

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ И РЕАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.Э. Шноль

(ГБОУ школа-интернат “Интеллектуал”, кафедра математики; e-mail: dshnol@mail.ru)

Описана ситуация в школьном математическом образовании до введения ЕГЭ и в настоящее время. Обсуждается отличие ЕГЭ по математике от традиционного экзамена. Перечислены причины снижения уровня школьного математического образования в последние годы.

Ключевые слова: *ЕГЭ, школьное математическое образование, традиционный экзамен.*

Каждый четвертый выпускник 2008 г. получил “2” на ЕГЭ по математике. В сравнении с результатами традиционного экзамена такое количество двоек на ЕГЭ выглядело удручающе. Чтобы как-то спасти ситуацию в 2009 г., когда ЕГЭ стал обязательным, было принято решение резко понизить уровень оценки “3”. Теперь из 23 задач на удовлетворительную оценку стало достаточно решить 4 задачи, а возможно, и просто угадать ответ в заданиях группы А. Получившиеся в итоге 4% двоек никого обмануть не могли: результаты в целом оказались такими же низкими, как и в 2008 г. Естественно, по этому поводу в обществе ведется горячая дискуссия. Однако при чтении статей на эту тему меня не оставляет чувство, что в них говорится о вещах второстепенных (количестве заданий, корректности формулировок, равноценности вариантов и т.д.), а самое главное обходится стороной. Ниже я попытался описать это “самое главное”, как я его понимаю. Мои числовые оценки могут быть неточны — пусть меня коллеги поправят.

Постепенное падение уровня школьного математического образования тревожит очень многих, в том числе и автора этих строк. Особенно удручает уровень подготовки **сильных учеников из обычных школ**. Этот уровень хорошо виден по результатам окружного тура олимпиады в Москве. Нередко лучшие в своих школах ученики так плохо научены, что задачи, основанные на школьном материале, они решают хуже, чем задачи, требующие только природной сообразительности. Порой создается впечатление, что некоторых способных учеников практически не учили. По крайней мере, они мало чему научились. Однако именно эти школьники — наш важнейший национальный ресурс.

Мы все хотим, чтобы через 20–30 лет в нашей стране дома строились прочно, транспорт ходил по расписанию, при изготовлении лекарств точно соблюдалась технология, средства связи были надежны и т.д. Мы хотим, чтобы в обществе были грамотные люди, способные поддерживать нашу сложную технологизированную среду обитания. Для этого мы должны прежде всего заботиться о хорошей школьной математической подготовке тех, кто в дальнейшем будет учиться в технических вузах. Именно эти 15–20% современных школьников в будущем определят нашу технологическую и военную безопасность.

Конечно, важен и уровень тех школьников, которые блистают на региональных и международных олимпиадах или собираются посвятить себя чистой математике (лучшие ученики математических школ). Разумеется, важны и элементарная, бытовая грамотность и развитие логики выпускников, чья жизнь от математики будет далека (слабые в математическом отношении ученики). Но все-таки важнейшая задача школьного математического образования — это хорошее обучение сильных учеников обычных школ. Без особого преувеличения можно сказать, что в их руках — наше будущее. Поэтому в дальнейшем изложении, когда автор говорит об “уровне математического образования в целом”, он имеет в виду прежде всего уровень сильных учеников обычных школ.

Прежде чем говорить о ЕГЭ, я коротко опишу ситуацию в школьном математическом образовании до введения ЕГЭ — при “классическом” выпускном экзамене.

По моему опыту работы в обычной школе (в 1990-е гг.), в каждом неспециализированном классе было 2–3 ученика, которые не могли самостоятельно написать выпускной экзамен на положительную оценку. Бывали и слабые классы, где таких учеников было больше. Это, конечно, не означало, что эти ученики совсем ничего не знали. На оценку “3” нужно было решить 3 задачи из 6 (за 4 часа). Некоторые из них могли решить полторы-две задачи, но для “тройки” этого было недостаточно. Кроме того, практически в каждом классе были нервные дети, которые всегда контрольные работы писали на балл-полтора хуже своих знаний, так как сам факт контрольного мероприятия вводил их в ступор. Некоторые из них тоже могли неожиданно написать экзамен на “2”, если его проводить честно.

