616

Г. В. Ковязина

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОСТИНСУЛЬТНЫХ ПАЦИЕНТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме анализа причин низкой эффективности физической реабилитации постинсультных пациентов в поздних периодах заболевания и обоснованию педагогических подходов к ее совершенствованию.

The article is devoted to the actual problem of pedagogical approaches to development of methods of post-stroke patients' physical rehabilitation, to the analysis of the causes of inefficient physical rehabilitation process in the late periods of disease.

Ключевые слова: инсульт, физическая реабилитация, поздний период физической реабилитации, причины низкой эффективности физической реабилитации.

Keywords: insult, physical rehabilitation, methods of physical rehabilitation, periods of physical rehabilitation.

Высокая распространенность сосудистых поражений головного мозга, из которых острое нарушение мозгового кровообращения (инсульт) занимает особое место, делает их наиболее актуальными проблемами современной неврологии. Летальность исхода при инсульте в Российской Федерации составляет 21,4%, а инвалидизация после перенесенного инсульта достигает в среднем 3 человека на 10 000 населения [1]. Частота развития инсультов в молодом возрасте в настоящее время колеблется от 3 до 23 случаев на 10 000 населения, и тенденция к увеличению количества таких заболеваний продолжает иметь место [2]. Данное заболевание и его профилактика являются на сегодня наиболее актуальными медицинскими, социальными и психолого-педагогическими проблемами, а реабилитация пациентов после перенесенного инсульта имеет государственное и социально-экономическое значение.

По данным А. И. Анисимовой [3] и О. В. Панина [4], трудоспособность и социальная активность восстанавливается у 15–20% постинсультных пациентов, у 30% сохраняются стойкие резидуальные изменения, а 50% таких больных нуждаются в организации особой системы реабилитации до конца жизни, причем высокий процент инвалидизации постинсультных пациентов обусловлен прежде всего полной или частичной утратой двигательной активности [5].

В настоящее время выделяют четыре постинсультных периода восстановления [6]:

1. Острый период (первые 3 недели после перенесенного инсульта). Пациенты проходят реабилитацию в специализированных стационарах лечебно-профилактического учреждения.

2. Ранний восстановительный (следующие 6 месяцев). Реабилитация пациентов продолжается в реабилитационных отделениях больниц.

3. Поздний восстановительный (от 6 месяцев до года). Восстановление постинсультных пациентов происходит в условиях специализированных реабилитационных центров.

4. Резидуальный период (после 1 года). Пациентам показано поддерживающее реабилитационное лечение в амбулаторных условиях, дневных стационарах, курсы восстановления в реабилитационных санаториях.

Анализ научно-методической литературы показал, что ведущее место в процессе восстановления здоровья, трудоспособности и социальной активности постинсультных пациентов занимает физическая реабилитация. Именно она способствует восстановлению утраченных движений, активизирует резервные возможности функциональных систем организма и повышает адаптацию пациентов после острого периода заболевания к условиям внешней среды.

Одной из характерных особенностей современной системы физической реабилитации является то, что ее наибольшая эффективность по восстановлению движений и функциональной работоспособности постинсультных пациентов достигается в ранние периоды.

Вопросам совершенствования методики физической реабилитации в ранних периодах восстановления после инсульта в условиях лечебно-профилактических учреждений посвящены исследования Л. Н. Анисимовой [7], Г. Б. Ивановой [8], А. Н. Беловой [9], В. И. Скворцова [10], Ф. В. Таховиевой [11], Ю. В. Нивиной [12], которые в процессе организации, проведения и целевой направленности физической реабилитации выделяют несколько направлений: восстановление утраченных движений и их качества, повышение работоспособности функциональных систем организма, обучение пациентов приемам и методам самообслуживания, достижение стабилизации психоэмоционального состояния больного.

В то же время О. В. Панин [13] и Г. Б. Иванова [14] отмечают, что эффективность физической реабилитации в ранних периодах восстановления после инсульта обеспечивается за счет дифференцированного подхода к комплектованию групп для занятий по лечебной гимнастике, при котором постинсультные пациенты объединяются в подгруппы в зависимости от степени выраженности двигательного нарушения и лока-

лизации очага поражения в головном мозге. Так, для подгруппы постинсультных пациентов с легкими гемипарезами и небольшими очагами поражения головного мозга рекомендуется использовать физические упражнения на занятиях по физической реабилитации уже со второго дня пребывания в неврологическом стационаре. Для восстановления нарушений в движениях целесообразно применять комплексы пассивных, активно-пассивных и активных физических упражнений. В подгруппах постинсультных пациентов с тяжелыми гемиплегиями и обширными очагами поражения головного мозга занятия по физической реабилитации следует начинать с лечебного положения и выполнения пассивных и антиспастических физических упражнений. Для постинсультных пациентов с синдромом «атактического гемипареза» (очаг поражения находится в заднем бедре внутренней капсулы, в основании варолиева моста и лучистом венце) в содержание занятий по лечебной гимнастике необходимо вводить релаксационные упражнения, а также физические упражнения для тренировки вестибулярного аппарата и координации движений. Такое дифференцированное применение физических упражнений в зависимости от степени выраженности двигательного нарушения и локализации очага поражения в головном мозге позволяет восстанавливать качество движений, нормализовать мышечный тонус, объединить изолированные мышечные сокращения в целостные движения, тем самым создает условия для улучшения способности самообслуживания всех постинсультных пациентов.

Результаты исследований А. Н. Беловой [15] и В. И. Скворцовой [16] убедительно свидетельствуют о том, что использование физических упражнений способствует скорейшему восстановлению бытовых навыков жизнедеятельности и овладению навыками самообслуживания постинсультными пациентами на ранних этапах восстановительного лечения – остром и раннем восстановительном.

Ф. В. Таховиева [17] предлагает методику дифференцированного применения разнообразных средств кинезотерапии, основанную на выявлении прогностических критериев восстановления двигательных функций, жизнедеятельности и психологического состояния постинсультных пациентов. Автором разработана таблица прогнозирования хода течения и исхода мозгового инсульта. Предложенная комплексная оценка отклонений в состоянии больного позволяет выявить степень и характер нарушений двигательной функции и жизнедеятельности у постинсультных пациентов, определить цель и задачи восстановительного лечения, разработать дифференцированную методику физической реабилитации,

содержание которой зависит от характера, периода, тяжести течения заболевания, осложнений и возраста. Существенными условиями восстановления простых и сложных произвольных движений в этих случаях является использование анτισпастических упражнений, пассивного мышечного растяжения, специальных физических упражнений для профилактики осложнений и овладения умениями и навыками самообслуживания, а также применения приемов расслабляющего массажа. При проведении данных восстановительных мероприятий рекомендуется соблюдение следующих принципов:

- 1) раннее начало реабилитационных мероприятий и двигательной активизации больного;
- 2) использование на занятиях предыдущего двигательного опыта;
- 3) применение целенаправленной функционально-ориентированной и осмысленной двигательной активности.

Ю. В. Нивина [18] рекомендует в ранних периодах восстановления двигательной функции постинсультных пациентов использовать комплексную методику физической реабилитации, содержание которой разрабатывается на основе анализа степени двигательного дефекта, функционального состояния сердечно-сосудистой системы, особенностей психоэмоционального состояния и соблюдения онтогенетических принципов восстановления динамической функции. Это позволяет на раннем периоде восстановления провести активную вертикализацию пациента и снизить уровень стресса.

Анализ проведенных исследований показал, что главная цель физической реабилитации на ранних периодах восстановления после перенесенного инсульта – максимальное устранение нарушений и улучшение качества движений, обучение пациентов приемам и способам самообслуживания и профилактики возможных осложнений в деятельности функциональных систем.

Однако несмотря на то, что в ранних периодах восстановления постинсультных пациентов процесс физической реабилитации достаточно эффективен, этого, к сожалению, нельзя сказать о поздних периодах реабилитации. В литературе имеются данные и экспериментальные сведения о том, что восстановление движений и повышение уровня работоспособности функциональных систем постинсультных пациентов не ограничивается какими-то временными рамками и должно продолжаться на поздних периодах реабилитации в условиях не только специализированных реабилитационных центров или санаториев, но и в поликлиниках по месту жительства, а также в домашних условиях [19].

Так, исследованиями А. С. Кадыкова [20] и Т. В. Новиковой [21], проводимыми в условиях

реабилитационных центров, установлено, что для эффективного использования резервов функциональных систем и их стимуляции с целью повышения уровня жизнедеятельности организма для занятий физической реабилитацией на позднем этапе восстановления необходимо подбирать такие физические упражнения, которые отвечали бы следующим требованиям:

- 1) физические упражнения должны обеспечивать адаптивную и профилактическую направленность;
- 2) подбор средств физической реабилитации необходимо дифференцировать, индивидуализировать и осуществлять с учетом степени тяжести заболевания, выраженности двигательного нарушения, прогностических критериев восстановления двигательных функций;
- 3) использование физических упражнений на всех периодах физической реабилитации должно носить непрерывный, последовательный и комплексный характер.

Е. И. Гусев [22] и Э. М. Аракчаа [23] предлагают на позднем периоде восстановления в содержание занятий по физической реабилитации включать физические упражнения на современных тренажерных устройствах для решения двух задач: обеспечить общетонизирующее воздействие на весь организм и восстановить качество нарушенных движений. Авторы указывают на необходимость тренировки функции равновесия и восстановления ходьбы.

Хотя в реабилитационных центрах и санаториях процесс физической реабилитации организован достаточно эффективно, методические подходы к организации и проведению занятий физической реабилитацией с постинсультными пациентами в поздних периодах с целью продолжения восстановления качества их движений и повышения функциональной работоспособности в поликлиниках по месту жительства и в домашних условиях требуют более детального изучения [24].

Научных исследований, посвященных организации физической реабилитации в позднем периоде восстановления в условиях поликлиник по месту жительства и с помощью самостоятельных занятий физическими упражнениями в домашних условиях, выявить не удалось. Есть только отдельные методические рекомендации по организации такой работы, но фундаментальных научных исследований по этому направлению не проводилось. Отсутствие занятий по физической реабилитации в поликлинике по месту жительства и в домашних условиях приводит, на наш взгляд, к снижению эффективности процесса физической реабилитации. Это проявляется в ухудшении качества движений и уровня работоспособности функциональных систем постинсультных пациентов.

К основным причинам, снижающим эффективность действующей системы физической реабилитации постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления, на сегодняшний день можно отнести следующее:

1) отсутствие организации непрерывных занятий физической реабилитацией с постинсультными пациентами в условиях реабилитационных центров, поликлиник по месту жительства и в домашних условиях с целью восстановления движений и повышения функциональной работоспособности;

2) отсутствие преемственности восстановительных мероприятий в лечебно-профилактических учреждениях (стационары, реабилитационные центры, санатории, поликлиники по месту жительства) на различных этапах физической реабилитации;

3) низкий уровень знаний у пациентов о методике организации и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями в домашних условиях;

4) недостаточный контроль и отсутствие методической помощи в организации занятий физическими упражнениями в домашних условиях со стороны медперсонала поликлиник по месту жительства пациентов.

Теоретический анализ и обобщение литературных источников позволили выявить наличие **противоречия** между необходимостью проведения занятий по физической реабилитации постоянно на всех периодах реабилитационного процесса и отсутствием таких непрерывных и взаимосвязанных по содержанию занятий физическими упражнениями с целью восстановления движений и повышения функциональной работоспособности у пациентов на позднем периоде в условиях реабилитационных центров, поликлиник по месту жительства и домашних условиях.

Указанное противоречие позволило сформулировать **научную проблему** исследования, заключающуюся в разработке методики непрерывных занятий физической реабилитацией с постинсультными пациентами на позднем периоде восстановления в условиях реабилитационного центра, поликлиник по месту жительства и в домашних условиях на различных формах занятий.

Таким образом, результаты ранее проведенных исследований позволили сформулировать следующие методические подходы к разработке методики непрерывных занятий физической реабилитацией с постинсультными пациентами на позднем периоде восстановления:

1) процесс физической реабилитации должен быть непрерывным и организован на всех периодах восстановления для постинсультных пациентов;

2) при организации занятий по физической реабилитации необходимо соблюдать следующие принципы:

– принцип непрерывного и комплексного воздействия на пациента на различных формах занятий;

– принцип дифференцированного и индивидуального подхода;

– принцип систематичности и последовательности педагогических воздействий;

– принцип целенаправленного применения функционально-ориентированной и осмысленной двигательной активности;

3) с целью повышения мотивации и формирования потребности к занятиям физическими упражнениями рекомендуется в период нахождения пациентов в реабилитационных центрах организовать проведение теоретических и учебно-методических занятий для приобретения пациентами знаний о методике организации и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями;

4) содержание методики физической реабилитации целесообразно определять с учетом анализа этиологии инсульта, локализации очага поражения, степени двигательного дефекта, прогностических критериев восстановления двигательных функций, функционального состояния сердечно-сосудистой системы, особенностей психоэмоционального состояния, соблюдая онтогенетические принципы восстановления динамической функции;

5) для восстановления нарушенных движений, повышения уровня функциональной работоспособности систем организма, профилактики возможных осложнений в деятельности функциональных систем, овладения двигательными умениями и навыками самообслуживания и бытовыми навыками жизнедеятельности постинсультных пациентов рекомендуется подбирать физические упражнения с учетом следующих требований:

– использование физических упражнений на всех периодах физической реабилитации должно носить непрерывный, последовательный и комплексный характер;

– физические упражнения должны обеспечивать адаптивную и профилактическую направленность;

– подбор средств физической реабилитации необходимо дифференцировать, индивидуализировать и осуществлять с учетом степени тяжести заболевания, выраженности двигательного нарушения, прогностических критериев восстановления двигательных функций;

– физические упражнения на тренажерных устройствах должны обеспечивать общетонизирующее воздействие на весь организм и восстанавливать качество нарушенных движений.

Предполагается, что использование этих методических подходов к разработке содержания экспериментальной методики физической реабилитации, применяемой на всем протяжении позднего периода постинсультных пациентов, позволит повысить его эффективность.

Примечания

1. Верещагин Н. В., Варанкин Ю. Я. Эпидемиология инсульта в России: результаты и эпидемиологические аспекты проблемы // Инсульт. Приложение к журналу «Неврология и психиатрия имени Корсакова». 2011. № 1. С. 34–40.

2. Пизова Н. В., Прозоровская С. Д., Дмитриев А. Н. Острые нарушения мозгового кровообращения в молодом возрасте (обзор зарубежных эпидемиологических исследований) // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2011. Т. 111. № 4. С. 54–55.

3. Анисимова А. Н. Дифференцированный подход к активной лечебной гимнастике в реабилитации больных в остром периоде церебрального инсульта: автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2000. 42 с.

4. Панин О. В. Восстановление двигательных функций верхних конечностей у больных с церебральным инсультом в остром периоде течения заболевания: дис. ... канд. мед. наук. М., 2005. С. 42–54.

5. Иванова Г. Б. Основные принципы восстановления двигательной функции у больных с острым нарушением мозгового кровообращения // АФК и массаж. 2002. № 1. С. 51–57; Белова А. Н., Щепетова О. Н. Нейрореабилитация // Руководство для врачей. М., 2003. С. 75–112.

6. Таховиева Ф. В. Нарушение двигательных функций при мозговом инсульте: оценка, реабилитация, прогноз: дис. ... д-ра мед. наук. М., 2004. С. 5–23.

7. Анисимова А. Н. Указ. соч.

8. Иванова Г. Б. Указ. соч.

9. Белова А. Н., Щепетова О. Н. Указ. соч.

10. Скворцова В. И., Гудкова В. В., Иванова Г. Е. Принципы ранней реабилитации больных с инсультом // Невропатология и психиатрия. Приложение. 2002. № 7. С. 28–33; Скворцова В. И., Гудкова В. В., Кирильчико Т. Д. Перспективы развития ранней реабилитации больных с инсультом // Неврология и психиатрия им. С. С. Корсакова. 2003. № 9. С. 15–24.

11. Таховиева Ф. В. Указ. соч.

12. Нивина Ю. В. Восстановление двигательной функции больных церебральным ишемическим инсультом на стационарном периоде реабилитации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. С. 9–20.

13. Панин О. В. Указ. соч.

14. Иванова Г. Б. Указ. соч.

15. Белова А. Н., Щепетова О. Н. Указ. соч.

16. Скворцова В. И., Гудкова В. В., Иванова Г. Е. Указ. соч.

17. Таховиева Ф. В. Указ. соч.

18. Нивина Ю. В. Восстановление

19. Кадыков А. С. Реабилитация после инсультов // Российский медицинский журнал. 1997. № 1. С. 21–24; Гусев Е. И., Гехт А. Б., Гиптов В. Б., Тихоной Е. В. Реабилитация в неврологии: учеб. пособие. М., 2000. С. 3–37; Новикова Т. В. Физическая реабилитация инвалидов в позднем периоде инсульта: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. С. 23–39; Аракчаа Э. М. Восстановление двигательных функций на основе прин-

ципа референтной биоадаптации при синдроме центрального гемипареза в позднем восстановительном и резидуальном периодах инсульта: дис. ... канд. мед. наук. М., 2006. С. 53–61.

20. Кадыков А. С. Указ. соч.

21. Новикова Т. В. Указ. соч.

22. Гусев Е. И., Гехт А. Б., Гиптов В. Б., Тихоной Е. В. Указ. соч.

23. Аракчаа Э. М. Указ. соч.

24. Новикова Т. В. Указ. соч.; Аракчаа Э. М. Указ. соч.

УДК 616-057.875:378

И. Ю. Зыков

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены методы оценки компонентов биологической и социальной адаптации студентов с отклонениями в состоянии здоровья к обучению в вузе. Выявлены уровни сформированности компонентов адаптации и уровневые показатели адаптации студенток-первокурсниц, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, которые необходимо учитывать при построении процесса адаптивного физического воспитания.

The article deals with the students with disabilities in health. The methods of assessment of components of students' biological and social adaptation to studies at a higher educational establishment are examined here. The rates of formation of components and tiered rates of first-year students' adaptation are presented here. The students are girls who has disabilities in health and who are referred to special medical group. The rates and tired rates must be taken into account when making the process of adaptive physical education.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, методы исследования, специальная медицинская группа, адаптация студентов.

Keywords: adaptive physical education, methods of research, special medical group, students' adaptation.

Высшее профессиональное образование – это прежде всего динамическая и саморазвивающаяся система, которая оказывает большое влияние на свой объект и в то же время находится под влиянием множества факторов. Одним из таких факторов является процесс адаптации студентов к учебной деятельности, под которым понимается *процесс активного приспособления студентов специальных медицинских групп к условиям обучения в вузе средствами и методами непрерывного адаптивного физического воспитания, обеспечивающий их интеграцию в студенческую группу.*

© Зыков И. Ю., 2011

В общей системе факторов, затрудняющих адаптацию студентов первого курса, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, и ухудшающих качество их подготовки к будущей профессиональной деятельности, наиболее значимыми являются: отрицательные переживания, связанные с уходом из школьных коллективов с их выраженной взаимопомощью и моральной поддержкой; неготовность к организации режима жизнедеятельности в новых условиях; неумение осуществлять саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного повседневного педагогического контроля; недостаточная сформированность знаний, умений и навыков самостоятельной работы; неопределенность в выборе профессии; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие.

Кроме того, одной из основных причин, затрудняющих процесс адаптации студентов-первокурсников специальной медицинской группы к обучению в вузе, называется недостаточная изученность механизмов функционирования адаптивных систем организма, действующих одновременно и во взаимосвязи. Для того чтобы понять, как развивается процесс адаптации студентов к учебной деятельности, по всей вероятности необходимо выявить взаимоотношения и внутренние взаимосвязи компонентов процесса адаптации, определить их структурную последовательность и взаимодействие.

Процесс адаптации студенток-первокурсниц специальной медицинской группы к обучению в вузе мы рассматривали как взаимодействие компонентов *биологической (психофизиологической) и социальной* адаптации студентов.

К группе компонентов, характеризующих процессы *биологической (психофизиологической)* адаптации студенток специальной медицинской группы, отнесли: физическое развитие, физические качества, функциональные возможности, психофизиологические показатели; к группе компонентов, характеризующих процессы *социальной* адаптации, – мотивационно-потребностный компонент и социально-психологическую адаптацию.

С целью выяснения уровней сформированности компонентов адаптации проводилось тестирование студентов специальной медицинской группы, в котором использовался комплекс научных методов, позволяющих получить разностороннюю информацию о специфике процессов адаптации у студентов специальной медицинской группы к учебной деятельности в вузе.

В исследовании приняло участие 36 студенток Вятского государственного гуманитарного университета, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

В результате *теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы* были изучены вопросы, так или иначе касающиеся адаптации студентов специальной медицинской группы к процессу обучения в высшем учебном заведении. Это позволило проанализировать основные аспекты изучаемой проблемы и определить возможные направления её решения.

Для определения уровня *физического развития* как компонента биологической адаптации, студенток специальной медицинской группы использовали пять показателей: массу тела, длину тела, динамометрию правой и левой руки и жизненную емкость легких.

Физические качества студенток специальной медицинской группы определялись по шести показателям, характеризующим уровень физической подготовленности студенток: наклон вперед из положения сидя, прыжок в длину с места, подтягивание на низкой перекладине из виса лежа, челночный бег 3×10 метров, бег на 30 метров и 6-минутный бег.

Уровень *функциональных возможностей* студенток специальной медицинской группы определялся с помощью расчета адаптационного потенциала (АП) системы кровообращения к факторам внешней среды (по методике Р. М. Баевского) и расчета уровня функционального состояния.

Адаптационный потенциал является показателем, обуславливающим взаимосвязь двух противоположных понятий: «здоровье» и «болезнь». Здоровый человек должен быть максимально адаптирован к окружающей среде, и наоборот, конкретным выражением морфофункциональных изменений при болезни будет дезадаптация. Вывод о том, что адаптационные возможности организма определяют меру индивидуального здоровья, является общепризнанным. По величине адаптационного потенциала оценивается уровень компенсаторно-приспособительных механизмов, лежащих в основе поддержания системы кровообращения.

Уровень функционального состояния обуславливает адаптационные возможности организма.

Тестирование *психофизиологических показателей* предусматривало оценку отдельных психофизиологических функций, таких как память, внимание, мышление. Объективная оценка уровня психофизиологических показателей производилась на основании анализа результатов выполнения определенных заданий и функциональных проб, направленных на изучение состояния различных психофизиологических качеств человека [1].

Мотивационно-потребностный компонент социальной адаптации студенток специальной медицинской группы исследовался с помощью опросников «Отношение к собственному здоро-

вью» и «Исследование ситуативной (проявляющейся в данный момент) и личностной тревожности» (шкала Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина).

Социально-психологический компонент социальной адаптации студентов специальной медицинской группы исследовался с помощью опросника «Исследование уровня социально-психологической адаптации» (по К. Роджерсу и Р. Даймонду). Данная методика позволила выявить интегральные показатели: «адаптация», «самоприятие», «принятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность» и «склонность к доминированию». В совокупности указанные показатели позволили определить уровень сформированности (низкий, средний, высокий) социально-психологического компонента.

Сравнительный анализ различных компонентов адаптации студентов специальной медицинской группы к учебной деятельности в вузе представлен в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что показатели **физического развития** как компонента биологической адаптации студентов специальной медицинской группы соответствуют в основном низкому (27,8%) и среднему (50%) уровням сформированности. У 32,2% студентов показатели физического развития соответствуют высокому уровню сформированности.

Показатели **физических качеств** у 25% студентов соответствуют низкому уровню сформированности, 41,7% – среднему, 33,3% – высокому.

Показатели **функциональных возможностей** как компонента биологической адаптации соответствуют низкому уровню сформированности у 11,1% студентов, среднему – 80,55%, высокому – 8,35%.

Психофизиологические показатели адаптации у 36,1% студентов специальной медицинской группы соответствуют низкому уровню сформированности, 52,8% – среднему, 11,1% – высокому.

Мотивационно-потребностный компонент адаптации соответствует низкому уровню сфор-

мированности у 22,25% студентов, среднему – 33,3%, высокому – 44,45%.

Показатели **социально-психологического** компонента адаптации у 27,8% студентов специальной медицинской группы соответствуют низкому уровню сформированности, 55,6% – среднему, 16,6% – высокому.

Обобщенный анализ уровня сформированности компонентов адаптации студентов-первокурсников специальной медицинской группы к учебной деятельности в вузе представлен в табл. 2.

Таблица 2

Обобщенные показатели уровня сформированности всех компонентов адаптации студентов специальной медицинской группы к обучению в вузе (%)

Уровни сформированности (%)		
Низкий	Средний	Высокий
8,4	91,6	–

Из табл. 2 видно, что показатели адаптации студентов первого курса специальной медицинской группы к обучению в вузе соответствуют низкому (8,4%) и среднему (91,6%) уровням сформированности. Полученные результаты подтверждаются данными ранее проведенных исследований и характерны для обучающихся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [2].

Результаты исследования позволяют сделать заключение о том, что компоненты адаптации у студентов специальной медицинской группы к учебной деятельности на начало педагогического эксперимента в достаточной мере не сформированы, что можно объяснить рядом причин.

К основным причинам недостаточного уровня сформированности компонентов адаптации у студентов специальной медицинской группы к обучению в вузе целесообразно отнести следующие:

Таблица 1

Сводные показатели уровней сформированности компонентов адаптации студентов-первокурсников специальной медицинской группы (%)

Наименование компонентов	Уровни сформированности (%)		
	Низкий	Средний	Высокий
Физическое развитие	27,8	50,0	32,2
Физические качества	25,0	41,7	33,3
Функциональные возможности	11,1	80,55	8,35
Психофизиологические показатели	36,1	52,8	11,1
Мотивационно-потребностный компонент	22,25	33,3	44,45
Социально-психологический компонент	27,8	55,6	16,6

1) отсутствие учета индивидуальной «стратегии адаптации» и типа адаптации студентов-первокурсников при комплектовании специальной медицинской группы для занятий по адаптивному физическому воспитанию;

2) отсутствие дифференцированного и индивидуального подходов к организации процесса адаптивного физического воспитания со студентами специальных медицинских групп на различных формах занятий;

3) недостаточная разработанность содержания и организации проведения теоретического и методико-практического разделов на занятиях по адаптивному физическому воспитанию со студентами специальной медицинской группы.

Анализ литературных источников позволил выявить *противоречие* между наличием высоких интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок в профессиональной деятельности студентов и недостаточным уровнем сформированности компонентов адаптации к обучению в вузе у студентов специальных медицинских групп.

Указанное противоречие позволило сформулировать *проблему* научного исследования, которая *актуальна* и заключается в разработке таких педагогических *средств и методов* адаптивного физического воспитания, при которых процесс адаптации студентов специальной медицинской группы высших учебных заведений к условиям их жизнедеятельности станет процессом оптимальным, продуктивным и эффективным.

Таким образом, результаты ранее проведенных исследований и результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о низком уровне сформированности компонентов адаптации у студентов специальной медицинской группы к обучению в вузе, что обусловило необходимость в разработке ряда методических рекомендаций, которые, на наш взгляд, позволят устранить причины, не обеспечивающие в полной мере эффективность процесса адаптации студентов:

1) распределение студентов первого курса в специальные медицинские группы для занятий адаптивным физическим воспитанием осуществлять с учетом индивидуальной «стратегии адаптации» и типа адаптации студентов;

2) на занятиях по адаптивному физическому воспитанию со студентами специальной медицинской группы использовать систему непрерывных, дифференцированных и индивидуальных педагогических воздействий на различных формах занятий;

3) подбор средств адаптивного физического воспитания для студентов первого курса, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, осуществлять на основе дифференцированного и индивидуального подходов с учетом основного и вторичных отклонений в состоянии здоровья;

4) в содержание теоретического и методико-практического разделов учебной программы по адаптивному физическому воспитанию студентов специальной медицинской группы необходимо включать материал о значении средств и методов адаптивной физической культуры в профилактике и лечении различных заболеваний и методических особенностях организации и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Обобщая результаты проведенных исследований, можно предположить, что сформулированные выше методические рекомендации позволят устранить причины, негативно влияющие на процесс адаптации студентов к обучению в вузе и качество их учебно-воспитательной деятельности.

Примечания

1. Воронина Г. А., Джергеня С. А. Физиология и психология труда: учеб.-метод. пособие для студ. пед. вузов. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. С. 40–43; Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. Изд. 3-е. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 97, 104–105, 110, 115–116.

3. Павлюк Н. Б. Адаптация к обучению студентов первого курса педагогического вуза средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. С. 3–4; Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 3–5; Лахтин А. Ю. Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2011. С. 4.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

Н. Н. Новикова, Г. Н. Некрасова

ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СЕТЕВОГО СООБЩЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассмотрена специфика, состав и структура сетевого педагогического сообщества. Выделяются основные этапы, функции и механизмы проектирования сетевого сообщества учителей технологии.

The article focuses on the specifics, contents, and structure of an online educational network. Basic stages, functions and design mechanisms of a technology teachers' network are discussed.

Ключевые слова: сетевое сообщество, сетевая коммуникация, сетевое взаимодействие.

Keywords: social network, network communication, network cooperation.

Особенностью современного периода развития общественного устройства является применение открытых информационных систем, рассчитанных на использование всего массива информации, доступного в данный момент обществу. Возможности информационной сети Интернет позволяют осуществлять как интерактивное взаимодействие с источниками информационных ресурсов, так и непосредственное взаимодействие с партнерами, единомышленниками по научным исследованиям, коллегами по работе в сетевых сообществах.

Анализ теоретических исследований в области использования ресурсов сети Интернет в образовательном процессе показывает, что именно сетевые сообщества наиболее адекватно отражают социальную структуру глобальной сети и обладают характеристиками образовательных сред, обеспечивающих высокую интенсивность протекания совместной деятельности. В частности, А. Н. Сергеев отмечает, что сетевые сообщества позволяют наиболее точно определить сущность и пути развития Интернета как социальной и культурной среды, внутренние механизмы социально-психологических процессов, образовательные возможности сети Интернет [1].

Анализируя результаты педагогических исследований А. Н. Сергеева, Е. Д. Патаракина,

А. В. Борисовой, О. Э. Демидова, Г. М. Можая, В. А. Поляковой, можно отметить многочисленные попытки определить понятие «сетевое сообщество»: группа людей, взаимодействующих на основе коммуникаций Интернета, имеющих общие связи между собой, способных к проявлению совместных форм активности и саморефлексии [2]; группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств [3]; интернет-ресурс, объединяющий информационную базу, создаваемую членами сообщества, форум для обсуждения информационных материалов и профессионального общения, электронной рассылки материалов сообщества [4]; группа субъектов педагогического процесса, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий; новая форма организации профессиональной деятельности в сети [5].

Приведенные определения понятия «сетевое сообщество», конечно, не отражают всей сущности явления. В свою очередь, следует отметить, что взаимодействие как неотъемлемый признак сетевого сообщества присутствует в каждом из данных определений. Сообщества педагогов возникают в сети Интернет на основе общих целей, ценностей, интересов и сетевой деятельности. Такая деятельность связана с совместным созданием, обработкой и обменом информацией, направлена на изменение функционирования самих сообществ как социальных систем. Совместная деятельность в сетевых сообществах обуславливает формирование психологической общности между членами сообщества, что выражается в оформлении собственных правил и норм поведения, общего языка и контекста общения. Этот факт позволяет трактовать сетевое сообщество как коллективный субъект социально-информационной деятельности в сети Интернет.

Относительно этапности становления и развития коллективного субъекта А. Н. Сергеев выделяет следующие уровни развития сетевых сообществ: потенциальный уровень (сетевые взаимодействия носят предсубъектный характер, отличаются отчуждённостью, когда участники взаимодействия не связаны чем-то общим, не имеют какой-либо ценности совместным обсуждением); номинальный уровень (субъект-объектные вза-

имодействия, когда каждый из его членов уже может выступать активным субъектом некоторой деятельности и обращаться к другим членам сообщества для её реализации); уровень реального сетевого сообщества (субъект-субъектные взаимодействия, когда участники сетевой деятельности отражают себя и своего партнёра как субъекта, видят ценность в себе и в другом) [6].

Первоначальное появление сетевых сообществ педагогов наблюдается с середины 90-х гг. Е. Аффрина связывает необходимость создания сетевых сообществ педагогов с широким распространением метода телекоммуникационных проектов, тогда «организаторы проектов убедились в том, что залог любого учебного сетевого проекта – постоянная организационная и методическая поддержка педагогов» [7]. Автор выделяет несколько этапов формирования и развития сетевых педагогических сообществ.

В 1993 г. научным советом по комплексной проблеме «Кибернетика» Российской академии наук была создана лаборатория «Телекоммуникация в образовании», в первых международных проектах приняли участие педагоги, преподаватели педвузов из Барнаула, Воронежа, Красноярска, Москвы.

В 1994 г. начало формированию школьного Интернета положила ассоциация РЕЛАРН: электронной почтой были обеспечены многие школы страны; ежегодно проводились конференции; для объединения в сети учителей был создан «Школьный сектор»; издается электронный образовательный еженедельник «Педсовет по средам».

В 1995 г. доцентом кафедры физики Ярославского государственного университета А. А. Дозоровым в рамках телеконференции telcom.education был организован первый сетевой методический семинар для учителей физики (участвовало 15 учителей).

С 2001 г. в России началась реализация программы Intel «Обучение для будущего», благодаря которой во многих регионах страны стали создаваться сообщества педагогов по различным предметам для поддержки реализации образовательных программ и организации сетевых проектов [8].

В настоящее время создано большое количество педагогических сетевых сообществ. Анализ научной и методической литературы, экспертиза сетевых педагогических сообществ, опыт проектирования сетевого сообщества учителей технологии Республики Коми и педагогов дополнительного образования г. Кирова (<http://вики.кгпи.рф>) позволяют утверждать, что сетевое педагогическое сообщество, как образовательная система в целом, характеризуется составом (совокупность элементов), структурой (связи между элементами), целью, задачами и функциями. Кроме того,

подобно любой системе, сетевое сообщество функционирует в некоторой внешней среде и описывается ограничениями, накладываемыми внешней средой, например государственными образовательными стандартами, требованием доступности образования и т. д.

Членом сетевого сообщества может стать любой педагог, зарегистрированный на сайте сообщества, принимающий участие в деятельности сообщества, согласный с принципами и правилами деятельности сообщества. В состав сетевого сообщества могут входить: учителя-предметники, психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, сетевые методисты, координатор сетевого сообщества, координатор регионального методического центра, куратор методической службы региона. Анализ сетевых педагогических сообществ, представленных в сети Интернет, позволил выделить по признаку «целевая аудитория» следующие типы сетевых сообществ:

– сетевое сообщество, объединяющее педагогов различных сфер образования, учителей-предметников, психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, методистов: Педсовет (<http://pedsovet.alledu.ru>); Интернет – государство учителей (<http://intergu.ru>); Сеть творческих учителей (<http://it-n.ru>); Открытый класс (<http://openclass.ru>); Inter-педагогика (<http://inter-pedagogika.ru>) и др.;

– самостоятельное сетевое сообщество, объединяющее учителей, преподающих отдельный предмет: Сетевое сообщество учителей химии (<http://wiki.vladimir.i-edu.ru>), Сетевое сообщество учителей-логопедов (<http://astrawiki.ru>) и др.

Важно отметить, что благодаря современным сетевым ресурсам и специальной организации возможно выделение самостоятельных сетевых сообществ в рамках общего сообщества (с сохранением идеологии и целей сетевого объединения). В сообществе Сеть творческих учителей (<http://it-n.ru>) функционируют различные сообщества: ИКТ в начальной школе, Сообщество творческих учителей информатики, Уроки творчества: искусство и технология в школе и др.

Опыт создания сетевого сообщества учителей технологии Республики Коми и педагогов дополнительного образования г. Кирова (Центр детского творчества с изучением прикладной экономики) позволил выделить этапы проектирования сетевого педагогического сообщества:

1. Определение целевой аудитории.
2. Выделение целевой проблемы, актуальной для целевой группы.
3. Формулировка цели создания сообщества и задач, решаемых в рамках сообщества.
4. Определение основных видов деятельности сообщества и механизма координации сообществ.

щества (распределение ролей, виды коммуникаций).

5. Выбор способов привлечения участников в сообщество.

6. Выбор вариантов использования инструментов социальных сервисов в деятельности сетевого сообщества.

Рассмотрим механизм проектирования сетевого педагогического сообщества учителей технологии Республики Коми.

Целевая аудитория сетевого сообщества учителей технологии Республики Коми – учителя технологии, студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели факультета технологии и предпринимательства Коми государственного педагогического института.

Анализ опроса 56 учителей технологии позволил выделить основные проблемы, которые призвано решить сетевое сообщество: недостаток общения на профессиональные темы и отсутствие возможностей централизованного и оперативного взаимодействия учителей технологии; недоступность либо ограниченные возможности получения для большей части учителей технологии информационной поддержки по использованию локальных и сетевых цифровых образовательных ресурсов; недостаток методических разработок и проблемы методического сопровождения по проектированию информационно-коммуникационной среды технологического образования; недостаток информации о современных технических средствах обучения и современном программном обеспечении по разработке цифровых образовательных ресурсов; недостаток информации о сетевых проектах, конкурсах и олимпиадах по технологии.

Выделенные проблемы позволили определить цель сетевого сообщества учителей технологии Республики Коми – организация сетевого взаимодействия педагогов в области проектирования информационно-коммуникационной среды технологического образования.

В рамках функционирования сообщества решаются задачи: создание информационно-методического пространства для учителей технологии в области проектирования информационно-коммуникационной среды технологического образования; предоставление возможности для самореализации и самоутверждения педагогов через совместную сетевую практическую деятельность; обмен опытом в области проектирования информационно-коммуникационной среды технологического образования; организация методической поддержки по внедрению новых электронных образовательных ресурсов в практику технологического образования; повышение мотивации учителей технологии к образовательной сетевой деятельности; поддержка новых образо-

вательных инициатив в области технологического образования; создание возможности для разработки базы данных электронных образовательных ресурсов по технологическому образованию.

Основные функции сетевого сообщества учителей технологии – образовательная, информационная, методическая, коммуникативная, организационная.

Развитие сетевого сообщества учителей технологии Республики Коми осуществляется в процессе организации следующих направлений совместной сетевой деятельности: проведение методических форумов, семинаров, тренингов; осуществление сетевого консультирования; проектирование и разработка сетевых образовательных ресурсов по технологическому образованию; создание базы данных электронных образовательных ресурсов; проведение экспертизы образовательных ресурсов; организация сетевых проектов и конкурсов.

Функционирование сетевого сообщества предполагает распределение ролей среди членов сообщества. Ведущая роль в сетевом сообществе отводится координатору и сетевым методистам. Координатор выбирает значимую проблему, отвечающую смыслу и масштабу сообщества, формулирует цель и перечень задач, определяет пути и основные средства для организации разных видов консультирования членов сообщества, фиксирует и делает открытыми опыт и суждения, возникающие в ходе обсуждения выбранной проблемы. Особую роль в функционировании сетевого сообщества играет сетевой методист – специалист, имеющий педагогическое образование, владеющий современными педагогическими технологиями, навыками работы в сетевых сервисах Интернет. Основные функции сетевого методиста – организация и проведение сетевых мероприятий информационного, образовательного, диагностического, творческого и другого характера.

Важное условие эффективного функционирования и развития сетевого сообщества – определение технологической платформы для совместной деятельности и коммуникации. Для организации сетевого сообщества учителей технологии Республики Коми мы определили сетевой сервис Вики (Wiki) – среду для быстрого гипертекстового взаимодействия, которая представляет собой коллекцию взаимосвязанных между собой записей.

Технология Вики (Wiki) является системой, поддерживающей простой и доступный способ индивидуального и коллективного создания гипертекста, в редактировании каждой записи может принять участие любой из членов сетевого сообщества. Это отличие делает технологию Вики (Wiki) наиболее мощным средством для коллек-

тивного написания гипертекстов. Простота языка Wiki-разметки и способов работы в среде, их интуитивная прозрачность позволяют педагогу практически сразу включаться в активную работу по содержательной части проводимых сетевых мероприятий и коммуникаций.

Большое значение в функционировании сетевого сообщества отводится подготовке педагогов к осуществлению сетевого взаимодействия через семинары, вебинары, тренинги. Нами разработаны и проведены очные и дистанционные семинары для учителей технологии г. Сыктывкара, г. Ухты по теме «Проектирование информационно-коммуникационной среды технологического образования». Участвуя в семинаре, педагоги познакомились с основными сетевыми ресурсами, получили навыки организации сетевого взаимодействия с коллегами и учащимися, разработали образовательные сетевые ресурсы по технологии.

В заключение отметим, что в настоящее время сетевые сообщества учителей выступают новой формой профессионального взаимодействия и коммуникации, позволяют на более высоком уровне оперативно обсуждать проблемы и обмениваться методическим материалом. Эффективность функционирования сетевых педагогических сообществ прежде всего зависит от четкого поэтапного проектирования.

Примечания

1. *Сергеев А. Н.* Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010. С. 3.

2. Там же. С. 17.

3. *Патафакин Е. Д.* Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. М.: Интуит.ру, 2007. С. 5.

4. *Борисова А. В., Демидова О. Э., Можаяев Г. М.* Сетевые сообщества учителей как новый путь развития творчества и роста профессионального мастерства. URL: <http://kontren.narod.ru/ltrts/soobchestvo.html>.

5. *Полякова В. А.* Подготовка педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009.

6. *Сергеев А. Н.* Указ. соч. С. 23.

7. *Африна Е.* Сетевые сообщества учителей – приоритеты и возможности // Народное образование. 2008. № 8. С. 132.

8. Там же. С. 133–135.

УДК 615

Т. С. Казаковцева

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Статья посвящена аспектам профессиональной подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми с позиций антропологического подхода, который позволяет рассматривать человека во всех его сущностях. Методологический подход с позиций антропологии и педагогической антропологии как области человековедения позволяет при изучении предмета синтезировать, обобщать данные различных наук, осуществлять педагогическую интерпретацию различных явлений, изучать динамику изменений личности, задействованной в целостном педагогическом процессе. В нашем случае – в процессе профессиональной здоровьеориентированной подготовки.

The article is devoted to aspects of professional training for health-educational work with children by positions of anthropological approach, which allows to consider human in all its entities. Methodological approach by positions of anthropology and pedagogical anthropology as the field of human-studying allows by the study of the subject to synthesize, to summarize the data of various sciences, to implement pedagogical interpretation of the various phenomenon, study the dynamic of changes of person, which engaged in holistic pedagogical process. In our case – in the process of professional health-oriented training.

Ключевые слова: человек, антропология, педагогическая антропология, профессиональная подготовка, оздоровительно-образовательная работа с детьми.

Keywords: human, anthropology, pedagogical anthropology, professional training, health-educational work with children.

Подготовку специалиста дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми как к здравотворческой деятельности следует рассматривать с позиций педагогического процесса профессиональной подготовки. Она направлена на формирование теоретической, практической и личностной готовности будущего специалиста дошкольного образования, должна учитывать проблемы здоровья человека, факторы, его обеспечивающие [1].

Изучение педагогических закономерностей может и должно строиться только на основе целостного и системного знания о человеке, о его воспитании и развитии, о природе и сущности человеческой деятельности, ее творческом характере, ее целесообразности.

Впервые к изучению изнутри телесного, духовного, эмоционального, нравственного и социального бытия человека обратился Сократ, а за-

тем он и его ученики (Аристотель, Платон, Протагор) выделили философию как предмет, связанный с человеком. Термин «антропология», введенный Аристотелем, обозначил определенную совокупность знаний о духовной стороне человека [2]. И. Кант обозначил этим термином науку о человеке, поскольку такие знания накапливались достаточно долго, но комплексного подхода к познанию сущности человека не имелось. Он определил человека как существо, которое принадлежит миру природы и подчиняется естественной необходимости; одновременно человек принадлежит и миру свободы, в котором он делает свой нравственный выбор. Исходя из этого И. Кант отмечал, что антропология должна ответить на вопрос, что делает природа из человека и что может и должен сделать из себя сам человек; что только человек может обладать представлением и осознанием своего Я, может мыслить это Я. Способность мыслить отмечается им как рассудок, как высшая познавательная способность, в отличие от низшей – чувственной. Правильный рассудок, по его мнению, это «основательный разум», способность суждений, основанная на большом опыте, так как в нем имеется «соответствие понятий с целью их применения». Важным является и то его положение, что способность суждений можно упражнять, а ее рост есть зрелость [3]. С XVI в. термин «антропология» обозначал систему знаний о физической сущности человека (И. Кант, А. Сервера Эспиноза, Х. П. Рикман, Луис Фаре и др.) [4]. Складывающаяся в XVIII–XIX в. антропология как наука изучала и накапливала знания, касающиеся естественноисторического развития человека, основные этапы формирования его морфологических особенностей, факторы, на них воздействующие, а также биологические факторы, влияющие на поведение и психику человека. В основу этих знаний положены труды натуралистов К. Линнея, Ж. Б. Ламарка, Ч. Дарвина, Э. Геккеля и др. Однако это эволюционное направление антропологии позволяло понять лишь биологическую сущность человека, не рассматривая его с других сторон [5].

Осмысление феномена человека опиралось на открытия конкретных наук: биологии, генетики, соматологии, физиологии, аксиологии, психологии и др. Однако это не позволяло построить целостную, единую теорию человека. Задачей философской антропологии, оформившейся в научное направление в 20-х гг. XX столетия, стало восстановление целостного образа человека во всех его жизненных проявлениях. На этой основе стало возможным объяснить окружающую действительность и собственную природу человека [6].

Философская антропология позволила обратиться к проблеме человека во всей ее многоли-

кости и многообразии, она соединила философское и естественнонаучное знание и развивалась в ответ на специфические нужды, вызванные стремлением познать человека. Научные взгляды классиков философской антропологии позволили раскрыть позиции, ведущие к пониманию человека как биологического и духовного существа, способного к созерцанию вещей; эксцентричности человека, утраты им его самости, а отсюда необходимость неустанной активности и деятельности, культуросозидающего творчества [7].

Никакое знание природы нельзя сравнивать с пониманием человека. Как указывает В. П. Казначеев [8] (1999), если все знания человечества принять за 100%, то знания о «косном» (неживом) веществе составляют примерно 95%, знания о сущности живого мира – 5%, а знания о человеке составляют примерно 1%.

Современная наука изучает и рассматривает многообразные связи и отношения человека с миром: природа и человек, историческое развитие общества и человека, человек и культура, человек и техника, человек и общество, человек – Земля – Космос. Все это способствует многообразию и разработке различных аспектов человекознания. Человек изучается как вид – *Homo sapiens*, продукт биологической эволюции; как индивид, имеющий генетическую программу развития, диапазон изменчивости; как личность, являющаяся объектом и субъектом исторического развития. Выстраивается непосредственное взаимодействие естествознания, общественных наук, медицины, педагогики, а также экономики, физико-математических и технических наук. Прогресс биологических наук в изучении онтогенетических аспектов индивидуального и филогенетического развития позволил получить новые знания о первичных свойствах индивида, включая их молекулярный уровень; знания общесоматических, нервно-психических, половых особенностей; нейродинамических свойств человека и их связи с особенностями человека как личности. Все это позволяет более эффективно подходить к управлению процессами развития человека. Философско-антропологический подход, обобщающий многочисленные знания о человеке, позволяет изучать его комплексно [9].

Потребность в понимании и оценке самого себя и других является вечной. Любые образовательные проекты, программы будут полезными только тогда, когда они строятся на знаниях, что такое человек, что он может, каким ему следует быть. Для любого научного исследования необходимо мнение о человеке как о субъекте исследования. Однако каждая гуманитарная дисциплина, трактуя понимание человека, включает определенные допущения, касающиеся области оп-

ределенной дисциплины. Методологические вопросы исходят от философской антропологии и возникают из специфических черт человека. Философская антропология позволяет обратиться к практическим и моральным нуждам человеческой жизни, решать многие теоретические потребности различных наук о человеке. Философы (С. Эспиноза, С. О. Киркегор, И. Кант, Л. Фейербах, К. Маркс, Ф. Ницше и др.) указывали на разные аспекты человека, дополняющие друг друга: «Человек – это биологическое существо, животное с инстинктами и потребностями, производитель товаров, нужных для выживания, существо, социально оформленное и культурно смоделированное, управляемое скрытыми психологическими силами и движимое чувствами и побуждениями. ...Человек определяет себя своим собственным выбором. ...На наше сознание, на наше мышление и познавательные акты можно воздействовать, если не извращать их» [10].

Изучение человека как части общего познания связано с антропологическими предпосылками, без которых нельзя говорить о познании или исследовательской работе. Разные дисциплины используют различные модели человека. Они отличаются концептуальными положениями, терминами. При этом все гуманитарные дисциплины имеют общий предмет – человека. Необходимое, полезное понятие человека включает в себя как онтологическую сторону – что есть человек, так и эпистемологическую – каким он должен быть. Философская антропология не создает видение человека в определенном историческом времени, в определенном месте, а рассматривает вопрос о его сущности, которая не остается вечно неизменной, допуская пространственно-временную адаптацию человека. Чтобы изучать человека, нужно обобщенным взглядом охватить различные формы его существования в пространстве и времени, повернуть этот взгляд еще и к самому себе. Субъект является еще и объектом рефлексии. В философской антропологии человек – собственный объект и его нельзя рассматривать только как часть природы. Познание человека с позиций философской антропологии – это осмысление себя, размышление о себе как о личности. Человек есть целостность во всех ее проявлениях и измерениях. Человека нет и вне духовной сферы, ибо духовное является основой человеческой индивидуальности. «То, что делает человека человеком, есть принцип, противоположный всей жизни вообще. Он... не сводим к естественной эволюции жизни» [11]. Дух, по мнению М. Шелера, – это то, что совлекло человека с природной магистрали развития, решающее свойство человека, частью которого является разум, а носителем духа – личность. Человек пытается познать и разгадать себя, он при-

способливается к окружающему миру. Человек сегодняшний является результатом развития и прогресса [12].