Положение дел всем было известно. Его знали учителя, администрация, иногда родители и сами ученики. При этом все также знали, что “2” на экзамене почти наверняка не поставят. Скорее уж школа не допустит заядлого прогульщика до экзаменов, чем будет позориться на весь район (город) выставлением “двойки” на экзамене. Написать “классический” экзамен на положительную оценку, не имея нужных знаний, было не так уж трудно. Были такие варианты:

- 1) так как работа присылается только в двух вариантах, то решения

можно узнать у более знающих одноклассников прямо в классе (зале), где проходит экзамен;

2) можно выходить в туалет и там знающие ученики обычно оставляют решения нескольких первых задач (по договоренности заранее);

3) родители кормят детей в середине экзамена и могут передать записку;

4) помогают учителя, члены комиссии (обычно для соблюдения приличий — не тот учитель, который учил данный класс);

5) наконец, пожарный вариант: если ученик не воспользовался ни одним из этих способов и сдал работу на “2”, то учитель (член экзаменационной комиссии) исправляет сданную работу ручкой того же цвета или даже пишет работу своей рукой от лица нерадивого ученика.

Я в своей практике видел все пять из перечисленных вариантов “поддержки”. Наверное, бывают и другие.

Но это, так сказать, технология. Теперь идеология. Такое положение дел — заведомое выставление “троек” всем, кто сдает экзамен, — не вызывало в обществе (учительском сообществе, у родителей, у нормального начальства) осуждения и желания все срочно переделать, так как оно было **педагогически оправданно**. Это очень важный пункт, и его нужно рассмотреть подробно.

В любом не отобранном классе есть дети слабые, средние и сильные. Еще есть обязательная категория способных, но ленивых учеников — это важнейший национальный ресурс, именно из таких учеников часто вырастают прекрасные профессионалы, творческие люди и т.п. При наличии такой разной публики есть только два варианта: либо сильно снизить уровень выпускного экзамена, чтобы его могли сдавать слабые дети, либо оставить уровень экзамена достаточно серьезным, но закрывать глаза на “нижнюю часть списка”. Неважно, как в отечественном образовании сложился именно второй вариант (“с приписками”), важно, что он более разумный, чем “честный” экзамен.

При этом **такой вариант сдачи экзамена хорош как с точки зрения отдельного ребенка и его семьи, так и с общегосударственной, национальной точки зрения**. Серьезный экзамен поддерживает средний уровень математической культуры и не дает расслабляться “способным бездельникам”, а мягкость его сдачи не выбрасывает за борт слабых учеников и сохраняет здоровье им и их родителям. Конечно, то, что мягкость достигалась за счет всеобщего вранья, — это не очень здорово, но в тех политических обстоятельствах это было оправданно.

Разумеется, такое проведение выпускного экзамена (школа сама экзаменует своего ученика и ставит всем пришедшим не ниже “3”) имеет свои опасности. Чем при таком положении “приличная” школа советских времен отличалась от “неприличной”? В приличной школе оценки “4” и “5” нужно было честно заработать, в неприличной и их можно было получить без достаточных знаний. Тем самым оценка в

аттестате отражала не реальный уровень ученика, а являлась функцией от двух переменных — уровня ученика и уровня школы (учителя). Однако это неудобство было не особенно заметно: вузы отбирали абитуриентов сами, а оценки в аттестате (особенно после отмены “среднего балла”) вообще мало кому были нужны, кроме старших родственников выпускника.

Подведем итог. До введения ЕГЭ существовала некоторая технология сдачи выпускных экзаменов, по которой в обществе существовал консенсус: экзамен не совсем честный (особенно в нижней части списка), но не гробящий судьбу и здоровье выпускника и не ставящий под сомнение профессиональную пригодность учителя.

Каково же было удивление общества (прежде всего учительского), когда высокое начальство стало делать вид, что оно про эту технологию ничего не знает (или наоборот — хочет вывести ее на чистую воду). Начальство захотело иметь “честный” экзамен, но сохранить при этом тот уровень “тройки”, который был возможен только при “нечестном”, мягком экзамене. Такое начальственное двуличие повергло учительское сообщество в шок. Не решаясь сказать о главном, учителя стали говорить о достаточно важных, но все-таки второстепенных вещах: количестве заданий, соотношении разных тем, вреде или пользе заданий с выбором ответов, корректности условий или решений и прочее. **А сказать нужно вот что: если “честно” писать традиционный экзамен, то процент “двоек” будет тоже очень велик. Мы их не ставили и правильно делали.**

На всю эту “реформу” наложился еще и процесс медленного, но неуклонного падения математического уровня российских школьников, которое признают практически все работающие в школе учителя. Есть распространенное мнение, что сам ЕГЭ и вызвал это падение. Я так не думаю. Люди, которые считают, что стоит отменить ЕГЭ, написать (переиздать) хорошие учебники, поддержать материально учителя, улучшить подготовку в педвузах и можно будет постепенно вернуться к уровню 70-х гг., — эти люди слишком большие оптимисты. Я думаю, что причины падения образования гораздо глубже и всеми перечисленными мерами мало что можно сделать. Это не означает, что всего этого делать не стоит. Но осознавать, что основные причины падения уровня образования мы этим не устраним, необходимо: чтобы не питать иллюзий, не искать врагов, наконец, не отчаиваться от скромности достигнутых результатов.

Я уверен, что общий уровень образования российских школьников падает по причинам общекультурного и социального плана. Это увеличение в разы потока информации; смена шкалы социальных ценностей на более прагматичную; увеличение темпа жизни; влияние СМИ, рекламы, компьютерных игр; отсутствие в больших городах дворовых игр детей и подростков и т.д. Но чтобы подтвердить (или опровергнуть) эту субъективную оценку, оценить влияние того или

иного социального фактора на уровень образования, необходимы, конечно, широкие социокультурные исследования (более развернуто авторское видение этой проблемы описано в конце статьи).

Вернемся к ЕГЭ по математике в его современном виде. Современный формат проведения выпускного экзамена по математике имеет три кардинальных отличия от традиционного экзамена:

1) выпускники пишут экзамен в присутствии независимых наблюдателей (как правило, не у себя в школе), учителя математики на экзамен не допускаются, экзаменационные работы проверяет независимая комиссия;

2) результат ЕГЭ выпускник может использовать при поступлении в вуз;

3) количество заданий, их сложность и особенно форма записи резко отличаются от традиций отечественного образования.

Мое отношение к этим нововведениям таково.

Попытку сделать экзамен более честным в принципе стоит приветствовать. Как известно, “говорить правду легко и приятно”. Но для начала нужно сказать правду о существующем положении вещей. А именно: “нечестный” экзамен, ставший нормой последние 30 (40?) лет, обусловлен не тем, что большинство учителей плохо работают или берут взятки, а множеством объективных причин. Во-первых, тем, что было введено обязательное среднее образование и программа, первоначально рассчитанная не на всех, стала общеобязательной. Во-вторых, тем, что школьное и более высокое начальство стало практически запрещать ставить в году “2” и оставлять учеников на второй год. В-третьих, тем, что в целом ухудшилось здоровье учеников, а значит, их способности к обучению и т.д., и т.п.

Авторы реформы должны были сказать учителям следующее: «Всем известно, что в последние годы вы часто ставили вместо “двоек” “тройки”. К сожалению, другого выхода у вас не было. Ученик, имеющий “2” хотя бы по одному предмету, не мог получить аттестат, и вся его дальнейшая жизнь была бы искалечена. Вы ставили нечестные “тройки” и выпустили в жизнь множество молодых людей, которые смогли начать свою взрослую жизнь без общественного клейма и комплекса неполноценности. Большое вам спасибо: в трудных условиях вы поступали правильно!