Человек находится в настоящем, встав над прошедшим. Прошедшее не бывает напрасным, связь с прошлым помогает понять настоящее. Если проследить психологические и духовные взаимосвязи и взаимопроникновения, постепенное развитие человека до настоящего, существующего в данный момент «Я», изучить свое собственное познание, то многие проблемы человека становятся ясными. Философская антропология изучает человека во всей его цельности, изучает его конфигурации и поведение, которые нельзя разделить, расчленить, изучать частями. Философская антропология позволяет изучать психическую, индивидуальную, социальную и другие сущности человека. Его природные способности могут развиваться в борьбе за свое существование.

Человек связан с обществом и его культурой, выступает связующим звеном, где сходится множество координат: из прошлого, настоящего, будущего. Человек их продукт и их результат. Познавая себя, следует объять и понять прошлое, настоящее, будущее в их целостности. Это поможет прогнозировать будущее человека [13].

Особое внимание следует уделять духовным проблемам – основам человеческой индивидуальности. Человек осознает себя, стремится познать себя, в этом – его победа над природой. Его сознание имеет определенные планы, желания, которые могут быть шире той деятельности, которую он ведет в настоящем. Одновременно человек может сам улучшать и облагораживать себя, стремиться к познанию, счастью, свободе, справедливости (см. рисунок).

Философская антропология позволяет полнее понять природу и сущность человека во всех его жизненных проявлениях, в том числе в профессиональной деятельности. Человек, ребенок как человек растущий и развивающийся – это основные социокультурные ценности. Отсюда следует, что антропологический взгляд и антропологическое знание должны лежать в основе педагогики и профессиональной подготовки педагога. Как отрасль человековедения педагогическая антропология является основой теории педагогического знания; гуманитарного педагогического мировоззрения; основанием всех педагогических новаций [14].

Процесс профессиональной подготовки специалиста как целостный, педагогический имеет свои целевые установки, определяющие протекание его в определенных моменты времени. Целевая ориентация обуславливает педагогические воздействия на определенные сферы личности, являющейся субъектом педагогического процесса. В контексте исследования педагогический



Человек с позиций философской и педагогической антропологии

процесс рассматривается как процесс профессиональной подготовки специалиста, реализуемый в профессиональных учебных заведениях. С другой стороны, он выступает как здоровьесориентированный образовательный процесс, направленный на обучение здоровью детей в дошкольных учреждениях, приобщающий ребенка к здоровьесозидательной деятельности, реализуемый в оздоровительно-образовательной работе с детьми.

Человека непосредственно обучает и воспитывает человек. Поэтому субъекты педагогического процесса являются единством в «двух лицах» [15]. Задача заключается в том, чтобы взаимно одному человеку понять другого, охватить его возможности. Педагогическая деятельность предполагает проникновение в сущность и природу человека в ее реальном историческом бытии.

Еще К. Д. Ушинский, указывал: «...если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях... Общественное воспитание совсем не такое малое дело... Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества» [16].

«Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми

слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни... Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний... Только тогда будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!» [17] Только тогда педагог сможет найти в самой природе человека средства воспитательного влияния. «Пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того... воспитатель и наставники... – вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях... многое изменяется самим человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его

собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание, словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие» [18]. Воспитание человека человеком рассматривается в педагогической антропологии как подход, изучающий и педагога, и воспитуемого. Педагогу важно знать, к жизни в каком мире он готовит ребенка, что ждет его воспитанника в будущем. Для педагога важно понимать сегодняшний мир ради того, чтобы представить и понять мир будущий. Свое педагогическое мировоззрение педагог берет из истории человечества, которая зависит от всех живущих, что они у нее взяли и сделали своим, какими люди стали на основе исторического опыта. Человек из природы приходит в мир созданных человечеством вещей, порядков, обычаев, законов и оказывается «среди истории человечества, воплощенной в языке, потребностях, целях, мыслях» [19].

Педагог должен осознавать, какую цель он будет реализовывать, воспитывая ребенка, на что он направит свои усилия. «Если... целью воспитания будет сделать человека счастливым, то мы вправе спросить, что такое понимает воспитатель под именем счастья... что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем... Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечает, что оно хочет сделать человека лучше, совершеннее. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство... Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека сообразно его природе... Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий» [20].

Педагогическая антропология – это человековедение, которое служит делу воспитания и обучения людей, изучая, как очеловечивается человек и как люди различных возрастов воздействуют друг на друга. Изучаются причины и процессы становления личности, как личность взаимодействует с группами людей, каковы законы индивидуального и группового развития. Педагогика является наукой и искусством, направленными на совершенствование личности, единой в физическом и духовном, унаследованном и приобретенном, биологическом и социальном, соматическом и психическом [21].

Предметом педагогической антропологии является человек в своем развитии. Основная задача целостного исследования объекта педагогики в педагогической антропологии заключается в поиске закономерностей и связей между биологически заданным развитием человека и всеми видами вне-

шних воздействий на него, как целенаправленных, преднамеренных и систематических, так и нецеленаправленных, случайных, эпизодических. Педагогическая антропология снабжает теорию и практику воспитания ориентирами, позволяющими учитывать закономерные разнообразия свойств личности, помогает разобраться в типах педагогических ситуаций, подобрать, выстроить методически верные варианты обучения и воспитания, использовать научные знания в практике. Теория подскажет практику полезные для конкретной ситуации педагогические методы, средства.

Педагогическая антропология выступает в структуре педагогики фундаментом, снабжая все ее области целостным знанием. Это знание важно учесть в методологическом подходе к исследованию с целью изучения человека с разных позиций, на разных уровнях в условиях педагогического процесса.

«Это научно выверенное знание о “вертикальной” и “горизонтальной” системности личности. Ее ума, чувств, воли, воображения, характера, ценностей, направленности. Равно как и знание о едином мире, в котором эта личность живет и который ей предстоит продолжить, сохранить, совершенствовать» [22]. Кроме того, методологический подход с позиций педагогической антропологии как области человековедения позволяет при изучении предмета синтезировать, обобщать данные различных наук, осуществлять педагогическую интерпретацию различных явлений, изучать динамику изменений личности, задействованной в целостном педагогическом процессе. Педагогическая антропология помогает находить педагогические «болезни», видеть их признаки, способы терапии и профилактики этих болезней. Изучая человека, педагогическая антропология исходит из такой аксиомы, как единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке, проявляющееся в истории человека, его познании в целостности и неразрывности. При этом общее – это родовое, общечеловеческое, инвариантное; особенное – изменчивое, соответствующее отдельным эпохам, а также определенным группам людей или профессиям; отдельное – это неповторимое, индивидуальное, уникальное, присущее данной личности. Их единство – это сложная сущность человека, имеющего сходство с другими, принадлежащего определенному типу людей, обладающего неповторимыми личностными свойствами (см. рисунок).

Предпосылка и метод получения научных фактов есть исследование отдельного, нахождение соотношения общего в особенном, поиск закономерностей, поиск всеобщего в каждом отдельном случае. Все это помогает проверять и обобщать эмпирические данные. Единство человека, человечества, истории определяет закономерность

индивидуальных временных различий. Своеобразие личности или эпохи – это частный случай общей закономерности.

Что значимо для отдельного человека или для конкретного времени, связано с другим человеком и иным историческим временем.

Учитывая природу личности, особенности ее развития, особенности воспитания и обучения, следует формировать те свойства, способности и достоинства личности, которые способствуют ее благу и счастью. Это в полной мере можно отнести и к процессу профессиональной подготовки специалиста для дошкольных образовательных учреждений, который должен не только сохранять и укреплять здоровье детей, но и учить их тому, как быть здоровыми.

Примечания

1. Казаковцева Т. С. Технологии оздоровительно-образовательной работы с детьми: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. Ч. 1. 169 с.
2. Это человек: антология / сост., вступ. ст. П. С. Гуревича. М.: Высш. шк., 1995. 320 с.
3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Человек; мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии XIX век. М., 1995. С. 21–28.
4. Казаковцева Т. С. Указ. соч.
5. Дерягина М. А. Эволюционная антропология: биологические и культурные аспекты: учеб. пособие для вузов / под ред. Е. З. Годиной. Изд-во УРАО, 2003. 208 с.
6. Казаковцева Т. С. Указ. соч.; Андреев И. Д. Методологические основы познания социальных явлений. М.: Высш. шк., 1997. 327 с.; Башкиров П. Н. Учение о физическом развитии человека. М.: Изд-во МГУ, 1962. 340 с.
7. Шелер М. Место человека в Космосе / пер. А. Филиппова // Проблема человека в западной фи-

лософии / сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. 552 с.; Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию. Сер. «Книга света». М.: Изд-во РПЭ, 2004. 368 с.

8. Казначеев В. П. Планетарный интеллект // Природа и человек («Свет»). 1999. № 1. С. 18–21.

9. Анохин П. К. Социальное и биологическое в природе человека // Соотношение биологического и социального в человеке. М., 1975. 301 с.; Афанасьев В. Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. 368 с.; Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избр. тр. / ред.-сост. Л. И. Новикова. М.: Флинта, 1999. 312 с. (Духовное единение. Избр. соч.: в 5 т. Кн. 1.); 14. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1998. 734 с.

10. Это человек. С. 61.

11. Там же. С. 18.

12. Там же.

13. Там же.

14. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: УРАО, 1998. 576 с.; Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2008. 208 с.; Слостенин В. А. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

15. Бим-Бад Б. М. Указ. соч.

16. Максакова В. И. Указ. соч.

17. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т. 5. М.: Педагогика. 1990. С. 23.

18. Там же. С. 12.

19. Бим-Бад Б. М. Указ. соч. С. 7–8.

20. Ушинский К. Д. Указ. соч. С. 12–13.

21. Бим-Бад Б. М. Указ. соч.; Максакова В. И. Указ. соч.; Стефановская Т. А. Педагогика наука и искусство: курс лекций; учеб. пособие для студ., преподавателей, аспирантов. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 368 с.

22. Бим-Бад Б. М. Указ. соч.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)(430)

В. Б. Помелов

ФРИДРИХ ФРЁБЕЛЬ И ЕГО ВКЛАД В ПЕДАГОГИКУ: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада

В статье раскрывается жизненный путь и педагогическая деятельность выдающегося немецкого педагога Фридриха Фрёбеля, дается характеристика его «даров», приводятся сведения о распространении его педагогических идей в России.

The article reveals the life and the pedagogical activities of the outstanding German teacher Fridrich Fryobel, the characteristics of his gifts is given, the information is brought about the spreading of his ideas in Russia.

Ключевые слова: Фридрих Фрёбель, детский сад, «дары Фрёбеля», подготовка «садовниц», фрёбелевские общества.

Keywords: Fridrich Fryobel, the kindergarten, the Fryobel's gifts, the upbringing of «gardeners», the Fryobel societies.

Выдающийся немецкий педагог Фридрих Вильгельм Август Фрёбель родился 21 апреля 1782 г. в семье приходского пастора в деревне Обервейсбах (княжество Шварцбург-Рудольштадт). В родной деревне была только начальная школа для девочек, которую некоторое время он посещал. Фактически его первым учителем был отец. В 1782 г. Фридриха взял к себе брат его матери Гофман, служивший суперинтендантом в г. Штадтильме. Здесь он посещал школу, особенно любил Закон Божий и математику, а обучение латинскому языку, пению и игре на рояле давались с трудом. В 15 лет было решено направить мальчика на выучку к грамотею лесничему, жившему в селении Нейхаус близ Реннштага в Тюрингском лесу, в доме которого имелись сочинения по математике, ботанике и другим наукам. Здесь он провел более двух лет, утвердившись в решении продолжить образование. Фридриху помог случай. Отец поручил ему передать деньги брату Трауготту, студенту Йенского университета. Оживленная умственная деятельность, студенческие диспуты понравились Фридриху, и он попро-

сил разрешения остаться в Йене; поступил на курс топографического черчения, а затем стал студентом факультета камеральных наук. Слушал лекции по математике, минералогии, ботанике, физике, химии, камеральным наукам, лесоводству, архитектуре и проявлял огромное рвение в учебе, что нашло свое проявление в том, что общество естествоиспытателей приняло его в свои члены. Ввиду отсутствия средств для продолжения обучения в начале 1801 г. с разбитым сердцем и в подавленном состоянии Фридрих был вынужден вернуться в отцовский дом. Здесь он продолжил самообразовательную работу.

Отец считал его занятия бесполезными, но старший брат Кристоф, ненадолго приехавший в гости, поддерживал его в этих устремлениях. В ноябре 1801 г. отец отправил Фридриха в Гильдбургхаузен, где у его родственников было имение, с целью практического изучения сельского хозяйства. После смерти отца в феврале 1802 г. Ф. Фрёбель покинул родной дом навсегда. Он устроился делопроизводителем в лесничество близ г. Бамберга; спустя год переехал в этот город, где поступил на должность землемера и картографа. Затем поступил на службу счетоводом в имение фон-Фельдерндорфа близ г. Байройта, потом секретарем помещика фон-Девиз в Гросс-Мильхове, неподалеку от г. Мекленбурга.

Эти занятия не удовлетворяли Фрёбеля, не оставлявшего мечту о продолжении изучения математики и архитектуры с тем, чтобы в дальнейшем стать архитектором. Исполнению этого намерения способствовало теперь то обстоятельство, что его дядя Гофман скончался и при этом не обошел Фридриха в своем завещании. Однако по совету своего друга – домашнего учителя, с которым он познакомился в период работы делопроизводителем, в конце июня 1805 г., Фрёбель прибыл во Франкфурт-на-Майне, где его представили старшему учителю, то есть директору, недавно основанной образцовой школы Г. А. Грунеру, являвшемуся последователем Й. Г. Песталоцци. Грунер даже написал книгу о методах работы своего кумира под названием «Письма из Бургдорфа». Грунер предложил Фрёбелю место учителя, но тот колебался, – хотелось продолжить учебу в университете. Однако на его выбор повлияло неприятное обстоятельство: у него крадут деньги, и теперь предложение должности учителя становится выходом из затрудни-

тельного материального положения. Он поступает учителем в школу Грунера и работает в ней в 1805–1807 гг. Рассказы директора о своем замечательном наставнике вызывали у юного учителя неподдельный интерес и стремление лично познакомиться с Песталоцци и методами его работы. В августе 1805 г. с рекомендациями Грунера он едет в Ивердон, где проводит две недели. Увиденное производит на молодого педагога неоднозначное впечатление. Однако притягательность личности Песталоцци побуждает Фрёбеля к принятию решения когда-нибудь вернуться сюда снова с тем, чтобы работать вместе с великим педагогом. По возвращении во Франкфурт-на-Майне он узнает, что он утвержден учителем. Ему поручается разработка учебного плана школы, в которой тогда было пять классов для мальчиков и три класса для девочек, – всего двести учащихся. Этот план использовался длительное время и зарекомендовал себя с положительной стороны, хотя и требовал от учителей серьезной подготовки. Сам Фрёбель преподавал математику, географию, немецкий язык и рисование. Он впервые ввел преподавание отечествоведения. Первые же экзамены дали блестящие результаты, его классы стали рассматриваться как образцовые.

Работа в школе предопределила его интерес к педагогике. Следующие четыре года жизни он посвятил работе в качестве домашнего воспитателя троих детей барона фон-Хольцхаузена. В работе с детьми он практиковал игры в саду, занятия с бумагой, картоном и древесиной, однако чувствовал, что для безупречного выполнения обязанностей воспитателя ему не хватает опыта. Поэтому он выпросил у барона разрешение отправиться вместе со своими воспитанниками на длительное время к Песталоцци, с тем чтобы в дальнейшем использовать в воспитательных целях опыт работы школы великого швейцарского педагога. Он убеждал своего патрона, что обучение детей на дому не позволит в полной мере развиться их способностям. Незадолго до этого, в 1805 г., Песталоцци перевел свой «институт», состоявший из средней школы и учебного заведения по подготовке учителей, из г. Бургдорфа во французскую часть Швейцарии – в г. Ивердон, где ему был предоставлен целый замок. Учреждение получило большую известность; его посещали высокопоставленные особы. В нем училось немало детей аристократов. Последнее обстоятельство убедило барона, и он дал согласие на столь необычную «командировку», которая продлилась ни много ни мало три года.

Ф. Фрёбель поселился вместе с мальчиками по соседству с учебным заведением Й. Г. Песталоцци и был с ним фактически неразлучен. Его воспитанники участвовали на равных с другими учащимися в жизни института. Все это время

молодой педагог изучал сильные и слабые стороны деятельности учебного заведения. Лучшими воспитательными приемами, которые Фрёбель наблюдал в Ивердоне, были, например, игры мальчиков на открытом воздухе. В этих играх он увидел основу воспитания моральных качеств воспитанников, превосходное укрепляющее средство. Впоследствии он вспомнил, что практическая деятельность Песталоцци и обаяние личности великого педагога «увлекали, ободряли и побуждали к созданию высшей, благородной жизни, но не направляли определенным и ясным путем к достижению этого, не указывали средства к осуществлению этой цели. Каждый был в приподнятом состоянии, но не получал удовлетворения, так как положение дела вело всегда к большому разделению, разъединению, но вовсе не к единству» [1].

Возвратившись во Франкфурт-на-Майне, Ф. Фрёбель в течение года выполнял обязанности воспитателя. В последних числах июня 1811 г. он отправляется в Гёттингенский университет для получения высшего образования, которого ему так не хватало. Принятию такого решения способствовало то обстоятельство, что после смерти сестры его матери он опять получил наследство. За год им пройдены курсы физики, химии, минералогии и всеобщей естественной истории. Изучение природы представлялось ему «основным, краеугольным камнем, чтобы на другой ступени развития жизни с уверенностью выяснить для себя законы и ход человеческого развития, образования и воспитания» [2]. Следующий учебный год он провел в Берлинском университете, где под руководством профессора Вейса изучал минералогию, кристаллографию и геогнозию, углубил знания в области физики. Здесь сложилось его мировоззрение под влиянием классиков немецкой философии Ф. Шеллинга, И. Фихте, Г. В. Гегеля.

Годы учебы Фрёбеля были временем тяжелых испытаний для германских государств, по территории которых прошел тяжелый мохоло наполеоновской орды. Ф. Фрёбель не стоял в стороне от военных событий 1813 г.: живая впечатлительность и возвышенные, благородные чувства увлекли его в общий строй борцов против насилия и угнетения. Он поступил в корпус добровольцев под командованием генерала Лютцова и принимал участие в боевых действиях. Здесь, в армии, он познакомился с молодыми людьми, ставшими его единомышленниками, – Генрихом Лангеталем и Вильгельмом Миддендорфом. Они заключили союз, которому суждено было продолжаться вплоть до смерти Фрёбеля. Он предложил своим товарищам по оружию основать воспитательное учреждение. Все свободное время они посвящали обсуждению этой идеи.

По окончании войны (1814 г.) Фрёбель был назначен на почетную, хорошо оплачиваемую и не слишком обременительную должность инспектора минералогического музея в Берлине; его друзья продолжили занятия в университете. Однако идея открытия воспитательного учреждения не покидала их; они не знали только, где и как осуществить ее, с чего начать.

В дело вмешался трагический случай. Летом 1816 г. от лихорадки умирает старший брат Ф. Фрёбеля Кристоф и оставляет после себя дочь Доротею, а также трех сыновей – Юлия, Карла и Теодора. В октябре Фридрих отправляется к брату Христиану, который был владельцем небольшой ткацкой мануфактуры, жил достаточно зажиточно; у него были два сына – Фердинанд и Вильгельм, девяти и шести лет. Он убеждает его отдать их на обучение вместе с детьми Кристофа. В ноябре Фридрих вернулся домой, в княжество Шварцбург-Рудольштадт, где в деревне Грисгейм открыл свое первое воспитательное учреждение под громким названием «Универсальный германский воспитательный институт»; учениками были пять его племянников. (В июне 1817 г. он перевел его в соседнюю деревню Кейльгау, где его невестка купила небольшое крестьянское поместье.) Фрёбель сообщил об открытии школы в Грисгейме своим берлинским друзьям. Миддендорф приехал незамедлительно. Попутно он заехал в г. Эрфурт и привез с собой в качестве еще одного учителя Христиана Лангеталя, младшего брата Г. Лангеталя, а вскоре к ним присоединился и Генрих Лангеталь.

Открытие школ совпало с периодом голода в стране, и руководителю школы приходилось прежде всего заботиться о материальном обеспечении своих питомцев. Педагоги-единомышленники хорошо дополняли друг друга. Г. Лангеталь обладал глубокими научными познаниями, был прекрасным педагогом, решительным и мужественным человеком. Очень скоро из Эрфурта и других мест он привлек в школу новых учеников. Мальчишек привлекали в нем умение организовать спортивные игры, музыкальные спектакли. В. Миддендорф прекрасно знал классические языки; он увлекал детей рассказами из античной истории, рассказами о немецких императорах, но не имел педагогических навыков, которыми, наряду с творческой одаренностью, в избытке обладал Фрёбель. Количество учеников к 1826 г. возросло до 50.

В 1818 г. Ф. Фрёбель женился на дочери члена военного совета, гофмейстера из Берлина Генриетте Вильгельмине, с которой познакомился во время учебы в столице Пруссии. Вместе с ней приехала ее воспитательница Эрнестина Кристина, которая вышла замуж за Г. Лангеталя. Жена Ф. Фрёбеля была образованная женщина; к делу воспитания она относилась с самопожерт-

вованием, стойко переносила все тяготы, выпавшие на ее долю. Она скончалась в 1839 г. В 1820 г. брат Ф. Фрёбеля Христиан продал свое имение в Остероде и переселился в Кейльгау с женой и тремя дочерьми – Эмили, Элизой и Альбертиной, впоследствии вышедшей замуж за В. Миддендорфа. В 1828 г. учителем в школу поступил студент богословия из Дортмунда, племянник Миддендорфа Иоганн Барон; вскоре он женился на Эмили. Фрёбель стремился к тому, чтобы объединить воспитательные силы коллектива в своего рода «объединенную педагогическую семью». Школа становилась известной. В 1823 г. в нее поступили новые учителя; среди них были Георг Лютер, Фердинанд Фрёбель, а также преподаватель естественных наук Шенбейн из Вюртемберга и Герцог из Люцерна.

Внутреннее призвание и неудовлетворенная еще ребенком потребность в любви влекли Ф. Фрёбеля к педагогической деятельности. Он помнил, как живо чувствовал и мыслил он ребенком; помнил и препятствия, которые встречал на пути своего развития из-за недостатка настоящих руководителей и теплой материнской любви. В его памяти вставали картины бедности крестьянских семей и их жизнь, полная сумятицы и неразберихи; он не забыл загнанных детей, злых жен и неуживчивых соседей. Размышления над причинами жизненных неурядиц своих земляков привели его к выводу о недостатках в их воспитании. Многие люди, размышляя Фрёбель, вступают во взрослую жизнь духовно и физически неразвитыми, нравственно истощенными, не готовыми ни к жизненной борьбе за кусок хлеба, ни тем более к проявлению возвышенных чувств и поступков. Исправление общества взрослых людей он связывал с организацией здорового воспитания начиная с раннего детства. Обычные методы, основанные на наказаниях и запретах, способствуют достижению ближайших результатов, служат слишком ничтожным целям, и при этом чаще всего вредят естественному развитию ребенка. Тенденция к применению наказаний и запретов в школах получила особенное распространение именно в германских государствах, где было особенно сильно влияние педагогики Й. Ф. Гербарта, поддерживавшееся влиятельным бюргерством.

Ф. Фрёбель решил посвятить свою жизнь созданию школ, в которых бы уважалась личность ребенка, а его здоровые потребности становились бы руководством к действию для педагога. В действительности этот «институт» располагался в нанятом им на собственные деньги небольшом крестьянском домике и представлял собой начальную школу для крестьянских детей. Места в школе было крайне мало, и для того чтобы взять в аренду более просторное помещение, а также

с тем, чтобы иметь возможность рассчитаться с сотрудниками, Фрѐбель дошел до невероятного самоотвержения – был вынужден питаться только картофелем, хлебом и водой. При этом он покупал про запас более дешевый черствый хлеб, который по какой-то причине, обычно из-за низкого качества, не удавалось продать в магазине, и мелом обозначал на буханке свою дневную порцию [3]. В последующие годы все средства, что удавалось получить Фрѐбелю, он тратил на детей, отказывая себе во всем. Так, много путешествуя, в теплое время года он из экономии обычно останавливался на ночлег не на постоялом дворе, а прямо в поле; зонтик заменял ему спальню, а дорожный мешок – подушку...

В школе Ф. Фрѐбеля дети много занимались гимнастикой, плавали, бегали на коньках, ходили на экскурсии в горы и в лес. Пища была самая простая, а из напитков только вода и молоко. Вечером в дружеском кругу пели песни, изготавливали поделки из картона. В своей педагогической деятельности Фрѐбель применил на практике плодотворные идеи Песталоцци о наглядности в обучении, соединении обучения с физическим трудом, приучении детей к производительному сельскохозяйственному труду. Он разработал учебный план своей школы. По его мнению, дело воспитания и обучения должно было составлять органическое единство. Руководящим принципом для него стало пробуждение у детей самостоятельности. Этого предполагалось достичь живым наблюдением в природе изучаемых предметов и явлений. Фрѐбель утверждал, что выученное можно только тогда правильно понять усвоить, когда ученик имеет возможность передать свои знания другому ученику.

Постепенно у него созрела потребность поделиться своими идеями и методическими находками с другими педагогами. В 1817 г. вышел в свет первый педагогический труд Фрѐбеля «К нашему немецкому народу», в котором он изложил программу переустройства системы образования в германских государствах. С 1820 г. он ежегодно выпускал брошюры с описанием своего педагогического опыта. В 1826 г. издал первую часть своего главного труда с многозначительным названием «Воспитание человека», где были систематически изложены, «до наступления отроческого возраста», его педагогические воззрения, получившие в дальнейшем свое развитие. В 1824 г. среди окончивших школу были два племянника Фрѐбеля – Юлий и Карл. Юлий продолжил изучение естественных наук в университетах Мюнхена, Йены и Берлина, в дальнейшем учительствовал, занимался писательской деятельностью; в 1882 г. он дослужился до должности немецкого консула в Смирне. Карл работал учителем в Швейцарии, вместе с женой

руководил школой в Эдинбурге. Еще один из братьев, также выпускник школы Фрѐбеля, стал фермером в Цюрихе.

Новая организация учебно-воспитательной работы с детьми формировала у них отношения, которые можно назвать коллективистскими. В итоге в 1828 г. Фрѐбеля обвинили в распространении вольнолюбивых идей. Специально назначенная комиссия рудольштадтского правительства не обнаружила ничего подозрительного и недозволенного в деятельности школы и ограничилась лишь одной рекомендацией – постричь детей. Тем не менее большинство родителей забрали детей из школы, их количество сократилось с шестидесяти до пяти. В 1829 г. школу пришлось закрыть. Ф. Фрѐбель пытался открыть школы в других населенных пунктах, но неизменно встречал упорное сопротивление феодальной реакции и не получал на это разрешения. Так, он составил план «Воспитательного учреждения для народа» в Гельбе, имении в долине речки Верра, принадлежавшем герцогу фон-Мейнинген. Педагог представил герцогу подробный план, и проект уже был близок к осуществлению, но тайные враждебные внушения герцогу со стороны недоброжелателей Фрѐбеля расстроили все дело. Ф. Фрѐбель знакомится с композитором Ксавером Шнидером фон-Вартензее, ранее работавшим у Песталоцци. Он предложил Фридриху сообразовать в своем имении Вартензее в кантоне Люцерн воспитательное учреждение. Фрѐбель с радостью соглашается. В итоге школа открывается в местечке Виллисау, и вскоре она получает признание: бернское правительство направляет в нее молодых людей для продолжения образования.

В 1833 г. Ф. Фрѐбелю предложили возглавить сиротский приют в швейцарском Бургдорфе, некогда открытый Песталоцци. Здесь воспитывались дети разного возраста, в том числе дошкольного. Это обстоятельство педагог считал очень важным. Ведь раньше в его школы поступали уже достаточно взрослые мальчики, с такими недостатками в развитии, которые, по всей вероятности, образовались у них от полного небрежения к ним со стороны родителей в раннем возрасте. Именно первые проявления человеческого разума и чувств нуждаются в особенно тщательном уходе – к такому выводу пришел Ф. Фрѐбель. Более того, нет другого возраста, в котором уход за ребенком был бы так нужен. В Бургдорфе, вдали от убогой местечковости педагогической практики сельских школ в разрозненных германских княжествах и будучи избавленным от гнетущей педантичности всевидящих немецких «педагогических фельдфебелей», Фрѐбель развернул в полную силу свою экспериментальную работу, в центре которой находилось определение

содержания, форм и методов работы с детьми дошкольного возраста. Рядом были единомышленники, и прежде всего Г. Лангеталь. Как учитель, Фрёбель работал в младшем отделении подготовительного класса для детей в возрасте 4–6 лет; помимо упражнений в устной речи, пении и рассказывании учил детей лепить фигуры из глины и песка, занимал их играми.

В научных и практических поисках он был, по существу, первопроходцем. Предшествующая педагогика фактически игнорировала ранний возраст детей. Великие педагоги прошлого были озабочены тем, как лучше обучать и воспитывать детей, *достигших известного возраста*, и практически никто не озабочивался вопросами, *каким приходит ребенок в школу, способен ли он осваивать ее программу, готов ли он к построению правильных отношений с другими детьми...* Фрёбель первым поставил в теоретическом и в практическом плане вопрос о необходимости *дошкольного воспитания и образования*. Поэтому его с полным основанием можно считать основоположником этого направления педагогической науки. В 1836 г. плохое самочувствие жены вынуждает Фрёбеля покинуть Бургдорф и отправиться в Берлин. Здесь он все свободное время посвящает изучению деятельности приютов, пишет статью «Наставления для первых игр и занятий с детьми» (опубликована в 1838 г.).

Еще задолго до Фрёбеля в 1769 г. француз Ж. Ф. Оберлин вместе с Луизой Шепpler в немецком городке Штейнтале основал первое учреждение для маленьких детей, получившее название «вязальной школы», где применялись игры, использовалась наглядность, уделялось особое внимание развитию речи и нравственно-религиозному воспитанию. Р. Оуэн и Бьюкенен в Шотландии, пастор Флиднер в Кайзерсверте, Юлий Фельзинг в Дармштадте, графиня фон-Брунsvик в Венгрии продолжили практику открытия дошкольных учреждений. Но именно Фрёбель первым не только практически организовал такое учреждение, но и всесторонне научно обосновал его воспитательную деятельность и осуществил свои педагогические взгляды на практике.

В 1837 г. в г. Бад-Бланкенбурге, близ Кейльгау, Ф. Фрёбель открыл «Учреждение для развития творческого побуждения деятельности у детей и подростков», которому было суждено стать фактически первым в истории детским садом. Его племянница Амалия Мюллер взяла на себя заведение хозяйством. В 1837–1840 гг. Фрёбель выпускал иллюстрированную газету «Воскресный листок» с девизом «Давайте жить для наших детей», где он излагал свои педагогические взгляды, печатал художественное приложение, включавшее песни с нотами, стихи и рассказы для детей. Картинки в газете, изображавшие фрёбе-

левские игры, рисовал Фридрих Унгер, бывший воспитанник школы в Кейльгау. Он был иллюстратором изданного в 1843 г. Фрёбелем сборника «Материнские и ласкательные песни».

В. Миддендорф с 1838 г. снова работал вместе с Фрёбелем. Г. Лангеталь, хотя и продолжал свою работу в Бургдорфе, также оказывал ему помощь: придумывал множество хороших игр и делился ими со своими единомышленниками. Сам Фрёбель в этот период часто предпринимал поездки, в ходе которых стремился распространить свои взгляды на дошкольное воспитание детей среди родителей и педагогов. Его идеями интересовались многие знатные дамы, имя Фрёбеля стало известным. Ф. Фрёбель думал о том, как кратко и выразительно назвать свое учреждение. Решение пришло неожиданно. Летом 1840 г., возвращаясь из Кейльгау в Бад-Бланкентург в сопровождении Миддендорфа и Барона, при взгляде на цветущую местность он воскликнул: «Я нашел название, – детский сад!» Это название закрепилось, и в дальнейшем дошкольные учреждения во всем мире так и стали называть. Вскоре после этого, 28 июня 1840 г., отмечался 400-летний юбилей изобретения книгопечатания Иоганном Гутенбергом. К этому празднику и приурочил Ф. Фрёбель основание учреждения под названием *детский сад*. Педагог обнародовал план, согласно которому он собирался готовить в своем учреждении *садовниц*, то есть воспитательниц для детского сада.

Практическая подготовительная школа Фрёбеля должна была послужить основой для создания подобных учреждений по всей стране. Был организован комитет в поддержку организации «Немецкого детского сада» (таково было официальное название учреждения) под началом городского главы. Власти города выделили помещение с садом и территорией для игр. Прекрасно проявила себя в качестве руководительницы детского сада «садовница» Ида Зееле. Однако собранных средств хватило лишь на короткое время. Первый в истории детский сад в Бад-Бланкенбурге был закрыт в 1844 г. из-за недостатка средств. Не помогло и обращение Ф. Фрёбеля к основанному им же в селе Эйхвельде «Воспитательному союзу». В то же время идея Фрёбеля нашла свое плодотворное развитие, и детские сады в Рудольштадте, Дрездене и других городах успешно развивались. В Дармштадте Фрёбель нашел своего единомышленника И. Фельзинга, который начал свой эксперимент со «школой для дошкольников» еще в 1830-е гг.; сюда была приглашена для продолжения своей работы И. Зееле. Идеи Ф. Фрёбеля нашли отклик среди немецких учителей, особенно в Тюрингии и Саксонии. С целью их дальнейшей популяризации он вместе с педагогами Г. Гейзингером, Ю. Келленом,

И. Штангенбергером и другими создал летом 1848 г. в Рудольштадте представительное собрание учителей, на котором изложил свои педагогические воззрения.

В 1849 г. Ф. Фрѐбель поселился в курортном местечке Бад-Либенштейн, в Тюрингском лесу. Здесь он устраивал для детей отдыхающих свои игры. Его восторженная поклонница баронесса Берта фон-Маренгольц-Бюлов представила Фрѐбеля Ф. В. А. Дистервегу, после чего тот стал ревностным защитником фрѐбелевских идей в воспитании. Фрѐбелю посвятил он свой первый «Ежегодник» (1851 г.); там же опубликовал его биографию и дал характеристику его взглядов. Зимой 1849–1850 г. Ф. Фрѐбель провел в Гамбурге в кругу единомышленников. Особенно тесно он сблизился с «Союзом женщин». Педагог ставил задачу основания высшей женской школы. Его всячески поддерживал племянник Карл Фрѐбель. Однако руководителем «Союза женщин» больше занимал вопрос женской эмансипации и пути ее достижения. Ф. Фрѐбель стремился пропагандировать свои идеи. Для этого в 1838–1840 гг. он издавал газету «Воскресный листок», имевшую девиз «Будем жить для наших детей». В 1844 г. под его редакцией вышли собранные им «Сто песен к играм в мяч, практиковавшимся в детском саду в Бланкенбурге». Фрѐбель понимал, что подготовка педагогов для детских садов должна иметь свои специфические особенности по сравнению с подготовкой школьных учителей. Эту замечательную по своей глубине идею, получившую в дальнейшем плодотворное развитие, он практически осуществил, организовав в тюрингском городке Бад-Либенштейн в 1849 г. обучение воспитательниц для детских садов – «детских садовниц»

Герцог фон-Мейнинген предложил Ф. Фрѐбелю для проживания находившийся по соседству с Бад-Либенштейном небольшой охотничий замок Мариенталь. Здесь педагог жил с весны 1850 г.; открыл детский сад, собрал вокруг себя кружок молодых дам, с которыми стал проводить занятия по подготовке из них «садовниц». Среди них была его бывшая ученица еще по школе в Кейльгау Луиза Левин, ранее работавшая домашней воспитательницей в Рендсбурге. Ф. Фрѐбель увидел в ней продолжательницу своего дела, полюбил ее, и в мае 1851 г. она стала его женой.

Верной сторонницей идей Фрѐбеля была выпускница мариентальской школы Минна Фридерика Доротея Шелльборн (1829–1910), основавшая в родном Веймаре, на Рольблатц, сначала фрѐбелевский детский сад, а в 1860 г. учреждение по подготовке «садовниц в духе Фрѐбеля». К этой работе она привлекла младших сестер Берту и Эмму. Сам Фрѐбель в письмах давал ободряющие советы по его организации. Учрежде-

ние «трех тетушек Шелльборн», как называли сестер в Веймаре, в 1861 г. посетил А. Н. Толстой, проявлявший интерес к идеям Фрѐбеля [4].

Вернувшись в Бад-Либенштейн, в 1850 г. Фрѐбель стал издавать «Еженедельник» под редакцией В. Миддендорфа и Вихарда Ланге, в котором печатались статьи и самого Фрѐбеля. «Еженедельник» существовал недолго; с 31 октября 1851 г. Фрѐбель стал выпускать новое издание под названием «Журнал для выяснения стремлений Ф. Фрѐбеля». Его редактором был живший в Дрездене Бруно Маркварт. 4 августа 1850 г. усилиями Фрѐбеля и его учениц был организован детский праздник, в котором участвовало до трехсот детей из окрестных селений. Играми руководил сам Фрѐбель; ему помогали свыше двадцати педагогов. Праздник привлек внимание большого количества местных жителей, которые с интересом внимали происходящему.

7 августа 1851 г. министр просвещения Пруссии фон-Раумер запретил детские сады, обвинив их организаторов в атеизме. Прогрессивные педагоги, среди которых, помимо Ф. Фрѐбеля, были Ф. В. А. Дистервег, Б. Маркварт, В. Миддендорф и другие, публично протестовали против такого решения на специально созванных собраниях и в печати. Но все было тщетно; детские сады закрывались один за другим. Некоторые, правда, уцелели под другими названиями, например «Школа для игр». Хотя официально этот запрет распространялся лишь на Пруссию, но она была крупнейшим и наиболее влиятельным немецким государством, поэтому влияние запретов, так же как и вскоре последовавших пресловутых «регулятивов Раумера», поставивших в основу обучения религию, выходило далеко за пределы этого государства. В то же время в некоторых немецких государствах и городах того времени детские сады продолжали существование, например в гг. Веймаре, Готе и др.

В 1851 г. педагог выпустил крупный труд, в котором были обобщены его педагогические воззрения, под названием «Журнал, содержащий изложение попыток Фридриха Фрѐбеля по проведению идеи развивающе-воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни». Эта работа после смерти Фрѐбеля была обобщена его последователем и первым издателем Ланге, и на ее основе составлена книга «Педагогика детского сада». Эта работа лишь однажды, в 1913 г., издавалась на русском языке под названием «Детский сад» и фактически неизвестна современному отечественному педагогам, так же как практически малоизвестно его творчество в целом. Ф. Фрѐбель стремился принимать активное участие в педагогической жизни. В 1852 г. его с воодушевлением приветствовали делегаты учительского съезда в Готе.

Однако его физические силы были подорваны. 6 июня он тяжело заболел и вечером 21 июня 1852 г. скончался в Мариентале. 24 июня Фрёбель был похоронен на местном кладбище под названием Швейны. Каменный памятник Ф. Фрёбелю представлял собой три геометрические фигуры – шар, цилиндр и куб, три «дара Фрёбеля». В год столетия педагога 4 августа 1882 г. в Бад-Бланкенбурге был проведен съезд Германского фрёбелевского союза. Участники съезда торжественно открыли памятник, воссозданный в первоначальном виде, причем на том самом месте, где находился первый детский сад. В. Миддендорф, потрясенный смертью друга, издал брошюру «Смерть Фрёбеля». Вместе с вдовой друга он руководил детскими садами в Мариентале, а затем в Кейльгау. Однако 26 ноября 1853 г. он скончался от нервного расстройства. Другой последователь и соратник Фрёбеля И. Барон руководил заведением в Кейльгау до самой смерти 5 августа 1878 г.

В Германии чтут память великого педагога. В 1932 г. Обервейсбах при утверждении его в качестве города получил и второе почетное название – «Фрёбельштадт» (город Фрёбеля); в 1890 г. здесь была установлена «башня Фрёбеля», а в 1981 г., к 200-летию педагога, открыт музей. В нескольких километрах отсюда, в Бад-Бланкенбурге, в так называемом «Haus ueber Keller» (т. е. в «доме над погребом») также есть музей Фрёбеля. В Германии едва ли не в каждом городе есть улица его имени.

Идеи Ф. Фрёбеля быстро получили распространение в германских государствах, особенно в Тюрингии – колыбели детских садов. Именно здесь усилиями М. Шельборн было организовано первое фрёбелевское общество. В 1860 г. у общества появился ежемесячник «Детский сад», который был в то время единственным печатным органом, где развивались идеи Ф. Фрёбеля. В 1883 г. усилиями последователей Фрёбеля, таких как М. Шельборн, вышло в свет издание трудов Ф. Фрёбеля. В 1873 г. фрёбелевские общества, открывшиеся в Берлине, Бреслау, Данциге, Кенигсберге, Гейдельберге, Мюнхене, Шнейере, объединились в «Германский фрёбелевский союз», печатным рупором которого продолжал оставаться ежемесячник «Детский сад». К октябрю 1924 г. союз объединял 177 детских садов с количеством детей 15 630, имел высшую женскую школу, выпускавшую педагогические кадры воспитателей.

Фундаментальной идеей Фрёбеля был принцип доступности образования для всех детей, независимо от их социального положения. Демократический подход в образовании более всего соответствовал общественным потребностям общества в условиях быстрого развития промыш-

ленности и науки. Всеобщее образование он рассматривал как альтернативу традиционно-элитарному, базировавшемуся на знании классических языков. Цель образования ребенка заключается в развитии дремлющих в нем внутренне заложенных и готовых к проявлению в уготованное природой время потенциалов, а вовсе не подготовка с раннего возраста к predetermined месту в обществе или обучение его какой-либо профессии. Эта идея, впервые высказанная именно Фрёбелем, нашла верных сторонников в Германии и в других странах, в том числе в России (Пирогов Н. И. Вопросы жизни. 1862), интерпретировавших и развивавших ее в соответствии с национальными, историческими и иными особенностями.

Ф. Фрёбель разработал учебный план, который порывал со средневековой схоластикой и был нацелен именно на всестороннее развитие ребенка. Его составными частями были: искусство, естествознание, обучение «способам использования природных ресурсов», а также «простой и более сложной переработке» сырья, «знание о природных веществах и силах», «естественная история и история человечества и отдельных стран», математика, языки. Эту обширную образовательную программу он стремился реализовать в своих школах. Фрёбель впервые в педагогике выявил три основных вида деятельности ребенка: игру, учение и труд – и показал их развивающее, дидактическое и воспитательное значение. При этом особое значение он придавал их взаимодействию, а также правильному и разумному соотношению: чем меньше ребенок, тем большее место занимает игра в его жизни. По мере взросления все более значительное место занимает учение, а затем и труд. И все-таки именно игру Фрёбель считал высшей ступенью детского развития. Он разработал теорию игры, придумал, собрал и методически обосновал и прокомментировал большое количество игр, прежде всего подвижных. Многие игры Фрёбеля сопровождаются песнями и считалками, в чем проявляется их физкультурно-оздоровительная и вместе с тем эстетическая направленность. Само имя Фрёбеля в педагогической среде обычно ассоциируется с понятием «дары Фрёбеля». Действительно, немецкий педагог тщательно отобрал и методически глубоко обосновал группу предметных средств, использование которых в работе с дошкольником он считал крайне необходимым для его полноценного развития. Кратко охарактеризуем эти «дары».

Первый «дар» ребенку – это мяч. Педагог пытается даже филологически обосновать особую значимость мяча в жизни ребенка, трактуя «мяч», по-немецки *Ball*, как *Bild vom All* («изображение всего»), или *Bild des All* («изображение Все-

ленной»). Мяч имеет такую «особенную прелесть, такую полную жизненного значения привлекательность для первого детского возраста, равно как и для следующего за ним юношеского возраста, что без всякого сравнения и выбора является первой и самой важной игрушкой», объяснял Ф. Фрѐбель [5]. Мячи должны быть разноцветными, разными; их должно быть много: одними малыш играет на улице, другие подвешены на веревочке, и он их толкает, наблюдая за их движением. Они могут быть связанными из шерсти шариками. Мяч выступает и как средство всестороннего развития личности ребенка, и как инструмент ознакомления его с миром явлений, особенно природных, где многое имеет форму мяча.

Вторым «даром Фрѐбеля» являются шар, куб и цилиндр. Первый является телесным выражением движения, второй – телесным выражением покоя; цилиндр может быть и тем, и другим в зависимости от его положения в пространстве. Играя с ними, ребенок познает разницу между этими двумя состояниями предметных тел. Шар движется сам и побуждает к движению ребенка, сопровождающего свою игрушку. Куб есть прямая противоположность шара: он имеет плоскость, основание, поверхность; он стоит прочно; он устойчив, неподвижен и статичен. Все эти предметы являются средствами для выражения других предметов. Например, куб может быть и столом, на которое что-то ставится, и скамеечкой, и стулом, и очагом, и ящиком, и домом... Соединение шаровой и цилиндрической форм может ассоциироваться у ребенка с человеческой фигурой, с другим живым существом. Третий «дар» – это куб, разделенный на восемь кубиков. На этой стадии игры ребенок учится использовать предметные средства для элементарного конструирования, то есть осмысленного создания формы; знакомится с понятием множественного числа. Усложнение практики создания предметных форм постигается ребенком в процессе освоения четвертого «дара», заключающегося в восьми брусках (или плитках), на которые поделен куб. Пятый «дар» состоит в разделении кубиков по диагонали пополам, что дает возможность ребенку составлять еще более сложные конструкции и узоры. Наконец, шестой «дар» – это куб, разделенный на 27 «кирпичиков», часть из которых разделены вдоль, а другие – поперек.

«Дары» Фрѐбеля, представляющие собой дидактическое пособие для познания ребенком формы, величины, размеров, пространственных отношений, в тесной связи с развитием речи, мышления, строительных навыков и т. д., впоследствии получили плодотворное развитие, трансформировались в самые разнообразные наборы игр, в частности типа «конструктор», использо-

вание которых базируется практически на тех же дидактических принципах, что и изначальные средства. Фрѐбель разработал методические основы работы с бумагой (складывание, фигурное разрезание), складывания из палочек, рисования красками, проведения подвижных игр с мячом и с пенем и т. д. Важное значение Фрѐбель придавал работе ребенка на земле. В этом полезном и крайне важном для дальнейшего развития малыша занятии педагог, помимо познавательной, оздоровительной и воспитательной задач, выделял еще одну задачу, решение которой педагог должен обеспечить, – одновременное развитие коллективизма и индивидуальности. Здесь ребенок выступает и как отдельное лицо, и как член общей жизни. Поэтому он считал обязательным для начальной школы и для дошкольного учреждения наличие сада, который бы разделялся на две части: в одной части дети все вместе ухаживают за посаженными растениями (цветами, овощами, деревьями), в другой части находятся маленькие грядочки каждого из детей, где они могут проявить свою трудовую и эстетическую индивидуальность. Уже осмысленный уход за маленьким садом на окне или в горшке составляет для ребенка чистый источник нравственного самосовершенствования; тем в значительно большей степени это относится к работе в саду и на огороде. Для придания процессу детского труда эстетической выразительности педагог предлагал, чтобы «детская садовница» сопровождала возделывание садового участка соответствующими песенками: «Отпустите нас в наш садик / Семена цветов посеять. / Там теплом весь воздух дышит, / Все растет и зеленеет». Когда семена пойдут в рост, дети поют: «В садик просим отпустить / Наши клумбы посетить!»

В XIX в. имя Ф. Фрѐбеля было известно российским педагогам, хотя его труды в России издавались мало. Роль распространителя и интерпретатора идей Фрѐбеля взяли на себя периодические издания: журналы «Современник», «Детский сад», газеты «Русский инвалид», «Голос» и др. С его системой и самим фактом существования детских садов в Германии впервые познакомил российских педагогов в 1857 г. В. И. Водовозов. Постепенно в России стали появляться первые детские сады: в Гельсингфорсе (1859, 1863), Санкт-Петербурге (1863, 1866), Николаеве (1866), Одессе (1866), Москве (1866) [6]. Их руководители (С. А. Люгемиль, К. И. Герке и др.) считали себя последователями Фрѐбеля. Но это не означало, что они во всем следовали наставлениям немецкого педагога. Так, в детском саду Софьи Андреевны Люгемиль, открытом в Санкт-Петербурге 1 мая 1863 г., игры и занятия проводились без строгой регламентации. Детям предоставлялась возможность играть самостоятельно, но при

постоянном надзоре «садовницы». Начальница наблюдала за индивидуальным развитием детей, их успехами в развитии и вела дневник педагогических наблюдений. В теплую погоду все занятия проводились на воздухе в саду. Проводились экскурсии, катанье с ледяных горок. Родители приглашались присутствовать и наблюдать за своими детьми во время игр и занятий; им давались советы по воспитанию детей. Подвижные и настольные игры, занятие ручными работами, рассказывание сказок и стихов, проведение бесед – такие формы работы практиковались в каждом детском саду. Малыши были в восторге от детского сада, вечером родители с трудом уводили их домой. Е. Н. Водовозова в своих воспоминаниях выражает сомнение в том, что госпожа Люгебиль придерживалась какого-либо метода в своей работе; однако очевидно, что детей окружала атмосфера истинного счастья, которой они наслаждались [7].