Но теперь мы хотим попробовать уменьшить количество вранья в нашей жизни и ввести более объективный экзамен. Можно надеяться, что при таком экзамене школьники будут более ответственно подходить к учебе и не уповать на то, что “3” все равно поставят. Понятно, что сделать переход от “нечестного”, но не травмирующего экзамена к более объективному, но и более травматичному довольно сложно. Особенно когда положение в школьном образовании оставляет желать лучшего. Мы надеемся на вашу помощь и поддержку и готовы к широкому гласному обсуждению как целей, так и методов проводимых

изменений.» (конец воображаемой цитаты). Вот то минимально необходимое послание, которое по идее должно было получить от власти общество в целом и учительское сообщество в особенности. Насколько я знаю, ничего подобного сказано и сделано не было.

Жесткое административное введение более “объективного” экзамена привело к легко предсказуемым результатам. Выпускники написали его очень плохо, а общий накал страстей оказался так велик, что спокойное профессиональное обсуждение ситуации потонуло во взаимных проклятиях и политических обвинениях. Однако без такого обсуждения улучшить ситуацию невозможно.

Сейчас положение с выпускным экзаменом по математике выглядит следующим образом. Существует три требования, которые **не могут быть совмещены**, если экзамен проходит “честно”. Это:

- 1) обязательность для всех выпускного экзамена по математике;
- 2) уровень оценки “3”, соответствующий официальной программе 10–11-го класса;
- 3) невозможность выдачи аттестата зрелости при неудовлетворительной сдаче экзамена.

При попытке совместить все три требования мы неминуемо будем иметь 10–15% выпускников, которые не получат аттестата, что было бы социальной катастрофой.

Поэтому какое-то из требований нужно смягчать. Я считаю, что обязательность выпускного экзамена по математике необходимо сохранить во что бы то ни стало. Для этого можно идти на любые “жертвы”. Либо выдавать аттестаты с прочерком по математике (при неудовлетворительном написании экзамена), либо, что менее болезненно для общества, резко снизить уровень, за который выпускнику выставляется оценка “3”. Фактически это должен быть уровень здравого смысла, бытовых навыков счета, знания простейших понятий (проценты, чтение графиков и диаграмм, различные единицы измерения, площади простейших фигур и т.п.). Коротко говоря, с заданиями на “3” должен справляться любой успешный взрослый человек (родитель выпускника), включая водителя автобуса, фотографа, учительницу литературы и т.п. Если выпускник показывает такие же знания, как средний взрослый, который в своей жизни никак не связан с математикой, то такой выпускник, на мой взгляд, имеет полное право получить аттестат с оценкой “удовлетворительно” по математике (аргументация этой точки зрения подробно изложена ниже). Уровень оценок “4” и “5” требует дальнейших обсуждений и корректировок, поэтому на некоторое время разумно отдать его в ведение самих школ.

Что касается второго пункта кардинальных перемен — совмещения выпускного и вступительного экзаменов, — то, не будучи профессиональным преподавателем вуза, я не могу составить достаточно взвешенное суждение на этот счет. Как отцу троих детей, мне такое

совмещение скорее нравится, но при этом аргументы его противников мне представляются достаточно разумными.

И наконец, третье кардинальное изменение: количество и форма заданий ЕГЭ до 2009 г. включительно резко отличались от отечественных традиций. Чтобы не утомлять читателя подробным разбором различных вариантов, я ограничусь только перечислением основных принципов, которых я бы придерживался:

- 1) заданий с выбором ответа (группа А) не должно быть вовсе;
- 2) все задания на твердую школьную “четверку” должны быть в открытом доступе;
- 3) заданий должно быть не больше 10–12, чтобы медлительные выпускники не были дискриминируемы;
- 4) около половины заданий должно быть с полным решением (группа С).

Как известно, вариант ЕГЭ 2010 г. по некоторым параметрам будет существенно приближен к традиционному экзамену (исключены задания группы А, увеличено число заданий группы С, уменьшено количество заданий). Можно надеяться, что под давлением педагогической общественности форма заданий ЕГЭ будет все больше приближаться к нормам отечественной математической культуры.

Уровень “тройки” на ЕГЭ и уровень математического образования в целом: какова зависимость?

Проблема “уровня тройки” на выпускном экзамене уже породила жесткую критику демоверсии ЕГЭ–2010. Получить “тройку” на экзамене 2010 г. сможет любой выпускник, усвоивший программу по математике до 8-го класса включительно. У многих это обстоятельство вызывает возмущение. Для меня же, как это ни странно, именно такой предельно низкий уровень “тройки” является основным достоинством предложенного варианта.

Я не буду обсуждать очевидное для меня обстоятельство, что никакое общество не потерпит, чтобы значительное число его выпускников (до четверти в варианте 2008 г.) не получало аттестатов, и что никакого административного ресурса и никакой вертикали власти не хватит, чтобы защитить обязательность такого катастрофического экзамена. Я предлагаю обсудить полезность высокого (т. е. “нормального”, согласованного с официальной программой 10–11-го класса) уровня “тройки” в том предположении, что власть может все — даже навязать обществу экзамен с такими социальными последствиями. На мой взгляд, даже при таком фантастическом предположении **“нормальный” уровень “тройки” ЕГЭ может резко ухудшить положение с математическим образованием** в целом. Каким бы парадоксальным и вызывающим ни казалось это утверждение, мне оно представляется строго доказуемым, — разумеется, в том смысле строгости, который возможен в гуманитарных науках. Перехожу к доказательствам.

Самый первый параметр, который интересует общество и разное образованное начальство, — это процент “двоек” на экзамене. Начальство, как правило, исходит из простого и не лишённого здравого смысла положения: на “тройку” можно (и должно) научить всех, в этом состоит первейшая обязанность учителя, а вот процент “хорошистов” во многом зависит от способностей ученика, его семьи, культурного уровня окружения и т.п. Выше я показал, что первая часть этого утверждения неверна: положение таково, что немалый процент выпускников научить на “тройку” по программе 10–11-го класса нельзя.

Что делает практически любой учитель, который знает, что 10–20% его учеников рискуют получить “двойку” на экзамене? Ответ очевиден: этот учитель все свои силы бросает на то, чтобы подтянуть слабых учеников. Это совершенно естественно. Во-первых, в первую очередь с него спросят именно за количество “двоек”. Во-вторых, сильным ученикам легче заниматься самостоятельно: и способности есть, и семейные обстоятельства, как правило, более благоприятные, наконец, на карту поставлено не так много. Слабым же ученикам, рискующим оказаться без аттестата, кроме учителя помочь некому.

Разумеется, бывают выдающиеся учителя, которые могут организовать работу в классе так, чтобы их внимания хватало и слабой, и сильной половине класса. Есть героические люди, проводящие дополнительные занятия по подготовке к ЕГЭ отдельно для слабых и сильных учеников. Но силы и таких героев ограничены, а рассчитывать на массовый героизм было бы опрометчиво. А это неминуемо означает, что при “нормально-высоком” уровне “тройки” на выпускном экзамене учителя в своей массе будут работать прежде всего на вытягивание самых слабых учеников. Думаю, что в последние несколько лет так и происходит.

Расхожий аргумент в пользу того, что опускать уровень “тройки” выпускного экзамена до знаний 8-го класса нельзя, звучит так: посмотрев на ЕГЭ, “они” вообще учиться перестанут. Этот аргумент мне не кажется убедительным. Во-первых, по своему опыту я знаю, что и высокий уровень “тройки” никого не убеждает учиться. Ученики, особенно 10-го класса, мало занимаются, часто прогуливают, сидят в Интернете, влюбляются и т.д., и т.п., и какой бы то ни было серьёзный уровень “тройки” на выпускном экзамене их мало пугает: до экзамена слишком далеко. Во-вторых, никакой лёгкий экзамен в далекой перспективе не мешает учителю ставить реальные “двойки” прямо сейчас, если других инструментов воздействия не находится. В-третьих, я не понимаю, почему учителя других предметов, по которым обязательного экзамена нет вовсе, каким-то образом находят рычаги управления, а учителя математики этого сделать не могут.