По-видимому, совершенно иначе была организована работа в детском саду Е. А. Вертер, о деятельности которого сохранились воспоминания его воспитанника в 1876–1878 гг. А. Н. Бенуа. «Надо всем витал дух Фрëбеля, – вспоминал известный историк искусств и художник. – Вообще же о Фрëбеле и его системе было тогда среди мамаш и воспитателей столько разговоров, что и детям имя знаменитого реформатора-педагога было знакомо» [8]. Некоторые занятия, по мнению Бенуа, не были интересны, особенно те, что были предназначены для развития наблюдательности, внимания и сметливости. Даже в играх дети не были предоставлены сами себе, каждая игра должна была иметь какой-то дидактический смысл. В то же время «бывший детсадовец» с благодарностью признает, что на занятиях детей обучали грамоте, счету; в программу входило даже отечествоведение, а в его рамках рекомендовалось ознакомление детей с их ближайшим топографическим окружением. В итоге Бенуа отмечает, по всей вероятности с немалой долей преувеличения, что «все, чему я тогда научился, создало основу, которую не удалось затем расшатать ни дилетантски поставленными домашними уроками, ни безобразной казенщине гимназии. Даже и до сих пор то малое, что я знаю твердо, это то, чему я научился... в школе госпожи Вертер» [9]. Многие первые детские сады работали непродолжительное время, что объяснялось нехваткой средств на их содержание. Так, детский сад Люгебиль прекратил свою работу в 1869 г.

Начиная со второй половины XIX в. в России появляются фрëбелевские общества, объединявшие представителей прогрессивной педагогической интеллигенции, стремившейся к организации дошкольных учреждений. Наиболее известными

были фрëбелевские общества в Санкт-Петербурге, Киеве, Одессе, Харькове и Тифлисе. Общества создавали платные и бесплатные (на добровольные пожертвования) дошкольные учреждения: детские площадки и летние колонии для организации оздоровительного отдыха детей, издавали литературу и проводили публичные лекции. В деятельности фрëбелевских обществ проявились себя две, во многом противоположные, тенденции. Одни педагоги предлагали использовать педагогическое наследие Фрëбеля в неизменном виде. Однако прогрессивная и наиболее влиятельная часть педагогов (Е. Н. Водовозова, А. С. Симонич, Е. И. Конради, А. М. Калмыкова, П. Ф. Каптерев и др.) считали необходимым творческое применение наследия немецкого педагога с учетом российских реалий и последних достижений педагогики. Самое раннее по времени открытия и самое крупное – Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей – было учреждено в 1871 г. Его организаторами были Полина Карловна Задлер (в замужестве Раухфус) и Евгения Аристовна Вертер, которые в конце 1860-х гг. посетили ряд детских садов Германии, изучили применявшуюся в них методику работы Ф. Фрëбеля и ознакомились с деятельностью Тюрингенского фрëбелевского общества. Помимо открытия благотворительных дошкольных учреждений, общество организовывало лекции по дошкольной педагогике, имело платные фрëбелевские курсы (с 1872 г.) по подготовке «детских садовниц». На курсы принимались женщины, имевшие среднее образование или сдавшие экзамен при гимназии на звание домашней наставницы или учительницы. Сначала курсы были годичными, с 1878 г. срок обучения был продлен до двух лет. На первом курсе преобладало теоретическое обучение, на втором – практическое. В 1907 г. курсы стали трехлетними. При обществе действовала школа по подготовке «сведущих нянь» (с 1895 г.), два бесплатных детских сада на 100 детей, летний народный сад (его ежегодно посещало свыше тысячи детей), детская летняя колония на 100 детей. С 1877 г. общество устраивало бесплатные детские праздники и экскурсии на природу, демонстрацию фрëбелевских игр, выставки детских поделок и т. п. С 1870 г. оно присуждало премии за лучшие литературные произведения для детей и издавало их. В совет общества первоначально входили С. А. Люгебиль и ее муж, профессор греческой филологии Санкт-Петербургского университета Карл Ноакимович Люгебиль, создатель одной из лучших гимназий К. И. Май, редактор журнала «Учитель» И. И. Паульсон, детский врач К. А. Раухфус, П. К. Задлер, председатель столичного педобщества П. Г. Редкин, основательница детского сада Е. А. Вертер.

После 1917 г. курсы были преобразованы в институт дошкольного воспитания, при котором работал опытный детский сад фрëбелевской направленности.

Двухлетние курсы по подготовке «фрëбелчек» работали в Одессе и Харькове. Киевское Фрëбелевское общество, открывшееся в 1872 г., было известно тем, что его сотрудники разрабатывали теоретические вопросы дошкольного воспитания, издавали литературу, например «Летние детские площадки для игр» (1914), «Парижские детские сады» (1914). Здесь в 1908 г. на платной основе был открыт Фрëбелевский женский пединститут с 3-летним сроком обучения, готовивший воспитателей детсадов. При институте имелись педагогические и психологические лаборатории, детские сады и площадки. В советское время преобразован в институт народного образования [10]. Детские сады стали появляться в российской провинции. В Вятской губернии первый детский сад был открыт в феврале 1918 г. (зав. Мария Ивановна Новокрещенова), в июне 1918 г. при Вятском горно организован подотдел дошкольного воспитания (зав. Клавдия Андреевна Луппова).

Теория Ф. Фрëбеля и его практическая деятельность, тщательно разработанная система общественного воспитания детей дошкольного возраста, оснащенная методическими пособиями и предметными средствами, оказали огромное влияние на развитие педагогической мысли и практики, способствовали выделению дошкольной педагогики в самостоятельную область научных знаний. Его педагогическое наследие не утратило значимости и до настоящего времени существенным образом определяет основные направления теории и практики дошкольного образования.

Примечания

1. Фрëбель Ф. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Воспитание человека / под ред. Д. Н. Королькова. М., 1913. С. 12–13.
2. Там же. С. 14.
3. Первый детский сад, устроенный в Петербурге: сб. ст. СПб., 2003. С. 12.
4. Voelkel Ulrich. Weimarer Persoenlichkeiten. Weimar, 2009. S. 213.
5. История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. Н. Б. Мчедлидзе. М., 1986. С. 209.
6. Там же. С. 527.
7. Водовозова Е. Н. На заре жизни. М., 1987. С. 275.
8. Бенуа А. Н. Мои воспоминания: в 2 т. Т. 1. М., 1990. С. 353.
9. Там же. С. 364.
10. Фрëбелевские общества // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2 / редкол.: В. В. Давыдов (гл. ред.). М., 1999. С. 527.

УДК 374.7(091)(470.342)

Е. И. Горбушина

К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РАБОЧИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ВОЛГО-ВЯТСКОМ РЕГИОНЕ в 1920–1930-е гг.

В статье рассматривается опыт деятельности рабочих факультетов в 1920–1930 гг. на примере Волго-Вятского региона. Автором описывается история, особенности учебного и воспитательного процессов рабфаков.

The article illustrates the work of the Workers' Faculties of 1920–1930 at the example, Volga-Vyatka region. The author describes the history, especially the educational and training process of the Workers' Faculties.

Ключевые слова: рабочий факультет, педагогическое образование, Волго-Вятский регион.

Keywords: Workers' Faculties, teacher education, Volga-Vyatka region.

20–30-е гг. XX в. в России рассматриваются как период коренной ломки традиционных устоев и становления нового общественного строя. Изменения коснулись всех сфер жизни, в частности и системы образования. Советское государство рассматривало просвещение как инструмент построения нового общества. В стране было введено всеобщее обязательное начальное обучение и существенно расширена сеть школ. В результате этого возникла необходимость в увеличении числа учительских кадров. Особенно остро эта проблема стояла в области подготовки педагогов высшей квалификации.

С приходом к власти большевиков первоочередное право на получение высшего образования получили рабочие и крестьяне. Началась «пролетаризация» вузов: государство стало рабоче-крестьянским, следовательно, и высшая школа должна быть такой же. Декрет Совета народных комиссаров РСФСР (Совнарком РСФСР) от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения» открывал двери институтов и университетов всем гражданам Советской республики, достигшим 16 лет. Но пролетарская молодежь была не подготовлена для прохождения курса высшей школы. Тогда для планомерной подготовки рабочих и крестьян к поступлению в вузы начали организовывать рабочие факультеты (рабфаки).

Рабфак – форма организации обучения, целью которой была «подготовка к научным знаниям в вуз всех типов лиц из рядов пролетариата и трудового крестьянства» [1]. Этот своеоб-

разный тип учебных заведений «должен был стать той дверью, через которую вольются в вузы трудовые элементы, для которых раньше пути к высшему образованию были закрыты и которые особо ценны своей энергией, выдержкой и своим рабоче-крестьянским подходом ко всем вопросам» – так указывала Надежда Константиновна Крупская, председатель научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУСа) Народного комиссариата просвещения РСФСР (Наркомпрос РСФСР) [2]. Именно на рабочие факультеты руководство страны делало главную ставку в осуществлении «пролетаризации» студенчества.

Деятельность рабочих факультетов была подкреплена нормативно-правовой базой. В сентябре 1919 г. Наркомпрос РСФСР издал постановление об организации рабочих факультетов при всех университетах страны. 17 сентября 1920 г. был принят Декрет Совета народных комиссаров «О рабочих факультетах». Правовое положение рабфаков определялось Положением о рабочих факультетах. Согласно ему для обучения принимались лица с 3-летним трудовым стажем. Курс рабфаков включал в себя программу школ I и II ступени.

На рабфаках начиная со второго курса устанавливались четыре «уклона»: технический, биологический, общественно-экономический и педагогический. Желаящих учиться на педагогических отделениях было значительно меньше, чем на остальных, так как рабочие и крестьяне после окончания вузов планировали возвращаться к своим первоначальным занятиям. В 1926 г. на педагогических рабфаках страны обучалось 13% от всех студентов рабочих факультетов.

Волго-Вятский регион в годы исследуемого периода представлял собой один из крупнейших и многонациональных районов страны. Спецификой данной местности были: полиэтничное и многоконфессиональное преимущественно крестьянское население, массовая неграмотность, нехватка образовательных учебных заведений и педагогических кадров.

Первые рабочие факультеты в Волго-Вятском регионе были открыты при Казанском и Нижегородском университетах в 1919 г. После окончания Гражданской войны и увеличения финансирования на культурные нужды рабфаки открылись при всех вузах региона.

Рабочие факультеты имели вечерние (сочетали труд и обучение) и дневные отделения. Но так как многим учащимся не удавалось совмещать работу с учебой, большинство дневных отделений были ликвидированы. Такой переход был воспринят неоднозначно. Например, известный общественный деятель того времени Вагаршак Арутюнович Ваганян отмечал, что слушателей

рабфаков лишили производственного труда, его оплаты и связи со своим коллективом [3].

Несмотря на тяжелое экономическое положение в стране, на развитие рабочих факультетов выделялись достаточно большие средства. Так, если в первые годы своего существования рабфаки ютились в чужих помещениях, имели слабую материально-техническую базу, то постепенно их положение стало улучшаться. Так, Вятскому педагогическому рабфаку в 1922 г. было выделено просторное помещение для занятий, которое имело 9 классных комнат для 9 учебных групп, физический и естественный кабинеты, химическую лабораторию, большой зал, вмещающий более 500 человек, библиотеку с читальным залом, канцелярию, комнату для преподавателей и студенческого комитета [4].

Но так обстояли дела не на всех рабочих факультетах. Наркомпрос отмечал неудовлетворительное состояние педрабфаков в национальных республиках (Марийский и Удмуртский факультеты): плохое состояние студенческих общежитий и столовых, плохое учебное оборудование, отсутствие постельных принадлежностей. Все это приводило к большой текучести студенческих кадров [5].

При наборе учащихся проводилась политика прямого регулирования студенческого состава. Студентов командировали профсоюзы, партийные и комсомольские организации. Предпочтение отдавалось рабочим и бедным крестьянам. Особое внимание уделялось тому, чтобы принять учащихся наиболее низкого статуса – батраков. На 2-й сессии ГУСа Наркомпроса РСФСР, посвященной педагогическим кадрам (март 1930 г.), говорилось об усилении «рабоче-батрацкого ядра» на рабочих факультетах [6]. Специально для них организовывались трехмесячные и четырехмесячные подготовительные курсы. В Волго-Вятском регионе процент приема крестьян был выше процента рабочих. Так, первоначально на Вятский рабфак было принято 168 человек; из них – 92 крестьянина, 37 рабочих и 39 служащих [7]. Такая ситуация для всего региона сохранялась довольно долго. Это объясняется преимущественно крестьянским составом населения и большим процентом учащихся нерусских национальностей, среди которых рабочих было крайне мало. Лишь к концу 1920-х гг. рабфак по приему стал действительно рабочим. В 1928 г. на Вятском рабочем факультете учились: 68 рабочих, 12 крестьян, 21 батрак [8]. Возрастной состав учащихся рабфаков составлял преимущественно 20–25 лет. К этому возрасту у учащихся был накоплен трудовой стаж и определенная общеобразовательная подготовка.

Всего численность студентов на рабочих факультетах Волго-Вятского региона колебалась в сред-

нем от 250 до 1500 человек. К примеру, в 1930 г. Нижегородский рабфак насчитывал 1480 студентов, Ижевский – 510, Чувашский – 480 [9].

Правительство принимало меры по привлечению женщин на рабфаки, было принято постановление «О бронировании для девушек». По требованию Главного управления по профессиональному образованию при Наркомпросе РСФСР (Главпрофобр) на рабфаках должно было обучаться не менее 20% женщин. Данное требование на Вятском рабфаке выполнялось. На 1 января 1922 г. из 161 учащегося рабфака было 42 женщины [10]. В 1929 г. из 361 студента – 72 женщины [11].

В начале XX в. остро стоял вопрос о просвещении нерусских народов, по официальной терминологии того времени – национальных меньшинств («нацмен»). Особенно актуальным он был для многонационального Волго-Вятского региона. В октябре 1920 г. из 474 студентов Казанского рабфака татар было 117, чувашей – 74, марийцев – 14, удмуртов – 7, то есть 44,7% от общего числа обучающихся [12]. При рабфаке работали удмуртские и марийские отделения, чувашские и мордовские группы. В 1924 г. начала действовать система распределения представителей национальных меньшинств на учебу по рабочим факультетам, для них существовала специальная бронь. По данным на 1 марта 1929 г., на Вятском рабфаке из 361 студента было 6 удмуртов и 3 «пермяка», остальные – русские [13]. В дальнейшем количество учащихся-«нацменов» постоянно росло. Так, в 1931 г. сюда были направлены 25 учащихся «культурно отсталых народностей»: 2 – из Коми, 3 – из Западной Сибири, 20 – из Удмуртской области [14].

Но места, забронированные Комитетом национальностей (Комнац) Наркомпроса РСФСР, не всегда заполнялись из-за слабой общеобразовательной подготовки нерусских народов. Тогда начали работу специальные подготовительные курсы на рабочие факультеты для национальных меньшинств.

В 1930 г. Наркомпрос РСФСР предложил организовать при учебных заведениях, где обучаются нерусские народы, курсы по систематическому изучению родного языка для каждой национальности. В 1933 г. было издано постановление «Об организации обучения родному языку студентов-националов в техникумах, рабфаках и вузах» [15]. Курсы по родному языку были обязательными для рабфаков, на которых обучалось не менее 15 студентов данной национальности. Такие курсы были организованы при Казанском рабфаке. Именно через рабфак начала получать практическое осуществление идея вовлечения в вузы национальной молодежи.

Сложной задачей являлось обеспечение рабочих факультетов педагогическими кадрами.

В 1921 г. из 2550 преподавателей рабфаков в СССР 839 являлись преподавателями вузов [16]. На Вятском рабфаке из 38 приглашенных преподавателей 75% были сотрудниками местного педагогического института [17]. К преподавателям предъявлялись высокие идейно-политические требования. Преданность советским идеалам была обязательным условием их работы. Не отвечавшие требованиям педагоги увольнялись. Так, из экзаменационной комиссии Вятского рабфака был исключен преподаватель Самосин, принимавший участие в архиерейском шествии и имеющий «якшанье с религиозным культом» [18].

Учебные планы рабфаков строились таким образом, чтобы дать слушателям достаточный запас знаний для занятий в вузах. Программы факультетов должны были заключать в себе тот необходимый общеобразовательный и политико-воспитательный минимум, без которого невозможна ни работа в вузах, ни какая-либо культурная и политическая работа [19].

Первоначально на рабфаках использовался лекционный метод занятий. Но поиск новых технологий обучения привел к использованию лабораторно-бригадного метода. Учащиеся объединялись в группы и самостоятельно работали над заданием, затем один из студентов отчитывался перед преподавателем. На заседании бюро ячейки ВКП(б) Вятского рабфака 11 марта 1927 г. тов. Санкин выделил положительные и отрицательные стороны перехода от лекционной к самостоятельной работе. К положительным чертам он отнес: приобретение навыков работать с книгой самостоятельно, развитие интереса к знанию, приобретение навыков устно и письменно выражать мысли коротко и сжато. К отрицательным сторонам нового подхода были отнесены медлительность работы и «сидение студентов за полночь» [20]. К 1933 г. от лабораторного метода занятий полностью отказались. Утвердилась классно-урочная система обучения. Учет работы студентов велся с помощью устного опроса, рабочих тетрадей и контрольных работ.

Работой всех студенческих органов рабфака руководил студенческий комитет (студком). Он обеспечивал студенческое представительство в системе управления рабфаком. Студком выбирал конфликтную и культурно-просветительскую комиссии. Конфликтная комиссия разбирала жалобы студентов и конфликты между ними, культурно-просветительская комиссия составляла планы культурно-просветительской работы, организовывала кружки (исторический, географический, драматический, спортивный, хоровой) и коллективные выходы студентов на спектакли и концерты [21]. Культурная комиссия рабфака состояла из студентов и одного преподавателя от президиума. Обязательным для учащихся было

посещение театра и кино. Такие культурные выходы оплачивались из средств учебного заведения.

В каждой группе факультета были выделены академуполномоченные, которые держали связь с учебной частью рабфака. Они вели наблюдения за учебной работой группы. К каждой группе прикреплялись преподаватели-групповоды [22].

Большое внимание уделялось политико-просветительской работе среди студентов. «Рабфаковец должен прийти в вуз не только как академически подготовленный пролетарий, но и как «носитель марксистско-ленинских революционных идей» – указывалось в журнале «Красное студенчество» [23]. «Смычка» с партийными органами была обязательным условием для всех учебных заведений СССР, в том числе и для рабфаков. Как отмечал заведующий Казанским рабфаком Михаил Ксаверьевич Корбут, рабфаки были организованы прежде всего из политических соображений и именно они внесли политику в высшую школу [24].

Среди учащихся шла активная пропаганда вступления в РКП(б), но брали туда не всех. Необходимы были связь с производством, выполнение общественной нагрузки, хорошие отзывы и характеристики. В 1927 г. ячейка РКП(б) Вятского рабфака насчитывала 110 членов [25]. Члены и кандидаты партии, комсомольцы состояли в рядах ЧОН (части особого назначения) – ходили в наряды, охраняли штаб ЧОН, склады с оружием, боеприпасами, конюшни.

При всех районных комитетах РКП(б) (райкомах) существовали отделы по работе среди женщин (женотделы), которые занимались политическим просвещением работниц. Обязательным для «ленинок» было посещение женских собраний и кружков. На кружках изучались темы: рабочий класс и партия, классовая борьба и партия, работница и РКП(б) и т. д. [26]

Периодически проводились «чистки» в рядах учащихся. В 1929 г. на Вятском рабфаке проверке подверглись 149 рабфаковцев-членов партии. Из них 9 исключены из партии, трем объявлены выговоры, некоторым – внушения [27]. Студенты подлежали отчислению за политическую неграмотность. Также причинами исключения были «проведение кулацкой политики», «происхождение из семьи торговца», «принадлежность к классово чуждому элементу» [28].

Студенты рабочих факультетов разных городов поддерживали связи между собой. «Наш лозунг: «Завоевать высшую школу и стать строителями коммунистического общества» – писали вятские рабфаковцы рабфаковцам г. Баку [29]. На торжественное заседание, посвященное третьему выпуску Вятского рабфака в 1925 г., приехал представитель Ташкентского рабфака при

Средне-Азиатском государственном университете Абдурахим Ахмедов [30].

Студенты рабочих факультетов имели определенные льготы. По постановлению Совнаркома СССР учащиеся рабочих факультетов получали стипендии в размере 45 руб. в месяц [31]. Для учащихся на вечерних рабфаках существовали специальные привилегии: сокращенный на 2 часа рабочий день, дополнительный выходной и дополнительный двухнедельный отпуск для получающих командировку для поступления в вуз [32]. До 1932 г. выпускникам рабочих факультетов предоставлялось право поступления в вузы без экзаменов.

После окончания рабфака большинство выпускников продолжали учебу в высших учебных заведениях. В 1925 г. в вузах СССР учились 650 выпускников рабфака (4,4% от общей численности студентов). В Вятском пединституте таких студентов было 6, в Нижегородском – 17, в Татарском педагогическом – 26 [33]. Уже в 1926 г. 26% поступивших в вузы были выпускниками рабфаков и 52% выпускниками средней школы, в 1933 г. выпускники школ составили только 13,3%, а рабфаков – 43,5% [34]. Некоторые, не поступая в вузы, шли на работу в профсоюзы, органы ЧК и на партийную работу.

Рабочие факультеты Волго-Вятского региона являлись частью государственной системы профессионального образования. Их развитие шло в соответствии с принимаемыми государственными решениями и идеологическими установками партиями. Рабфак воспитывал активного общественника, неукоснительно подчиняющегося партийной дисциплине.

В деятельности рабочих факультетов Волго-Вятского региона существенную роль играл национально-региональный образовательный компонент, который был реализован через изучение родного языка, литературы, истории своего края.

Рабочие факультеты в 1920–1930 гг. стали важным источником пополнения студенческого состава высшей школы. С их помощью советская власть не только готовила рабоче-крестьянскую молодежь к поступлению в высшие учебные заведения, но и в целом ускоряла процесс изменения классового состава студенчества. Во многом благодаря рабфакам были изменены характер и уклад вузов в соответствии с задачами построения нового социалистического общества.

Примечания

1. Положение о рабочих факультетах, принятое коллегией Отдела рабфаков от 29 августа 1921 года, утвержденное президиумом коллегии Главпрофобра от 2 сентября 1921 года // Красный студент. 1923. № 6. С. 25.

2. Крупская Н. К. Система народного образования в РСФСР (Тезисы доклада Н. К. Крупской на

съезде завОНО 29/ХІ 23 г.) // На путях к новой школе. 1924. № 9. С. 10.

3. Ваганян В. А. О системе народного образования. М., 1930. С. 86.

4. Фаворов М. А. Вятский рабочий факультет им. Степана Халтурина // Вятская жизнь. 1924. № 1. С. 130.

5. О наборе студентов в педрабфаки в 1934 г. // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1934. № 6. С. 9.

6. Поспелов. Вопросы подготовки педагогических кадров на 2-й сессии ГУСа // Нижегородский просвещенец. 1930. № 8–9. С. 13.

7. Фаворов М. А. Указ. соч.

8. Вятский рабочий факультет // Спутник большевика. 1929. С. 34.

9. Резолюция совещания заведующих дневными и вечерними рабфаками Нижегородского края (15–16 мая 1930 г.) // Нижегородский просвещенец. 1930. № 11–12. С. 124.

10. Народное образование // Статистический ежегодник Вятской губернии за 1922 г. Вятка, 1924. С. 77.

11. Вятский рабочий факультет.

12. Разверстка в педагогические рабфаки по броне для культурно-отсталых народностей на осенний прием 1931 г. // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1931. № 26. С. 16.

13. Вятский рабочий факультет.

14. Там же.

15. О состоянии культурно-просветительской работы среди нацменьшинств в Татарской АССР // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 67–68. С. 13.

16. Катунцева Н. М. Опыт СССР по подготовке интеллигенции из рабочих и крестьян. М., 1977. С. 43.

17. Вятский педагогический институт имени В. И. Ленина. 1918–1928. Вятка, 1928. С. 38.

18. ГАСПИ КО. Ф. 28. Оп. 1. Д. 46. Л. 32.

19. Кондратьев А. Программная работа на рабочих факультетах // Народное просвещение. 1926. № 3. С. 36.

20. ГАСПИ КО. Ф. 28. Оп. 1. Д. 46. Л. 23.

21. ГАКО. Ф. Р-1149. Оп. 3. Д. 511. Л. 7.

22. Там же. Оп. 1. Д. 2. Л. 1.

23. На подступах // Красное студенчество. 1929/30. № 9. С. 1.

24. Корбут М. К. Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина за 125 лет. 1804/05–1929/30: в 2 т. Казань, 1930. Т. 2. С. 307.

25. ГАСПИ КО. Ф. 28. Оп. 1. Д. 46. Л. 37.

26. Там же. Л. 9.

27. Берг Я. Чуждых выгнали // Вятская правда. 1929. № 226. С. 4.

28. ГАКО. Ф. Р-1149. Оп. 3. Д. 466. Л. 1, 2, 83.

29. ГАСПИ КО. Ф. 28. Оп. 1. Д. 46. Л. 37.

30. Смычка рабфаков // Вятская правда. 1925. № 30. С. 6.

31. О порядке обеспечения стипендиями учащихся рабочих факультетов // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1931. № 27–28. С. 2.

32. О льготах для учащихся на вечерних рабфаках рабочих // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1930. № 2. С. 13.

33. Народное образование в РСФСР за 1923–24 год (по данным годовой статистической отчетности местных органов Народного комиссариата по просвещению). М., 1925. С. 223.

34. Высшая школа СССР за 50 лет / под ред. В. П. Елютина. М., 1967. С. 26.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.211.24

А. К. Махова

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена проблеме изучения специфики развития социальных взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками и изучению механизмов влияния этих взаимоотношений на когнитивное развитие детей с задержкой психическим развитием.

This article is devoted to a problem of development of social relations between children and grown-ups, children and peers. It covers a study dedicated to influence of relations on a cognitive development of children with mental delays.

Ключевые слова: задержка психического развития, взаимоотношения, дезадаптация, когнитивное развитие, познавательная деятельность, социальные отношения.

Keywords: mental delays, relations, deadaptation, cognitive development, cognition, social relations.

Ценностное отношение к каждому человеку, его личностному росту, индивидуальным склонностям, особенностям и интересам стало неотъемлемой частью современного общества. В связи с этим в специальной психологии и педагогике прослеживается тенденция дифференциации и индивидуализации форм обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, создания оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, профилактики социально-психологической дезадаптации отстающих в развитии детей к жизни в условиях современного общества.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) занимают особое место среди этих детей. ЗПР является одной из наиболее распространенных форм психической патологии в детском возрасте, которая представлена системным характером нарушений, выражающихся в замедленном темпе психического развития, в личностной незрелости и в негрубых нарушениях познавательной деятельности.

Специальная педагогика и психология располагают обширными сведениями о состоянии и

динамике познавательных процессов у детей с ЗПР. Выполнен ряд исследований, посвященных проблемам организации, содержания и методикам коррекционно-педагогической работы с дошкольниками и младшими школьниками, отнесенными к данной группе детей (Т. А. Власова [1], С. Д. Забрамная [2], К. С. Лебединская [3], В. И. Лубовский [4], М. С. Певзнер [5], Р. Д. Тригер [6], С. Г. Шевченко [7] и др.).

Клинические и психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что у таких детей также замедлены темп и формирование системы социальных отношений, представлений и знаний о них как «свойств обыденного практического мышления, направленных на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения» [8].

Процесс общения представляет собой взаимодействие, в ходе которого происходит обмен информацией как познавательного характера (представлений, мнений, убеждений и пр.), так и эмоционального, оценочного характера (чувств, переживаний). Иными словами, социальные отношения – это сложное образование, включающее в себя множество видов, компонентов, формирование которых является итогом развития ребенка в дошкольном возрасте.

Таким образом, этиология ЗПР, как и нормально развивающихся детей, согласно А. С. Выготскому, связана не только с внутренними особенностями детей, то есть с особенностями познавательной деятельности, но и с неблагоприятными внешними социальными факторами, которые также обуславливают динамику психического развития ребенка и находятся в тесном взаимодействии [9].

Однако же большинство исследователей связывают ЗПР с внутренними факторами изменений, то есть с особенностями познавательной деятельности (Н. В. Бабкина [10], Г. И. Жаренкова [11], Е. С. Слепович [12], Т. А. Стрекалова [13], У. В. Ульенкова [14] и др.), тогда как внешние социальные факторы, также обуславливающие динамику психического развития ребенка, учитываются исследователями в недостаточной степени, что грозит усугублением отклонений, торможением способов ценностного вхождения ребенка в социум и адаптации к нему, затруднениями в системе социального и индивидуального взаимодействия.

Целью нашего исследования явилось изучение специфики развития социальных взаимоотношений в общении со взрослыми и сверстниками, механизмов влияния этих взаимоотношений на когнитивное развитие детей с ЗПР.

Исходя из вышесказанного, мы определили гипотезу нашего исследования: сформированные социальные отношения оказывают существенное влияние на познавательное развитие ребенка, а также являются необходимым психическим новообразованием в социальном и личностном развитии ребенка дошкольного возраста.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и сравнить состояние компонентов социальных отношений детей с ЗПР и дошкольников с нормальным уровнем психического развития (оценочного, аффективного и поведенческого).

2. Соотнести уровень сформированности социальных отношений детей с особенностями когнитивного развития.

3. Изучить особенности взаимоотношений детей с ЗПР со значимыми взрослыми и сверстниками.

4. Изучить оценочные отношения детей друг к другу и уровень адекватности их самооценки.

5. Изучить представления детей о нормах и правилах поведения.

В соответствии с задачами исследования использовались следующие методики.

Методика 1. Наблюдение

Цель – проследить, каким образом дети выражают желание осуществить совместную деятельность, удовлетворить свои стремления к взаимодействию.

Исследуемые показатели:

– эмоциональные реакции и эмоционально-действенное отношение к сверстникам и к их действиям и поступкам;

– поведение в процессе взаимодействия в игровой деятельности со сверстниками и взрослыми.

Методика 2. Интерпретация детьми воображаемых ситуаций, направленных на изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога (Е. Н. Васильева) [15]

Цель – изучить, насколько адекватно испытуемые оценивают отношение педагога к себе (представления ребенка о своем социальном Я) и умеют соотнести это отношение с особенностями своего поведения, выявить характер личностных ожиданий ребенка по отношению к педагогу.

Исследуемые показатели:

– степень осознания ребенком того, как он воспринимается педагогом;

– направленность личностных ожиданий ребенка по отношению к педагогу (уверенно-опти-

мистические, тревожно-пессимистические по С. П. Тищенко) [16].

Методика 3. Вербальный проективный тест, направленный на выявление «образа Я» ребенка с точки зрения близких взрослых (Е. Н. Васильева) [17]

Цель: выявить «образ Я» ребенка с точки зрения близких взрослых, проследить характер личностных ожиданий по отношению к близкому взрослому.

Исследуемые показатели:

– степень осознания ребенком того, как он воспринимается близким взрослым;

– уровень его эмоционального контакта с родителями, направленность личностных ожиданий (уверенно-оптимистические, тревожно-пессимистические по С. П. Тищенко) [18];

– влияние условий семейного воспитания на характер формирования представлений о себе, своем положении в микросоциуме и степени влияния микросоциума на самооценку.

Методика 4. Опросник (У. В. Ульянова, С. В. Дмитриева) [19]

Цель – выявить наличие эмпатийных переживаний у детей путем прогнозирования ими собственного поведения в 10 ситуациях, предложенных в форме индивидуальной беседы.

Исследуемый показатель – наличие эмпатичных переживаний у детей к сверстникам.

Методика 5. Практическая деятельность

Цель – выявить, в какой мере у наших испытуемых были сформированы представления о нормах и правилах поведения людей и смогут ли они ими воспользоваться на практике.

Исследуемые показатели – представления о социально-этических нормах и правилах поведения, осознание их смысла, а также способность детей к их применению на практике.

В исследовании принимали участие 60 детей в возрасте 5–6 лет и их родители: 30 детей с ЗПР, воспитанники ГОУ Детский сад № 1472 компенсирующего вида (ЭГ); 30 детей с нормальным уровнем психического развития, воспитанники ГОУ Общеобразовательный детский сад № 922 (КГ).

Обратимся к обсуждению результатов поэтапно, в соответствии с данными, собранными по каждой методике отдельно.

Методика 1. Наблюдение

Наблюдения за детьми в процессе повседневной жизни показали, что дети ЭГ в 2 раза реже проявляют положительные эмоциональные отношения к сверстнику в сравнении с детьми из КГ. Однако дошкольники обеих групп в различных ситуациях проявляют разнообразные эмоциональные отношения к сверстникам. Есть момент положительного, отрицательного, а также безучастного поведения. В то же время дети ЭГ в отли-

чие от детей КГ не умеют разделять радость друг за друга. Для большей наглядности результаты методики наблюдения мы поместили в диаграмму (рис. 1).

Методика 2. Интерпретация детьми воображаемых ситуаций, направленных на изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога (Е. Н. Васильева) [20]

Полученные результаты по всем трем ситуациям проективного метода позволили условно распределить испытуемых ЭГ и КГ по принципу знака социальных отношений (положительного или отрицательного) к педагогу, что наглядно изображено на диаграмме (рис. 2). Из данной диаграммы видно, что значительный процент детей с нормальным уровнем психического развития (КГ), в отличие от дошкольников с задержкой психического развития (ЭГ), соотносит педагога с «близким» человеком, проявляющим заботу, разбирающимся в любых ситуациях и несущим положительный эмоциональный заряд в отношении своих воспитанников.

Таким образом, результаты экспериментального исследования по данной методике свидетельствуют о том, что у большинства детей с ЗПР не был сформирован опыт положительных взаимоотношений с педагогом, опосредованный трудностями общения и особенностями поведения таких детей. По всей вероятности, это определя-

ло неустойчивый характер их эмоциональных переживаний по поводу отношения педагога, преимущественно негативных (51,2%). Вследствие незрелости личностной рефлексии и познавательной децентрации для дошкольников с ЗПР были характерны фрагментарные представления об отношении к ним педагога, которые выражались в трудностях обоснования оценки к себе со стороны воспитателя.

Методика 3. Вербальный проективный тест, направленный на выявление «образа Я» ребенка с точки зрения близких взрослых (Е. Н. Васильева) [21]

Обобщенные результаты по всем трем ситуациям проективного вербального теста позволили условно распределить испытуемых ЭГ и КГ по принципу знака социальных отношений (положительного или отрицательного) к близкому взрослому, что наглядно отражено в диаграмме на рис. 3.

Из данной диаграммы видно, что большинство детей ЭГ лишены эмоционального тепла и ласки в той микросреде, которая постоянно их окружает. Реакции таких детей на любые поступки просты: испортил что-то, ударил кого-то – наказание; выполнил просьбу, поручение – похвала.

Таким образом, у таких детей формируется неправильное восприятие близкого человека и

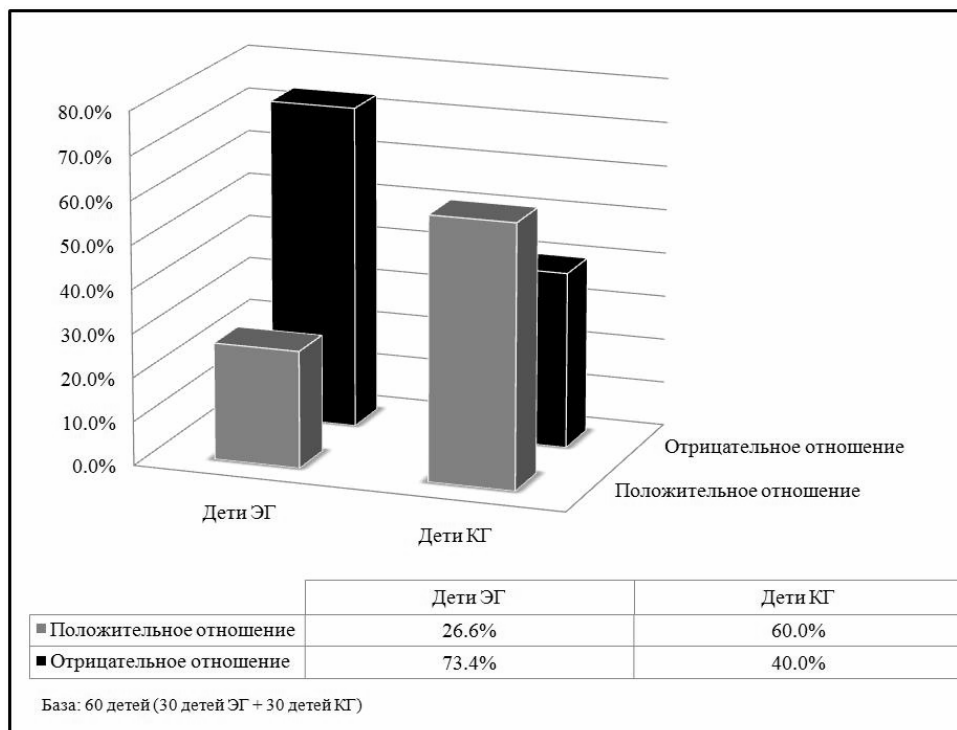


Рис. 1. Распределение испытуемых ЭГ и КГ по принципу положительного и отрицательного отношения к сверстникам в процессе наблюдения за детьми (%-ное соотношение)

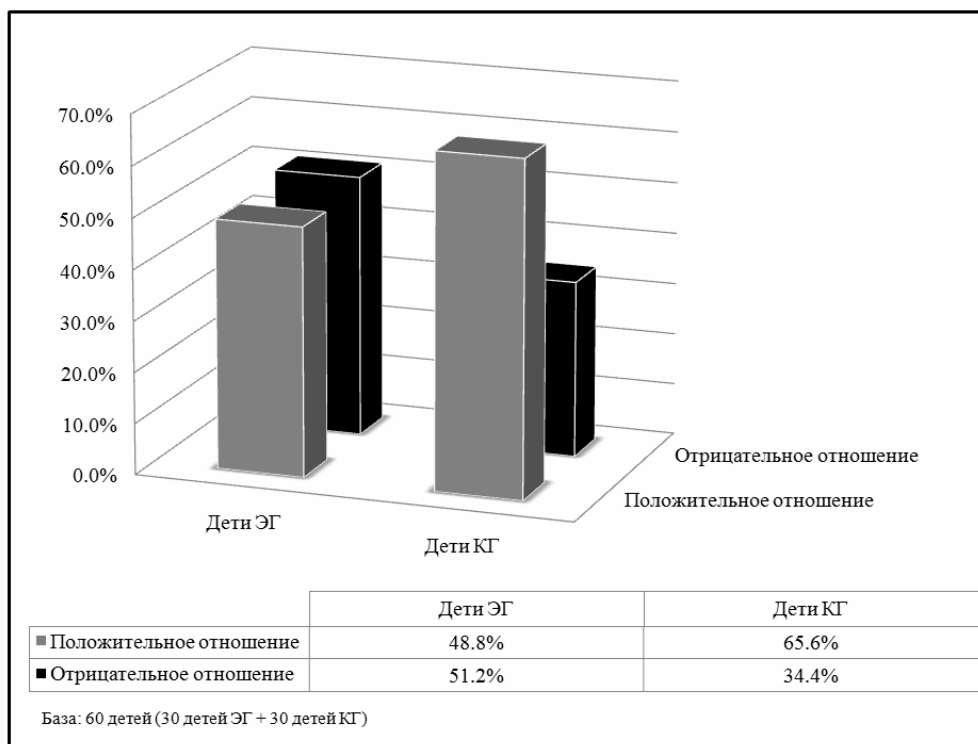


Рис. 2. Распределение испытуемых ЭГ и КГ по принципу знака социальных отношений (положительного или отрицательного) к педагогу (%-ное соотношение)

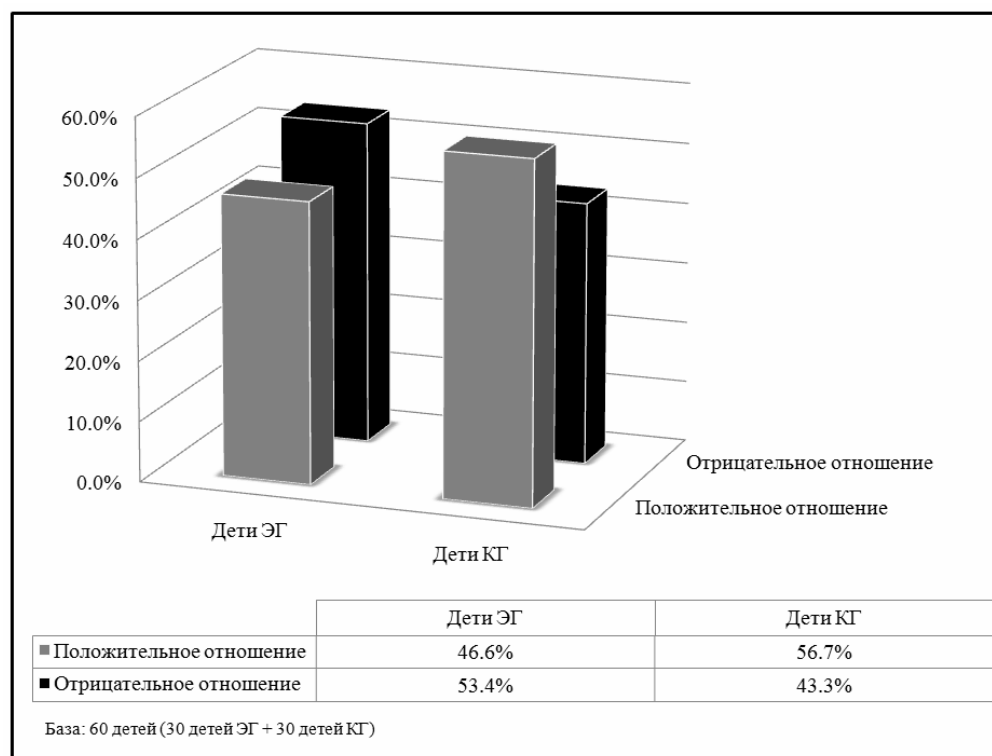


Рис. 3. Распределение испытуемых ЭГ и КГ по принципу положительного или отрицательного отношения к близкому взрослому (%-ное соотношение)

отрицательное отношение к нему. В результате таких взаимоотношений у детей формируется отрицательная направленность переживаний, связанная с ожидаемым порицанием со стороны близких взрослых. Потребность детей заслужить похвалу и одобрение родителей была снижена, как и их самооценка.

Методика 4. Опросник (У. В. Ульянова, С. В. Дмитриева) [22]

Проанализировав ответы детей отдельно по каждой из предложенных им ситуаций, мы свели все данные в общую таблицу, отражающую положительный или отрицательный настрой ребенка на сверстника в ситуациях прогнозирования (табл. 1).

Из табл. 1 следует, что в среднем около 62% детей ЭГ старшего дошкольного возраста склонны к проявлению сочувствия, отзывчивости, оказанию помощи сверстнику в ситуации прогнозирования, то есть они положительно настроены к сверстнику. Однако процент таких детей КГ значительно выше (81%).

Методика 5. Практическая деятельность

Проанализировав практическую деятельность детей, мы пришли к выводу, что больше полови-

ны детей с ЗПР (70%) в практической ситуации морального выбора проявили отрицательное эмоциональное отношение к сверстнику, находящемуся в затруднении. Процент таких детей с нормальным уровнем психического развития примерно в 2,3 раза меньше (30%).

Сопоставим полученные результаты с данными прогнозирования детьми своего поведения с 1-й серией эксперимента (табл. 2).

Таким образом, приведенная табл. 2 свидетельствует о значительной разнице между усвоенными мотивами поведения и мотивами поведения, применяемыми на практике, у детей обеих групп. Если на уровне мотивов поведения дети ЭГ проявили положительное эмоциональное отношение к сверстнику в среднем в 62% случаев, а дети КГ – в 81%, то в практической ситуации морального выбора дети обеих групп проявляют большую незрелость: правильный выбор делают 30% детей ЭГ и 70% детей КГ. Среди дошкольников ЭГ процент детей, не проявивших эмпатию в практической ситуации, практически в 2 раза больше, чем процент детей, прогнозирующих эмпатийное поведение, в то время как среди де-

Таблица 1

Прогнозирование отношений к сверстнику детьми ЭГ и КГ в предложенных им проблемных ситуациях, %

Ситуации, предлагаемые детям	Группы детей			
	ЭГ		КГ	
	+	–	+	–
1	80	20	100	–
2	~ 66,7	~ 33,3	~ 93,3	~ 6,7
3	80	20	~ 93,3	~ 6,7
4	10	90	70	30
5	~ 73,3	~ 26,7	~ 90	10
6	~ 86,7	~ 13,3	~ 96,7	~ 3,3
7	~ 86,7	~ 13,3	~ 96,7	~ 3,3
8	–	100	~ 3,3	~ 96,7
9	60	40	~ 86,7	~ 13,3
10	~ 76,7	~ 23,3	80	20
Средние показатели	62	38	81	19

Таблица 2

Показатели проявления эмоционального компонента социальных отношений детей ЭГ и КГ, %

Методы констатирующего эксперимента	Группы детей			
	ЭГ		КГ	
	+	–	+	–
Беседа по десяти предложенным ситуациям	62	38	81	19
Практическая ситуация морального выбора	30	70	70	30
Средние показатели по всем методам	46	54	75,5	24,5

тей КГ процент детей, проявивших эмпатию на практике, больше примерно в 1,6 раз.

Итак, можно отметить, что больше половины детей с ЗПР (54%) отрицательно настроены по отношению к своим сверстникам, то есть они либо вообще не вступают с ними в контакт, либо контакты имеют отрицательный характер. В силу этого эмоциональная атмосфера в диагностико-коррекционных группах имеет напряженный характер.

Таким образом, все вышеуказанные особенности, безусловно, являются следствием общего психического недоразвития детей с ЗПР по сравнению с детьми, развивающимися в норме, и усугубляются своеобразием общения этих детей со сверстниками и взрослыми в повседневных условиях в дошкольной группе. Учитывая своеобразие различных компонентов социальных отношений детей ЭГ, важно осуществлять социальное воспитание в единстве всех его компонентов, которые представляют собой соединение как социально-личностного, так и интеллектуального развития дошкольника.

Проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что сформированные социальные отношения оказывают существенное влияние на познавательное развитие ребенка, а также являются необходимым психическим новообразованием в социальном и личностном развитии ребенка дошкольного возраста. Следовательно, выявленные особенности будут оказывать влияние не только на общее психическое развитие детей, но и на овладение ими полноценными социальными отношениями и, как следствие, социализацию в целом.

Выявленные особенности социальных взаимоотношений детей с ЗПР еще раз доказывают необходимость организации специальной коррекционно-педагогической работы именно в сензитивный период жизни, так как ее отсутствие может повлечь стойкое формирование негативных черт личности, что приводит к еще большему усугублению в социальной адаптации.

Примечания

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. С. 173.

2. Забрамная С. Д., Фоменко О. Е. Об изучении личностных особенностей умственно отсталых детей // Учитель-дефектолог: проблемы подготовки / под

ред. В. А. Лапшина, В. И. Селиверстова. М., 1989. С. 20–22.

3. Лебединская К. С., Лебединский В. В. Дети с нарушением общения. М.: АПН, 1992. С. 11–13.

4. Лубовский В. И. Задержка психического развития как психологическая проблема // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. Иркутск, 1978. С. 6–10.

5. Власова Т. А., Певзнер М. С. Указ. соч.

6. Тригер Р. Д. Психологические особенности общения у младших школьников с ЗПР // Дефектология. 1985. № 4. С. 12–14.

7. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990. С. 79.

8. Мясичев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. М.; Воронеж, 1995. С. 356.

9. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. С. 504.

10. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. 2006. № 4. С. 38–45.

11. Жаренкова Г. И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с задержкой психического развития в специальной школе // Дефектология. 1981. № 2. С. 3–8.

12. Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития. Минск, 1985. С. 134–136.

13. Стрекалова Т. А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. С. 68.

14. Ульенкова У. В. Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. М., 2005. С. 171–179.

15. Васильева Е. Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослым и сверстникам: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1994. С. 124.

16. Тищенко С. П. Влияние оценочных характеристик родителей на формирование эмоций ребенка // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В. К. Котырло. М., 1987. С. 92–113.

17. Васильева Е. Н. Указ. соч.

18. Тищенко С. П. Указ. соч.

19. Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения с взрослым 6-летних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1988. № 1.

20. Васильева Е. Н. Указ. соч.

21. Там же.

22. Дмитриева Е. Е. Указ. соч.

Е. И. Серeda, Н. Б. Парфенова

КОМПЕТЕНЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

В статье рассматривается компетентность здоровьесбережения как один из критериев оценки эффективности технологий психологического сопровождения студенческой молодежи. Описывается методика «Компетенции здоровьесбережения», включающая мотивационный компонент, готовность делиться знаниями, деятельностный компонент, способность научить других и умение регулировать свое деструктивное поведение.

The article reviews health saving competence as one of the criteria of assessing efficiency of psychological guidance technologies rendered to studying youth. The author describes the technique "Health saving competences" including the following components: motivational component, readiness to share knowledge, pragmatist component, ability to teach others and ability to regulate one's own destructive behavior.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, технологии, оценка эффективности, методика, компетенции здоровьесбережения, компоненты, факторы, эффективность, различия.

Keywords: psychological guidance, technologies, efficiency assessment, technique, health saving competences, components, factors, efficiency, differences.

В современном мире образование является приоритетной сферой развития общества, оказывая влияние на социально-культурное и социально-экономическое развитие страны. Государственная образовательная политика в современной России направлена на модернизацию образования с учетом общих тенденций его развития в странах мира, и в первую очередь в Европе. Одной из таких тенденций является внедрение компетентного подхода, направленного на формирование основных социальных компетентностей у учащейся молодежи, в содержание высшего профессионального образования. Однако формирование этих компетентностей происходит в довольно противоречивой информационной и социально-экономической среде, что зачастую приводит к несоответствию и даже расхождению формирующейся у студентов кар-

тины мира, включающей систему представлений о себе, социальном окружении, других людях, будущей профессиональной деятельности и существующей объективной реальности.

В таких условиях, согласно данным различных исследований, у молодых людей и девушек наблюдается снижение активности, внутренней мотивации к профессиональному развитию, которые выражаются в недостатке творческой инициативы, недостаточно развитых навыках рефлексивной деятельности, инфантилизме и инертности, ведомости, несамостоятельности и апатии. В целях профилактики и своевременной коррекции указанных выше проблем возникает необходимость внедрения в систему образования комплексных, направленных на профессионально-личностное становление субъектов образовательного процесса программ социально-психологического сопровождения молодежи.