Стоит поговорить особо о влиянии количества “двоек” на ЕГЭ на состояние учителей. “Запрограммированное” большое количество “двоек” на экзамене создает у учителя постоянный тяжелый стресс.

Самый добросовестный учитель чувствует, что он без вины виноват. Ему навязали учеников, которых невозможно научить, и с него же и спросят, почему же они не выучились “хотя бы на тройку”.

Особенно важно сказать, что этот стресс связан не только с ситуацией “публичной порки”, начальственных проработок и т.п. Причины стресса гораздо глубже. Дело в том, что модель отношений учитель—ученик в традициях отечественной педагогики предполагает ответственность учителя не только за процесс обучения, но и за его результат. Поэтому внутренний голос добросовестного учителя совпадает с требованиями общества и начальства: “Мои ученики не сдали экзамен — я виноват”. Поборники высокого уровня “тройки” часто указывают на зарубежный опыт, где, как нам говорят, значительный процент двоек на экзамене является нормой. К сожалению (или к счастью), нам этот опыт мало чем может помочь. Дело в том, что потерпеть значительное количество “двоек” на экзамене учитель может только в случае, если он отвечает внутренне лишь за процесс обучения (я объяснял, задавал, проверял и т.д.), а за его результат отвечает ученик (он ленился; он проболел, но не нагнал; я сообщал родителям, но они не приняли мер и т.д.). Такая модель отчужденного отношения учитель—ученик в нашей школе пока еще не является доминирующей, и слава Богу.

Первыми жертвами этого стресса станут (и, боюсь, уже стали) пожилые учителя. Причем жертвами в прямом смысле: с сердечными приступами, повышенным давлением, бессонницей и т.п. Они честно проработали в школе 30—40 лет, но никогда такого гнетущего чувства от результатов своей работы не испытывали. Можно быть уверенными, что довольно быстро они уйдут на пенсию, и во многих случаях заменить их будет некем. Найдутся ли молодые учителя, готовые играть в такую заведомо проигрышную игру, я не знаю.

Именно поэтому я считаю, что очень низкий уровень “тройки” на экзамене полезен для школьного образования в целом. Он снимет с учителей непосильный груз и позволит им наконец обратить свое основное внимание на средних и сильных учеников. Если к нему добавить нормальный уровень “четверки” (посильный усердному, но не очень способному ученику) и достаточно высокий уровень “пятерки”, то можно надеяться, что при прочих усилиях дальнейшего падения уровня математического образования можно будет избежать.

Вопрос о том, что делать с учениками, которые еле-еле усвоили программу по математике 5—9-го класса, попали в 10-й класс, но не могут заниматься по базовой программе 10—11-го класса, требует отдельного разговора. Здесь возможны разные варианты, в том числе и создание специального курса по математике 10—11-го класса, в котором главной составляющей было бы закрепление и систематизация материала 5—9-го класса. Проблема эта очень серьезная, в абсолютных цифрах она касается сотен тысяч учеников и практически всех школ.

Поэтому любые резкие и непродуманные решения могут только ухудшить ситуацию.

О причинах падения уровня школьного образования в последние годы

Нижеследующий текст не претендует на объективность. Я понимаю, что для ответа на такой общий вопрос необходимы обширные социокультурные исследования. Тем не менее я позволю себе привести эти субъективные соображения — соображения человека, наблюдающего процесс изнутри.