Мы рассматриваем психологическое сопровождение как сложный феномен профессиональной деятельности психолога, с одной стороны, и как субъект-субъектное взаимодействие, направленное на обретение студентами опыта решения актуальных проблем развития и профилактики их дезадаптации, с другой стороны [1]. Одной из основных целей психологического сопровождения учащейся молодежи является укрепление ее психологического здоровья. Разработанные и апробируемые нами технологии профессионально-личностного и индивидуально-личностного сопровождения реализуются в групповых формах деятельности. В связи с этим одним из методов оценки эффективности использования данных технологий является оценка эффективности деятельности группы, включенной в процесс сопровождения.

Исследователи эффективности деятельности группы выделяют два универсальных критерия для оценки эффективности: продуктивность и удовлетворенность (трудом, принадлежностью к группе и т. д.). Кроме этого в качестве критериев оценки эффективности деятельности группы принимаются признаки, которые могут быть измерены количественно (объем усвоенной информации, количество произведенной продукции и т. д.).

Обобщение немногочисленных исследований, посвященных изучению эффективности деятельности различных психологических групп, в первую очередь тренинговых, показало: а) критерии оценки эффективности групповой деятельности формулируются в рамках той теории, на принципах и идеях которой основана эта деятельность; б) количественными критериями оценки являются изменения, происходящие в личностных характеристиках, поведении и опыте студентов, а методами их оценки – анкеты, опросники и психодиагностические методики,

* Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 2.2.3.3/10211 «Разработка научно-методического обеспечения реализации стратегий поведения и жизненных навыков молодежи, обеспечивающих устойчивость по отношению к негативным социальным влияниям» программы АВЦП (2011 г.).

измеряющие либо сдвиги в этих характеристиках, либо степень удовлетворенности студентов данными изменениями [2].

Технологии психологического сопровождения студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, реализуются нами преимущественно в групповых формах работы, в процессе которых происходит формирование жизненно важных социальных компетентностей, к которым в первую очередь относится компетентность здоровьесбережения, или компетентность здорового образа жизни. Опыт, приобретенный студентами в процессе такой групповой деятельности, находит свое отражение в том числе в изменениях уровня сформированности показателя компетентности здоровьесбережения. В связи с этим изменения данного показателя мы выбрали в качестве критерия для оценки эффективности технологий психологического сопровождения.

В рамках реализуемого проекта № 2.2.3.3/10211 АВЦП была разработана психодиагностическая методика, ориентированная на студентов и предназначенная для измерения компетенций здоровьесбережения. Описываемая методика концептуально основывается на критериях психического и социального здоровья и на описательных характеристиках компетенций здоровьесбережения, выделяемых и разработанных различными исследователями [3]. Необходимо отметить, что в публикациях по данной проблеме чаще всего основное внимание уделяется разработке и конкретизации физических аспектов здоровьесбережения, чуть меньше – аспектов, находящихся на стыке медицины, гигиены и психологии (например, разного рода зависимостей), и совсем мало – социально-психологических аспектов здорового образа жизни.

Обобщая определения компетентности здоровьесбережения, предлагаемые различными исследователями [4], в структуре обобщенной модели данной компетентности можно выделить несколько основных компонентов:

1) *знания* (о здоровом образе жизни, опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; правил личной гигиены; основ самовоспитания здоровьесберегающих качеств, основных подходов к преодолению стрессовых состояний человека и т. д.);

2) *способности* (сохранять себя, противостоять болезням, адаптироваться к окружающей среде, улучшать возможности и свойства своего организма, а также качество жизни и среду своей жизнедеятельности);

3) *готовность* (мобилизовать систему знаний, умений, умственных и личностных качеств, необходимых для формирования мотивации к здоровьесбережению; реализовать эти знания в жизнедеятельности);

4) *умения* (оценивать состояние собственного здоровья и здоровья окружающих; практически воплощать потребность вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье; предвидеть, предотвращать или компенсировать потерю здоровья как меры удовлетворения базовых потребностей человека, регулировать психосоматические и эмоциональные проявления состояния здоровья);

5) *характеристики и качества личности* (необходимые для реализации указанных выше знаний и способностей, принятие здоровьесбережения как ценности, а также свобода и ответственность в выборе здорового образа жизни);

6) *мотивация* к здоровьесберегающему образу жизни;

7) *опыт* (реализации этих знаний и умений в жизнедеятельности).

В соответствии с этими компонентами мы разработали методику «Компетенции здоровьесбережения», позволяющую выяснить, что именно студенты знают о поведенческих проявлениях психически и социально здоровой личности и что конкретно они умеют делать для того, чтобы сохранять и укреплять свое психическое и социальное здоровье. Для создания относительно компактного психодиагностического инструмента, измеряющего наиболее явные изменения у студентов, происходящие в том числе за не очень продолжительное время, мы отобрали следующие компоненты компетентности здоровьесбережения: *знания, мотивация*, выражающаяся в желании получить информацию или научиться чему-то; *готовность* делиться тем, что уже известно, и тем, что уже умеют; *умения и ценностное отношение к здоровьесбережению*, выражающееся в значимости этих знаний и умений. Особенностью и новизной данной методики является акцент на социально-психологических аспектах компетентности здоровьесбережения.

Методика состоит из двух блоков, один блок предназначен для измерения компонентов компетентности, относящихся к знаниям (см. табл. 1), а второй – для измерения компонентов, относящихся к умениям (см. табл. 2). Для оценки испытуемыми своего согласия с каждым утверждением теста ($n = 14$) предлагалась 5-балльная шкала. По блоку «знания»: 1 – совсем немного, 2 – немного, 3 – скорее достаточно, чем немного, 4 – достаточно, 5 – много. По блоку «умения»: 1 – совсем немного, 2 – немного, 3 – скорее достаточно, чем немного, 4 – достаточно, 5 – в полном объеме. Студентам предлагалось оценить, в какой степени они владеют знаниями по соответствующим темам и какими умениями. При этом каждое утверждение оценивалось по четырем критериям. Для оценки компонентов *компетенций, относящихся к знаниям*, были предложены следующие критерии:

- знаю поведенческие проявления (критерий 1);
- хочу получить дополнительную информацию в группе (критерий 2);
- готов поделиться знаниями с другими (критерий 3);
- важно знать для личного благополучия (критерий 4).

Для оценки компонентов *компетенций, относящихся к умениям*, были предложены следующие критерии:

- умею (критерий 1);
- хочу научиться приемам или усовершенствовать их (критерий 2);
- могу научить других (критерий 3);
- важно владеть для личного благополучия (критерий 4).

Адаптация методики проводилась на выборке студентов (n = 277) возрасте от 19 до 22 лет второго, третьего и четвертого курсов нескольких факультетов (исторический, физико-матема-

Таблица 1

Блок «Знания»

№	Компоненты	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Критерий 4
1	Характеристики психологически здоровой личности				
2	Признаки социального здоровья				
3	Причины физиологического и психологического стресса				
4	Влияние переживаний на физическое самочувствие				
5	Влияние собственных установок и мыслей на эмоциональные реакции				
6	Действие психоактивных веществ на организм, психику, поведение, личность				
7	Признаки психологической зависимости				
8	Отличие конструктивных способов преодоления жизненных трудностей от неконструктивных				
9	Основные методы и приемы самопознания				
10	Способы разрешения конфликтных ситуаций				
11	Влияние прошлого негативного опыта на переживание трудностей в настоящем				
12	Приемы снижения чрезмерной напряженности				
13	Способы планирования собственного времени				
14	Способы создания позитивной картины мира				

Таблица 2

Блок «Умения»

№	Компоненты	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Критерий 4
1	Осознавать собственные эмоциональные переживания				
2	Устанавливать и поддерживать дружеские отношения				
3	Снижать тревогу в стрессовых ситуациях				
4	Управлять проявлениями враждебности (гнев, злость, раздражение) по отношению к другим				
5	Противостоять негативным установкам и манипуляциям				
6	Устанавливать самоограничения (в употреблении спиртных напитков, табакокурении и т. п.)				
7	Регулировать времяпровождение в интернет-сетях				
8	Совладать с трудностями в учебно-профессиональной деятельности				
9	Устанавливать приоритеты в удовлетворении потребностей				
10	Использовать личностные ресурсы				
11	Регулировать эмоциональные состояния при расставании со значимыми другими				
12	Решать проблемы в межличностных, сексуальных отношениях				
13	Ставить реалистичные цели и достигать их				
14	Оптимально распределять время между занятиями, отдыхом и творческим хобби				

тический, естественно-географический, образовательных технологий, психологический) Псковского государственного педагогического университета (далее – ПГПУ). Анализ производился на компьютере с помощью пакета прикладных программ SPSS 11,5. Психометрическая надежность интегрального индекса (и пяти обобщенных индексов шкалы) проверялась с помощью: а) анализа частотного распределения по индексам (интегральный, обобщенный и специфические) шкалы; б) исследования внутренней согласованности показателей по шкале на основе критерия альфа-Кронбаха (α равен 0,717); в) анализа внутренней структуры шкалы и уровней обобщенности с помощью факторного анализа (метод вращения Varimax, накопленный процент дисперсии по интегральному индексу составляет 49,8%).

При исследовании внутренней структуры шкалы и уровней обобщенности с помощью факторного анализа мы рассматривали три варианта факторных решений: структуру из 7 факторов, включающую компоненты по всем четырем критериям (по блоку «Знания» и по блоку «Умения») и охватывающую 52% дисперсии; структуру из 7 факторов без компонентов по двум критериям – «важно знать для личностного благополучия» (блок «Знания») и «важно владеть для личностного благополучия» (блок «Умения»), охватывающую 54,3% дисперсии, и структуру из 5 факторов, охватывающих 49,8% дисперсии (без критериев – «важно знать для личностного благополучия» и «важно владеть для личностного благополучия»). Из этих трех вариантов было выбрано 5-факторное решение как наиболее логичное и согласующееся с другими методиками [5].

Фактор 1 (вес 14,3; объясняет 17,0% дисперсии), обобщенный – «Мотивационно-потребностный компонент» – включает: все пункты по критерию «хочу получить дополнительную информацию в группе» ($n = 14$) по блоку «Знания» (см. табл. 1) и все пункты ($n = 14$) по критерию «хочу научиться приемам (или усовершенствовать)» по блоку «Умения» (см. табл. 2).

Фактор 2 (вес 8,5; объясняет 10,1% дисперсии), специфический – «Готовность делиться знаниями» – включает: все пункты по критерию «готов поделиться знаниями с другими» ($n = 14$) по блоку «Знания» (см. табл. 1).

Фактор 3 (вес 8,3; объясняет 9,9% дисперсии), специфический – «Деятельностный компонент (знания в действии)» – включает: все пункты по критерию «знаю поведенческие проявления» ($n = 14$) по блоку «Знания» плюс все пункты по критерию «умею» по блоку «Умения» за исключением пунктов 6, 7, 11 и 14.

Фактор 4 (вес 7,8; объясняет 9,3% дисперсии), специфический – «Способность научить дру-

гих» – включает: все пункты по критерию «могу научить других» ($n = 14$) по блоку «Умения» плюс пункты 11, 14 по критерию «умею» по блоку «Умения» (умею регулировать эмоциональные состояния при расставании со значимыми другими и умею оптимально распределять время между занятиями, отдыхом и творческим хобби).

Фактор 5 (вес 2,9; объясняет 3,4% дисперсии), специфический – «Умение регулировать свое деструктивное поведение» – включает: пункты 6, 7 по критерию «умею» по блоку «Умения» (умею устанавливать самоограничения в употреблении спиртных напитков, табакокурении и т. п. и умею регулировать времяпровождение в интернет-сетях).

Достоинства этого окончательного варианта структуры шкалы «Компетенции здоровьесбережения»:

а) по крайней мере два фактора (субшкалы): «Мотивационно-потребностный компонент» и «Деятельностный компонент (знания в действии)» – объединяют и знания, и умения студентов в сфере здорового образа жизни;

б) фактор (субшкала) «Способность научить других» включает в себя не только способности студентов, но и их умение регулировать свои эмоциональные состояния при расставании со значимыми другими и умение оптимально распределять время между занятиями, отдыхом и творческим хобби;

в) выделен особый фактор (субшкала) – «Умение регулировать свое деструктивное поведение», играющий чрезвычайно важную роль в поддержании и укреплении психического, социального и физического здоровья студенческой молодежи.

Данная методика была использована для оценки эффективности технологии сопровождения, основанной на использовании арт-методов. Она была реализована в форме групповых факультативных занятий со студентами факультета образовательных технологий (далее – ФОРТ), которые вела преподаватель ПГПУ, кандидат педагогических наук С. О. Домбек [6]. Всего проведено 20 занятий с периодичностью два раза в неделю. По отношению к контрольной группе студентов не использовались никакие технологии сопровождения. Для оценки эффективности сравнивались следующие показатели компетенций здоровьесбережения (см. табл. 3 и 4) у студентов экспериментальной и контрольной групп:

а) у экспериментальной и контрольной групп – между собой «до» занятий и «после» занятий (по критерию Манна – Уитни);

б) экспериментальной группы – «до» и «после» занятий (по критерию Вилкоксона);

в) контрольной группы – «до» и «после» занятий (по критерию Вилкоксона).

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа компетенций здоровьесбережения у студентов экспериментальной группы («до» и «после», n = 17)

№	Компетенции здоровьесбережения	До занятий	После занятий	Уровень значимости различий
1	Деятельностный компонент (знания в действии)	67,4	84,8	P = 0,008
2	Способность научить других	35,7	48,4	P = 0,023
3	Умение регулировать свое деструктивное поведение	7,4	8,6	P = 0,072
4	Общий показатель компетентности	250,4	288,5	P = 0,088

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа компетенций здоровьесбережения у студентов экспериментальной и контрольной групп («после»)

№	Компетенции здоровьесбережения	Экспериментальная группа (n = 17)	Контрольная группа (n = 20)	Уровень значимости различий
1	Готовность делиться знаниями	40,7	32,7	P = 0,096
2	Способность научить других	48,4	36,2	P = 0,017
3	Умение регулировать свое деструктивное поведение	8,6	7,0	P = 0,003

Из табл. 3 видно, что умение студентов применять знания о здоровом образе жизни и способах поддержания психологического и социального здоровья на практике, их способность научить других приемам регуляции своих эмоциональных состояний и разрешения трудностей в межличностных отношениях после занятий с использованием арт-методов значительно увеличились. Кроме этого проявилась тенденция к увеличению умения студентов регулировать свое деструктивное поведение и тенденция к увеличению общего уровня компетенции здоровьесбережения.

В контрольной группе ФОР значимых различий в показателях компетенций здоровьесбережения «до» и «после» завершения групповых занятий не обнаружено. Между экспериментальной и контрольной группами ФОР различий в показателях компетенций здоровьесбережения «до» начала групповых занятий не обнаружено. А вот при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп ФОР «после» проведения групповых занятий установлены следующие значимые различия.

Из табл. 4 видно, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной значительно увеличились компоненты компетентности здоровьесбережения, относящейся к блоку *умений*, а именно: способность научить других приемам регуляции своих эмоциональных состояний и разрешения трудностей в межличностных отношениях, умение регулировать свое деструктивное поведение. Проявилась тенденция к увеличению компонентов компетентности, относящейся к блоку *знаний*, – готовность делиться знаниями о здоровом образе жизни.

Эти изменения в уровне сформированности компетенций здоровьесбережения можно рассматривать как доказательство эффективности данной технологии психологической профилактики эмоционально-личностных трудностей у студентов, а разработанную и апробированную методику «Компетенции здоровьесбережения» – как удобный психодиагностический инструмент для ее оценки.

Примечания

1. *Сергеда Е. И., Парфенова Н. Б.* Проблемно-ресурсное сопровождение студенческой молодежи в изменяющихся социальных условиях: учеб.-метод. пособие. Кн. 1. Псков: Изд-во ООО «ЛОГОС Плюс», 2010. 140 с.

2. *Ялом И.* Теория и практика групповой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. 640 с.

3. *Гарбузов В. И.* Человек – жизнь – здоровье: древние и новые каноны медицины. СПб.: АО «Комплект», 1995. 429 с.; *Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К.* Учебное пособие по медицинской психологии. М.: Медицина, 1976. 320 с.; Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания): материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» г. Москва, 16–17 марта 2006 года / под науч. ред. И. А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 82 с.; Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.

4. *Алексеева О. Ф.* Компетентность здоровьесбережения – условие качества жизнедеятельности будущего профессионала // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование): материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» /

под ред. И. А. Зимней. М., 2006. С. 18–22; Бусыгин А. Г., Пентюхин В. И. Дэсмозоэкологический подход к формированию здоровьесберегающих компетенций студентов – будущих учителей в учебном процессе вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3(3). С. 584–590; Становление ключевых социальных компетентностей ...; Патрушева И. В. Модель формирования компетентности здоровьесбережения у будущих социальных работников // Среднее профессиональное образование. 2008. № 12. URL: <http://www.portalspo.ru/Journals>

5. Отчет (промежуточный) по проекту № 2.2.3.3/10211 «Разработка научно-методического обеспечения реализации стратегий поведения и жизненных навыков молодежи, обеспечивающих устойчивость по отношению к негативным социальным влияниям» АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2011 г.)» / под ред. Е. И. Середы; Псков, 2011 г. 114 с., рукопись.

6. Там же.

УДК 378.147

Т. В. Кугушева

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье представлены результаты экспериментальной проверки модели формирования экологического мышления у студентов вузов в рамках изучения ими дисциплины «Экология», а также их научно-практической деятельности. Выявление уровня сформированности экологического мышления опиралось на выработанные нами критерии и показатели, описанные и представленные в модели.

The article presents the results of experimental verification of formation of ecological thinking models among university students within the framework of the discipline “ecology”, and also of scientific and practical activities. Identification of the level of the formation of environmental thinking was based on the developed by us criteria and indicators described and presented in the model.

Ключевые слова: модель процесса формирования экологического мышления, педагогический эксперимент, критерии, показатели и уровни сформированности экологического мышления, динамика формирования исследуемого качества.

Keywords: model of the process of formation of environmental thinking, pedagogical experiment, criteria, indicators and levels of the formation of environmental thinking, formation dynamics of the quality under consideration.

Важнейшей чертой современного образования является его направленность на подготовку выпускников, умеющих не только приспосабливаться к окружающей его среде, но и активно осваи-

вать ситуации социальных перемен. Данные образовательные ориентиры сформулированы и представлены в программах ЮНЕСКО [1], а также отражены в нормативно-правовых документах – законе РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепции модернизации российского образования, федеральном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Понятие «экологическое мышление» (ЭМ) рассматривается как «установление причинно-следственных связей, вероятностных и прогностических, а также других видов связей, выяснение причин, сущности и путей решения проблем в ситуациях нравственного выбора и прогноза; основа правильного гражданского отношения к окружающей среде» [2].

Изучение, анализ и обобщение научной литературы позволяют говорить об отсутствии универсальной модели формирования ЭМ у студентов вузов. При ее создании нами учитывались различные подходы к моделированию: теоретические основы и практическая реализация педагогического моделирования (Г. Н. Бойченко и М. С. Можарова [3], Е. Я. Ямбург [4]), методы исследования педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина [5]), дидактические основы моделирования в педагогике (И. Я. Лернер [6]).

Разработанная нами модель является универсальной и может быть использована в высших учебных заведениях при изучении экологии в рамках факультативного курса. Структурно-функциональная педагогическая модель процесса формирования ЭМ у студентов вузов состоит из трех этапов.

1-й этап – подготовительный (выявление факторов, влияющих на формирование готовности студента в экологическом образовании и воспитании, диагностика студента по определению уровня сформированности ЭМ, исследования образовательной среды вуза).

2-й этап – основной (разработка непосредственно методики формирования ЭМ у студента).

3-й этап – заключительный (экспертная оценка полученных результатов, корректировка педагогического процесса).

На каждом из этапов осуществляются конкретные шаги (соответствующие блокам этапов): определение проблемы, постановка цели и задач, анализ вариантов решения, моделирование и реализация проекта, получение образовательного продукта, рефлексия, результат.

Дифференцируя этапы формирования ЭМ, мы выстраивали их по принципу иерархичности: каждый предшествующий этап служит подготовительным уровнем к последующему.

Таким образом, мы считаем, что формирование ЭМ студента в образовательной среде вуза – это сознательно организуемый и управляемый процесс. Разработанная модель потребовала апробации, результаты проверки которой представлены далее.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа с 2007–2011 гг. на базе ФГБОУ ВПО «Чайковский государственный институт физической культуры». Из 64 человек было сформировано 4 группы: 2 контрольных (II курс факультета специализированной подготовки, в дальнейшем – КГ-1, КГ-2) и 2 экспериментальных (II курс факультета специализированной подготовки, в дальнейшем – ЭГ-1, ЭГ-2):

2009/2010 учеб. год, в исследовании принимали участие КГ-1, ЭК-1;

2010/2011 учеб. год, в исследовании принимали участие КГ-2, ЭК-2.

Выбирая группы для проведения эксперимента, мы придерживались того, чтобы эти группы были идентичными по наполняемости и уровню успеваемости. Кроме того, курс «Экология» в группах проводил один преподавательский состав, что уравнивает фактор личности и является наиболее оптимальным вариантом при проведении эксперимента в научно-педагогических исследованиях.

Исследование по выявлению уровня сформированности ЭМ студентов опиралось на выработанные нами критерии и показатели, представленные в модели процесса формирования ЭМ (табл. 1).

Средствами контроля в реализации эксперимента служили педагогическое наблюдение, беседы, а также проводимые в рамках факультативного курса «Экология» тестовый контроль, практические и семинарские занятия, решение проблемных кейс-задач, составление синквейнов, практическая, проектная и научная деятельность студентов.

В результате проведенного нами эксперимента при апробации программы курса «Экология», активного вовлечения студентов в эколого-практическую деятельность, определенно в экспериментальной группе увеличился прирост показателей сформированности *когнитивного критерия* у студентов на оптимальном и допустимом уровнях – +3% на оптимальном уровне в течение обоих лет, на допустимом – +5% (2009/2010 учеб. год), +11% (2010/2011 учеб. год). Также наблюдается отрицательная динамика на недопустимом уровне, что говорит об эффективности проведенного нами эксперимента.

Анализируя динамику формирования когнитивного критерия ЭМ, можно сказать о причинах, определяющих невысокий уровень сформированности критерия как в экспериментальной, так и в контрольной группах:

- невысокий уровень знаний обучающихся, полученный в общеобразовательном учебном заведении;

- практическое отсутствие представления об окружающей природной среде и единства взаимодействия «человек – природа»;

- отсутствие общекультурных знаний у студентов, узконаправленное мышление;

- неспособность воспринимать мир через созданную студентом систему взглядов, зависящую от его восприятия, внимания, мышления, памяти, воображения.

К положительным результатам педагогического эксперимента следует отнести преобладание числа испытуемых на допустимом уровне сформированности *прогностического критерия* в обеих экспериментальных группах по сравнению с числом испытуемых, продемонстрировавших эти же уровни в соответствующих контрольных группах.

Несмотря на то что подавляющее большинство испытуемых как экспериментальной – ЭГ-1 (44%), ЭГ-2 (45%), так и контрольной группы –

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности ЭМ у студентов вузов

Критерий	Показатель	Диагностика исследования (формы контроля)
Когнитивный	– Обученность; – рефлексивность	Устный и письменный опрос, тестирование, решение экологических задач, письменные и контрольные работы, защита проектов и др.
Прогностический	– Самостоятельность; – способность к самоактуализации	Выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, моделирование ситуации и др.
Мотивационно-ценностный	– Самостоятельность; – социальная мобильность	Проектная деятельность, тестирование, решение кейс-задач, коллоквиумы, составление синквейнов и др.
Деятельностно-практический	– Социальная мобильность; – способность к самоактуализации	Тестирование, практические и семинарские занятия, защита проектов и др.

КГ-1 (40%), КГ-2 (49%) в результате проведения эксперимента показали критический уровень сформированности прогностического критерия ЭМ, результаты показателей показывают прирост в ЭГ-1, ЭГ-2 на оптимальном и допустимом уровнях. Данный прирост опережает показатели контрольных групп при проведении эксперимента.

Динамика *мотивационно-ценностного критерия* как важнейшего в формировании ЭМ определяется характером мотивации активности обучающихся, осознанием личностной значимости, проявлением интереса к вопросам современных экологических проблем, положительной эмоциональной установкой на природоохранительную деятельность.

По результатам эксперимента произошло увеличение студентов в экспериментальных группах на оптимальном – ЭГ-1 (+6,25%), ЭГ-2 (+12,45) – и допустимом уровнях – ЭГ-1 (+6,25%), ЭГ-2 (+6,25%). В то же время в контрольных группах не наблюдается увеличение количества студентов на оптимальном уровне – 0% (КГ-1, КГ-2), не произошло снижение и на недопустимом уровне – 0% (КГ-1, КГ-2).

Динамика уровней сформированности *деятельностно-практического критерия* определяется умением студента применять приобретенные экологические знания и умения в новых условиях; участвовать в экологической деятельности; уметь оценивать собственную и чужую экологическую позицию.

Наблюдение за работой студентов экспериментальной и контрольной групп показывает, что в экспериментальных группах большинство студентов (65%) отдадут предпочтение задачам и практической деятельности более высокого уровня, при этом даже если они не имеют достаточного количества экологических знаний. В контрольных группах при выборе решения практико-ориентированных экологических задач студенты (34%) придерживаются выбора задач среднего уровня.

Для выявления динамики формирования ЭМ в контрольных и экспериментальных группах на начальном этапе и в конце эксперимента были проведены: тест на определение сформирован-

ности экологического мышления, опросник, позволяющий определить уровень сформированности ЭМ у студентов с позиции его критического отношения к собственной экологической образованности, деятельности и личностного роста.

Гипотезу о разности между двумя выборками проверяли по критерию Вилкоксона (W), так как в работе использовались непараметрические данные. По итогам сравнительного анализа результатов анкетирования и средних баллов испытуемые контрольных и экспериментальных групп не продемонстрировали достоверных различий.

В результате эксперимента количество студентов в экспериментальных группах, с критическим уровнем сформированности экологического мышления достоверно снизилось на 8 человек (50%) в ЭГ-1 и на 2 человека в ЭГ-2 (12,5%) ($p < 0,05$).

Также необходимо отметить положительную динамику в экспериментальных группах на допустимом – ЭГ-1 – на 7 человек (43,75%), ЭГ-2 на 4 человека (25%) – и оптимальном уровнях (ЭГ-1 – на 10 человек (62,5%), ЭГ-2 количество студентов осталось на прежнем уровне) ($p < 0,05$).

В контрольных группах динамика также положительна, но темпы прироста ниже – в КГ-1 на допустимом уровне 1 студент (6,25%) и в КГ-2 – 2 человека на оптимальном уровне (12,5%) повысили свой уровень сформированности экологического мышления ($p < 0,05$).

Столь значительную динамику, на наш взгляд, можно объяснить тем фактом, что ЭМ формируется в комплексе при реализации поставленных нами задач, поэтому студенты «включились» в экологическую, исследовательскую, практическую деятельность, что и нашло свое отражение в результатах. Не может не радовать тот факт, что к концу эксперимента практически не осталось студентов на недопустимом уровне сформированности исследуемого качества.

К положительным результатам педагогического эксперимента следует отнести достоверное преобладание числа студентов с оптимальным и допустимыми уровнями сформированности исследуемого качества в обеих экспериментальных

Таблица 2

Прирост студентов на оптимальном и допустимом уровнях сформированности экологического мышления, чел.

Уровни	Оценка теста по выявлению уровня формирования экологического мышления				Опрос на определение уровня сформированности экологического мышления			
	2009/2010 учеб. год		2010/2011 учеб. год		2009/2010 учеб. год		2010/2011 учеб. год	
	ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-2	КГ-2	ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-2	КГ-2
Оптимальный	+1	-1	0	-2	+2	+2	+4	+3
Допустимый	+7	+2	+4	-1	-1	0	-2	-2

группах по сравнению с числом испытуемых, продемонстрировавших этот же уровень в соответствующих контрольных группах (см. табл. 2).

На конец эксперимента при оценке теста по выявлению уровня сформированности исследуемого качества в экспериментальных группах число таких студентов увеличилось на оптимальном и допустимом уровнях на 8 человек в ЭГ-1 и на 4 человека в ЭГ-2, тогда как в контрольных группах прирост составил 1 и –3 человека соответственно. При проведении опроса по выявлению уровня сформированности в экспериментальных группах число студентов увеличилось на 1 человека в ЭГ-1 и на 2 человека в ЭГ-2, в то же время в контрольных группах прирост составил 1 и 1 человек соответственно!

Таким образом, экспериментальная проверка эффективности реализации модели педагогического процесса формирования ЭМ у студентов и достигнутые в ходе диссертационного исследования результаты подтверждают гипотезу о положительном влиянии предложенной модели педагогического процесса на формирование исследуемого качества у студентов вузов, поскольку условия ее организации побуждают студентов к овладению системой знаний и умений в эколого-образовательном процессе, их творческому применению в различных жизненных ситуациях; помогают решать на теоретическом уровне экологические проблемы и задачи, выбирать способы и средства их решения, самостоятельно строить и корректировать экологическую деятельность и определять наиболее эффективные применительно к конкретной ситуации; осуществлять рефлексию, необходимую для дальнейшего профессионального, творческого роста и самореализации личности.

Примечания

1. Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. Bangkok, 2002.

2. Клубов С. В., Прозоров А. А. Геоэкология: русско-английский понятийно-терминологический словарь. Изд. 2-е, доп. М.: Научный мир, 2002. С. 146.

3. Можаров М. С., Бойченко Г. Н. Когнитивное моделирование как метод исследования педагогических систем // Современная организация учебного процесса в высшей школе: [интернет-конференция]. URL: <http://conf-vlad.narod.ru/19.html>

4. Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы. М.: PerSe, 2004. 366 с. (Культурно-историческая педагогика.)

5. Кузьмина Н. В., Полянин В. А. Законы развития фундаментального образования в регионе // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 3–12; Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. М.: Изд-во «Народное образование», 2002. 208 с.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

УДК 159.923.2:821(489)

Я. А. Заломов

ТИПЫ ОДИНОЧЕСТВА В СКАЗКАХ Г.-Х. АНДЕРСЕНА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В данной статье представлены результаты психологического анализа текстов сказок Г.-Х. Андерсена. На основе анализа философских, литературоведческих и психологических литературных источников определены критерии одиночества. Анализ текстов двадцати шести сказок Г.-Х. Андерсена позволил выделить пять типов одиночества: одиночество изгоя, одиночество брошенного, одиночество как следствие плохого характера, конструктивное одиночество и одиночество как миссия. Предпринята попытка описать данные типы одиночества.

This article presents the results of a psychological analysis of texts stories by Hans Christian Andersen. Based on the analysis of philosophical, literary and psychological literature we defines the criteria of loneliness. Based on the analysis of texts of twenty-six stories of Hans Christian Andersen, we have identified five types of loneliness: lonely outcast, abandoned solitude, loneliness, as a consequence of bad character, constructive loneliness and loneliness as a mission. We made attempt to describe these types of loneliness, using an analysis of characters in stories by GH Andersen.

Ключевые слова: Г.-Х. Андерсен, одиночество, критерии одиночества, психологический тип одиночества.

Keywords: Andersen, experience of loneliness, loneliness, criteria of loneliness, psychological type of loneliness.

С проблемой одиночества так или иначе сталкивается каждый живущий на Земле человек. Одиночеству посвящены многочисленные философские и психологические исследования. В числе авторов, для которых проблемы одиночества стали особенно значимыми, можно назвать Э. Фромма, И. Ялома, У. Садлера, К. Роджерса и др. Особое место в работах исследователей отводится изучению типов одиночества, которое может быть деструктивным или конструктивным, вызвано внешними или внутренними причинами, быть хроническим или эпизодическим. Одиночество переживается настолько же субъективно, насколько уникальна личность человека.

Творчество Г.-Х. Андерсена буквально пронизано нотами одиночества. Героев его произведений вряд ли можно назвать безоговорочно счастливыми – кто-то из них замерзает на холодном ветру, кто-то застыл в гордом самолюбовании, кто-то всю жизнь ищет родную душу и не находит. Истории одиночества персонажей сказок Г.-Х. Андерсена перекликаются с жизнью самого автора: три неразделённые любви, не уто-

© Заломов Я. А., 2011

лѐнная никем из его друзей жажда глубоких отношений, смерть в пустом доме после тяжѐлой болезни. Одиноким людей, похожих на персонажей сказок Г.-Х. Андерсена, нетрудно встретить и в современной реальной жизни. Вот горделиво вышагивает Воротничок, вот собирает крошки хлеба Девочка со спичками, а вот с грустью и тоскою вспоминает молодость старик фонарь.

Сказки Г.-Х. Андерсена являются бесценным материалом для психологического исследования феномена одиночества и исключительно полезны для воспитания гуманности и жизнестойкости, оптимизма и веры в себя, могут применяться для оказания психологической и психотерапевтической помощи страдающим от одиночества людям.

В данной статье мы попытаемся проанализировать типы одиночества, отраженные в персонажах сказок Г.-Х. Андерсена. На основе анализа текстов двадцати шести сказок Г.-Х. Андерсена [1] нами были выделены пять типов одиночества: одиночество изгоя, одиночество брошенного, одиночество вследствие плохого характера, конструктивное одиночество и одиночество как миссия. Называя и описывая типы одиночества, мы опирались на ряд литературоведческих работ [2], а также на философские и психологические исследования [3]. Критериями одиночества героев и их типологии выступили социальная изолированность, неприятие героя окружением, осознанность одиночества, чувство собственной «плохости», инфантильность чувственной сферы.

Одиночество изгоя – один из самых распространенных типов одиночества, наиболее остро переживаемых героями Г.-Х. Андерсена. Страданиям подвергаются добродушные и искренние персонажи, которые несмотря на побои и унижения все же остаются открытыми миру. Изгои жестоко отвергаются по той причине, что они не такие, как все. Страдает от злых мальчишек паренек в сказке «Аисты», записанный в число врагов сверстниками потому, что он заступился за аистят, которых травил мальчишки. От побоев прячется Гадкий утенок, храня веру в то, что мир когда-нибудь станет добрее. Красной нитью в произведениях Г.-Х. Андерсена проходит тема родительского отторжения. В скитаниях по морям проходит жизнь сына Анны Лисбет: нежеланный ребенок вырос некрасивым, угрюмым и чѐрствым и, не найдя своего места в жизни, рано погибает. От унижений матери страдает и мальчик из сказки «Бронзовый кабан», который мог оставаться не тронутым лишь выпросив деньги на паперти. Без любви отца растѐт Девочка со спичками, согреваясь только воспоминаниями о бабушке – доброй и заботливой душе.

Психологическое состояние одинок-изгоев характеризуется выраженным дефицитом при-

нятия, одобрения и поддержки. Вместе с тем активное отторжение со стороны сверстников и родителей приводит к ощущению никѐмности, чувству «плохости», бессмысленности существования. Осознание «пропасти» между «Я» и другими рождает страх и тревогу. Ситуация отторжения является настолько болезненной, что герои стараются хоть как-то отдалиться от гнетущих их обстоятельств: Гадкий утенок прячется от побоев в кустах, Девочка со спичками уходит в мир фантазий, сын Анны Лисбет покидает дом. Но физическая дистанция не приносит успокоения.

Карл Голдберг [4] усматривает причину одиночества изгоев в потребности «отказа от настоящего». Личность застывает в своих переживаниях, отодвигая реальный мир на второй план. С течением времени человек может всё чаще переносить ответственность за свою жизнь и поступки на других людей. Американский социолог Дэвид Рисмен [5] полагает, что подобное отчуждение от своих чувств влечѐт за собой излишнюю ориентированность на других людей. Человек постепенно заменяет сферу своих потребностей ожиданиями коллег и знакомых. Подкреплением для такого поведения становится одобрение социума – в обмен на «спасибо» исполнитель берѐт всё большее и большее количество поручений. Но путь к себе – это путь одиночества. «В той мере, в какой человек отвечает за собственную жизнь, он одинок», – пишет американский психолог и психотерапевт Ирвин Ялом [6]. Автор считает, что одиночество является ресурсным состоянием и лишь наедине со своими чувствами и мыслями человек приходит к глубокому и полному пониманию себя. Когда одиночество воспринимается героем как *ресурсное состояние*, судьба приводит его к счастью, благополучию и благоденствию. Так, Ганс Чурбан, отверженный отцом и братьями, находит счастье в семейной жизни благодаря своему простодушию и смекалке. Улитки, живущие изолированно от всех в сказке «Счастливое семейство», не знают горя, уединение является их добровольным выбором. Самодостаточен, весел и добр старичок из сказки «Бузинная матушка» – он живѐт любовью к миру и к детишкам.

Конструктивная сила одиночества, наряду с ее пагубными последствиями, была отмечена ещё Аристотелем, который утверждал, что «в одиночестве человек либо Бог, либо зверь». Позитивный опыт своей двухлетней изоляции описал западный мыслитель Генри Торо в книге «Уолден, или Жизнь в лесу» [7]. Американские исследователи Садлер и Джонсон говорят о наличии в чувстве одиночества познавательного момента [8]. Одиночество – знак «самости», оно позволяет искать и находить ответ на вопрос: «кто я такой

в этой жизни?» Таким образом, способность быть одному может рассматриваться как важнейшее умение, необходимое для личностного и духовного роста человека.

Одиночество, связанное с ненужностью и брошенностью, переживается в основном одушевлёнными персонажами – предметами сказок Г.-Х. Андерсена. Страдает от никчёмности Старый уличный фонарь – он, как старик, покинутый всеми родными, вспоминает молодость: как приносил пользу людям, как общался с другими фонарями, как мечтал о восковой свече. И вот теперь пришло его время отправиться на переплавку – обрести вечный покой. Конец в огне настигает и новогоднюю ёлку, ещё совсем недавно радовавшую окружающих своими огоньками. Ощущает свою ненужность и старый Репейник из сказки «Судьба репейника» – всё его существование наполнено мечтами о прекрасном будущем. Чувство ненужности сопровождает персонажей, которые когда-то приносили пользу людям, а теперь пребывают в одиночестве. Выходя за рамки метафоры, мы можем назвать переживания этих героев одиночеством пожилых людей, покинутых и забытых. Основная черта, присущая этим персонажам, – склонность испытывать ностальгические чувства, потребность анализировать своё прошлое, вспоминать радость ушедших дней.

Мы видим, что здесь представлен еще один психологический аспект одиночества. Постепенно отдаляясь от людей и вещей, личность может терять чувство своей причастности к миру. Эрих Фромм называет такое состояние «моральным одиночеством» [9], возникающим из-за отсутствия связанности с какими-либо ценностями, символами, устоями. Э. Фромм видит избавление от одиночества в утверждении ответственной позиции за свою жизнь, за свои чувства и поступки. Китайский исследователь Xinyue Zhou [10] полагает, что ностальгические переживания помогают личности преодолевать ситуацию одиночества. С одной стороны, человек испытывает меньшую социальную поддержку, с другой – концентрируется на прошлом позитивном опыте, раскрывает свои личностные ресурсы. Подчеркнём, что формирование позитивной картины прошлого и реализация личностного потенциала в настоящем – один из путей к продуктивной и счастливой жизни в пожилом возрасте и старости. Как отмечает Н. Ф. Шахматов [11], существенным фактором в восприятии мира человеком выступает не столько объективная изоляция, сколько отношение к ней. Осознание непонимания и безразличия со стороны окружающих определяет для пожилых людей содержание их размышлений и жалоб.

Одиночество как следствие плохого характера. Многие персонажи Г.-Х. Андерсена ос-

таются в одиночестве вследствие своих негативных качеств. Хвастлив и эгоцентричен Воротничок, самовлюблённостью отличается Чулочная подвязка, горделив и высокомерен Флюгерный петух, осознанно и решительно замыкается в себе улитка из сказки «Улитка и розы», которой нет дела до внешнего мира. Посредством самоизоляции герои утверждают своё право на одинокое существование. Мнимое чувство могущества и инфантильного превосходства позволяет им чувствовать себя независимо, а значит, «не нуждаться» в ком-либо. Автор почти ничего не говорит о чувствах таких персонажей, кажется, их мир лишён переживаний. И это порой действительно так.

Как показывают психологические исследования, в таких случаях за внешней суетой и «важностью» собственной персоны может скрываться панический страх реальной жизни, страх её многообразия и глубины. Личность игнорирует решение глубинных вопросов, создавая вокруг себя «суету одиночества». Это состояние подробно описал представитель экзистенциального направления в психологии Кларк Мустакас [12]. Автор полагает, что поверхностные контакты и бесконечная воронка «дел» отдаляют личность от осознания себя, решения существенных жизненных проблем. З. Фрейд [13] раскрывает портрет одинокого человека через такие особенности личности, как подчёркнутая ориентация на себя и стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд. Неутолимое желание «быть в центре» рождает эмоциональную холодность и одиночество. Психолог Дж. Зилбург [14] также видит причины одиночества в самом человеке. Такие черты личности, как нарциссизм, мания величия, стремление сохранить инфантильное чувство собственного всемогущества, ведут к самоизоляции индивида.

Идею одиночества как сознательного избранного способа существования продолжает в творчестве Г.-Х. Андерсена линия *одиночества как миссии*. Так, Бутылочное горлышко исполняет роль посредника между прошлым и настоящим: принимая своё одиночество как должное, оно хочет быть нужным и в настоящем. Роза с могилы Гомера считает долгом всю свою жизнь рассказывать другим о великом творце. Птица Феникс, каждое столетие сгорая в пламени и возрождаясь из него, приносит людям счастье, хотя сама блуждает «бесприютная и одинокая». С одной стороны, ни Бутылочное горлышко, ни Роза, ни птица Феникс не в силах изменить свою судьбу – она словно предписана им свыше. С другой стороны, осознание благой миссии помогает персонажам наполнять своё существование смыслом. Одиночество этих персонажей бытийно, выступает как заданность и данность.

Примечания

1. Андерсен Г.-Х. Сказки. Истории. Новые сказки и истории. М.: Наука, 1995; Андерсен Г.-Х. Сказки, рассказанные детям. Новые сказки. М.: Наука, 1983; Андерсен Г.-Х. Полн. собр. соч. URL: <http://andersen.com.ua>

2. Гребнек Б. Ханс Кристиан Андерсен: Жизнь. Творчество. Личность. М.: Прогресс, 1979; Жуланова Н. Король сказки: к 195-летию со дня рождения Х.-К. Андерсена // Костёр. 2000. № 4. URL: <http://www.kostyor.ru/tales/tale29.html>; Шукшина Е. Денежка для господина Андерсена. М.: Планета детства, 1999.

3. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. М.: Философия свободного духа, 1994; Бердяев Н. А. Самопознание. М.: Международные отношения, 1990. С. 212–232; Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Переживание одиночества: негативные и позитивные аспекты // Психология общения: тренинг человечности: тез. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию со дня рождения Л. А. Петровской. М.: Смысл, 2007. С. 320–322; Майленова Ф. Г. Два пика одиночества // Человек. 2002. № 2; Садлер У. А. От одиночества к аномии // Лабиринты одиночества: пер. с англ. сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. С. 53–76.

4. Слободчиков И. М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 27–35.

5. Зборовский Г. Е. История социологии. М.: Гардарики, 2004. С. 429–431.

6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Экзистенциальная психотерапия. М., 2000. С. 236–251.

7. Торо Г. Д. Уолден, или Жизнь в лесу. М., 1962.

8. Садлер У. А. Указ. соч.

9. Фромм Э. Человек одинок // Иностранная литература. 1966. № 1. С. 230–233.

10. Xinyue Zhou. Counteracting Loneliness: On the Restorative Function of Nostalgia / Xinyue Zhou. Psychological Science. 2008. № 19. P. 1022–1029.

11. Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996.

12. Покровский Н. Е. Лабиринты одиночества [Пер. с англ.] / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989.

13. Марцинковская Т. Д. История психологии. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 377–379.

14. Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству [Пер. с англ.] / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. С. 152–158.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БЕЗГОДОВ Дмитрий Николаевич – проректор по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам Ухтинского государственного технического университета. 167300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская, д. 13.

E-mail: dbezgodov@ugtu.net

БОЛДОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета. 119992, г. Москва, просп. Вернадского, д. 88.

E-mail: bos1173@mail.ru

БУГАЕВА Елена Энгельсовна – преподаватель Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа им. И. А. Куратова. 167001, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский просп., д. 24.

E-mail: engelsowna@yandex.ru

ГОРБУШИНА Екатерина Ивановна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: myzei_vggy@mail.ru

ГУБАРЕВА Оксана Николаевна – аспирант кафедры педагогики профессионального образования Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov@vgipu.ru

ЗАЛОМОВ Ярослав Александрович – аспирант кафедры практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

ЗЫКОВ Илья Юрьевич – старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

ЗЫКОВ Сергей Николаевич – кандидат технических наук, профессор кафедры промышленного дизайна Удмуртского государственного университета. 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1.

E-mail: bmv@udm.ru

ИГНАТЬЕВА Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 170007, г. Великий Новгород, ул. Чудинцева, д. 6.

E-mail: ieyl@yandex.ru

ИЛБИНСКИЙ Сергей Валерьевич – ассистент кафедры методики обучения географии и краеведению Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48

E-mail: fara1987@yandex.ru

КАЗАКОВЦЕВА Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kazakovtsevats@mail.ru

КОВЯЗИНА Галина Викторовна – старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

КОРОТАЕВА Надежда Федоровна – кандидат технических наук, зав. кафедрой дизайна Сыктывкарского государственного университета. 167001, г. Сыктывкар, Республика Коми, Октябрьский просп, д. 55.

E-mail: nadegdasyktgy@list.ru

КУГУШЕВА Татьяна Вячеславовна – старший преподаватель кафедры менеджмента Чайковского государственного института физической культуры. 617764, Пермский край, г. Чайковский, ул. Ленина, д. 67.

E-mail: tvk-71@mail.ru

МАРЧУК Елена Григорьевна – аспирант кафедры методологии образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83.

E-mail: melena.saratov@mail.ru

МАТЮШЕНКО Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре психологии и педагогики Омской академии МВД России. 644092, г. Омск, пр. Комарова, д. 7.

E-mail: md.sinichka@mail.ru

МАХЛИН Антон Павлович – арбитр ФИБА, Школа молодого арбитра Коллегии баскетбольных арбитров, г. Санкт-Петербург, соискатель кафедры физкультуры и спорта Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: gru1234@yandex.ru

МАХОВА Алена Константиновна – аспирант кафедры дошкольной дефектологии Московского педагогического государственного университета. 119571, г. Москва, просп. Вернадского, д. 88.

E-mail: kafedra.d.d@yandex.ru

МЕТЛЯКОВА Любовь Анатольевна – ассистент кафедры социальной педагогики Пермского государственного педагогического университета. 614000, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24.

E-mail: lmet-13@mail.ru

НЕКРАСОВА Галина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре технологии и методики преподавания технологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: techno@vshu.kirov.ru

НОВГОРОДЦЕВА Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре психологии и педагогики Кировской государственной медицинской академии. 610027, г. Киров, ул. К. Маркса, д. 137.

E-mail: inovgorodceva@mail.ru

НОВИКОВА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой автоматизации и микропроцессорной техники Коми государственного педагогического института. 167000, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: nnnovikova@mail.ru

ОВЧАРОВА Анастасия Александровна – учитель ГОУ СОШ № 2009, аспирант кафедры общей педагогики Московского гуманитарного педагогического института. 103051, г. Москва, ул. Садовая-Самотечная, д. 8.

E-mail: mandarisha87@mail.ru

ОРАЛОВ Андрей Иванович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре физической культуры и спорта Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). 428000, г. Чебоксары, пр. Тракторостроителей, д. 101, корпус 30.

E-mail: san-04@rambler.ru

ПАНКРАТОВА Лариса Валерьевна – старший преподаватель кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: pankratovalarisa19@rambler.ru

ПАРФЕНОВА Надежда Борисовна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре общей и социальной психологии, зав. кафедрой общей и социальной психологии Псковского государственного педагогического университета. 180760, г. Псков, ул. Советская, д. 21.

E-mail: nadezhdaparfenova@yandex.ru

ПЕТРОВ Алексей Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики профессионального образования Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov@vgipu.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ПЫХИНА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: natali.pykhina@yandex.ru

САВИНОВ Андрей Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре графического дизайна Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института. 610014, г. Киров, ул. Щорса, д. 66.

E-mail: sawinov.andr@yandex.ru

СЕРЕДА Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии развития и образования Псковского государственного педагогического университета. 180760, г. Псков, ул. Советская, д. 21.

E-mail: Uelena_07@mail.ru

ТИМОФЕЕВ Алексей Юрьевич (1956–2011)

ТОРОХОВА Галина Николаевна – аспирант заочной формы обучения кафедры теории и методики дошкольного образования Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева. 626150, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 56.

E-mail: Bilin4554@mail.ru

ЧЕРНЫХ Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, преподаватель учебного центра «Будущее». 61052, Украина, г. Харьков-52, ул. Полтавский Шлях, д. 56.

E-mail: monplesir312@yandex.ru

ЧИКНАВЕРОВА Карине Григорьевна – докторант кафедры английского языка МГИМО(У) МИД России. 119454, г. Москва, просп. Вернадского, д. 76.

E-mail: chiknaverova@mail.ru

ШЕГАЙ Наталья Александровна – аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48.

E-mail: poppie24@mail.ru

ЮДИНЦЕВА Лариса Анатольевна – ассистент кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита Вятской государственной сельскохозяйственной академии. 610017, г. Киров, Октябрьский просп., д. 133.

E-mail: youlara777@mail.ru

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология
Научный журнал № 4(3)

Подписано в печать 25.11.2011 г.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Мусл.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,5. Тираж 1000. Заказ № 1944.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26
(8332) 673-674