Я думаю, что основная причина падения уровня школьного образования очень проста: нынешние дети психологически сильно отличаются от своих сверстников тридцатилетней давности. Главное отличие видно невооруженным глазом — это **повышенная тревожность**. Сейчас учатся дети, рождение и раннее детство которых пришлось на 90-е гг. (нынешние выпускники родились в 1991—1992 гг.). Их развитие в утробе матери и в ранние годы пришлось на время, когда все общество было сильнейшим образом невротизировано происходящими переменами. Атмосфера неуверенности и страха окружала этих детей с пеленок. Повышенная тревожность не дает нашим ученикам долго держать внимание, усидчиво работать, переводить усвоенное в долговременную память и т.д., и т.п. Они одновременно и более взрослые (по интересам и запросам), и более инфантильные (по реакциям на неудачи, волевым качествам и т.п.).

Кроме общей невротизации взрослого общества, которую подсознательно “ловят” дети, причиной их тревожности является также **агрессивность современного социокультурного пространства**. Прежде всего, это сильное смещение шкалы ценностей в сторону соревновательности и оценки человека по критериям социальной успешности. В прежней, более архаической культуре ценности, связанные с личным успехом, уравновешивались ценностями дворовой дружбы, взаимной поддержки внутри класса (классический пример — списывание), важностью командной победы и т.п. Сейчас же это равновесие нарушено, каждый все более ощущает себя не игроком большой команды, а одиноким спортсменом, бегущим по своей дорожке.

Кроме этого общую тревожность детей вызывает разлитое в атмосфере чувство нехватки времени: *торопись, а то опоздаешь!* Это “торопись” постоянно навязывается современному человеку рекламой, новыми средствами связи и информации. Медлительные и вдумчивые дети (да и взрослые) чувствуют себя в этой атмосфере крайне некомфортно и не могут проявить свои сильные стороны (например, глубину понимания).

Следствием постоянного чувства тревоги является то, что современные люди, а в особенности подростки, привыкли жить с постоянным музыкальным или речевым фоном. Ужин или завтрак под

включенный телевизор является нормой. Ученики, которые делают домашнюю работу в тишине, составляют исчезающее меньшинство. Эта привычка приводит к тому, что и происходящее на уроке современные дети автоматически воспринимают как некий шумовой фон, но, вроде бы слушая учителя или одноклассника, на самом деле его не слышат. Все буквально проходит мимо их ушей.

Последняя вещь, которую я бы отметил как важнейшую причину проблем современных подростков, — это слишком раннее и практически насильственное знакомство с половой сферой жизни человека. Эта сложная сфера, требующая личностной зрелости, у современного душевно инфантильного подростка способна забирать практически все его силы. Подросток не может нормально учиться, потому что голова его занята совершенно другим и этот груз для него непосилен.

Наконец, за последнее время в целом изменилось и отношение общества к образованию: это отношение стало более прагматичным. Еще лет 30 назад в отечественной культуре само по себе знание было ценностью. Теперь знания ценны или нет по отношению к моим личным целям (будущей работе, конкурентоспособности и т.д.). В поздние советские годы выходил киножурнал для детей с броским названием: “Хочу все знать!” В нем рассказывалось об открытиях в разных областях науки. Само желание “все знать” тогда вовсе не казалось идиотским. Того общего в наше время ощущения, что отдельный человек не может знать и сотой доли того, что “знает” современная наука (т. е. человечество в целом), не было и в помине. В культуре поддерживалось старое просвещенческое отношение к ученым как к универсалам мысли и энциклопедистам. В этом смысле образ ученого в массовой культуре сильно отставал от реальности. Теперь же в понимании общества ученый — это специалист, эксперт в своей узкой области (и только в ней ему можно доверять), выбравший направление работы по своему вкусу и никакими “универсальными” знаниями не обладающий. Надо сказать, что такое описание, к сожалению, более точно соответствует ситуации в современной науке. Таким образом, “универсальность” школьного образования потеряла свою поддержку в системе ценностей современной культуры. Уже малые дети знают из “культурного воздуха”, что все знать невозможно, лишнего знать не нужно, а знание нужно использовать в своих личных целях. И тогда: *зачем мне **Вауа** теорема о вписанном угле, скажите на милость?* Хочу отметить, что эта смена взгляда на науку и образование, на мой взгляд, вещь объективная, и искать виновных в ней не имеет смысла. Можно ностальгически вздыхать о былом уважении к знанию, можно и нужно стараться противостоять общему потоку, но вернуться назад нельзя.

Замечу к слову, что те выдающиеся успехи в школьном математическом образовании, которые мы видим в азиатских странах (Китай, Корея, Сингапур и т.д.), на мой взгляд, связаны не с какой-то “генетической одаренностью” и уж, конечно, не с особенно удачными учеб-

никами или формой выпускного экзамена. Основная причина успеха глубже — это более традиционные модели семейного воспитания. В этих моделях высок авторитет взрослого (отца, матери, учителя) и статус знания самого по себе. Отсюда и результаты учеников. Если эти страны будут достаточно глубоко вестернизированы, с большой вероятностью можно ожидать и в них ухудшения уровня школьного образования, которое наблюдается у нас, в Европе и Северной Америке.

Я перечислил кратко основные причины, которые влияют на уровень образования, — как они мне представляются. Читатель, конечно, заметил, что среди них нет ни формы экзамена, ни качества учебников, ни даже количества часов в учебном плане. Я думаю, что все эти важные сами по себе вещи **на порядок** менее значимы, чем культурные и психологические причины, перечисленные выше. Кратко можно сказать так: ученика, желающего учиться и не рассеянного своей постоянной тревогой, можно научить по не самым лучшим учебникам, имея и не очень удачную форму выпускного экзамена. Ученика, который и не хочет и не может учиться, потому что у него куча личных психологических проблем, очень трудно не только научить, но хотя бы натаскать на необходимый минимум. В этом и состоит главная проблема современной отечественной школы или, правильнее, всего нашего общества.

UNIFORM GRADUATION EXAMINATION (UGE) ON THE MATHEMATIC AND REAL LEVEL OF MATHEMATICAL EDUCATION OF MODERN PUPILS

D.E. Shnol

In article described situation in school mathematical education before introduction Uniform graduation examination (UGE) and now and discussed difference UGE on the mathematic from traditional examination. Also author listed the reasons of decrease in level of school mathematical education during the last years.

Key words: *Uniform graduation examination (UGE), the school mathematical education, traditional examination.*

Сведения об авторе

Шноль Дмитрий Эммануилович — заведующий кафедрой математики, учитель математики ГОУ школы-интерната “Интеллектуал”. Тел. 8-915-202-25-30; e-mail: dshnol@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

КУДА ВЕДЕТ ТРЕТИЙ ТИП ОРИЕНТИРОВКИ? (история организации учебного исследования школьников по элементарной геометрии)

Т.Ю. Веселяева

*(кафедра алгебры и геометрии Северо-Восточного государственного университета;
e-mail: tatyana veselyaeva@mail.ru)*

В статье предлагается общий метод классификации многоугольников по числу их симметрий, пользуясь которым, школьники имеют возможность построить ориентировочную основу действия третьего типа по П.Я. Гальперину* — самостоятельно сформулировать определения разных видов многоугольников. Описывается опыт экспериментальной работы с учениками восьмого класса, свидетельствующий, в частности, о том, что построения ориентировок третьего типа создают предпосылки творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: *третий тип ориентировки, учебное исследование, элементарная геометрия, классификация многоугольников.*

Геометрия в школьных учебниках традиционно излагается по мотивам “Начал” Евклида. С древних времен сохранился и репродуктивный стиль обучения геометрии: ученики воспроизводят определения и доказательства теорем, приведенные в учебнике. Учителя, как правило, считают, что евклидова геометрия давно стала завершенным, построенным знанием — образцом совершенной логической строгости, а воспроизведение этих образцов необходимо для развития логической культуры школьников. Отказ в школьных учебниках от аксиоматики лишил геометрические доказательства их фундамента. Сами же доказательства традиционно остались по сути прежними. И очень часто совершенно непонятно, почему ход рассуждений, приведенных в учебниках, именно такой. Попытки найти ориентиры, необходимые для доказательства геометрических теорем, приводят к “признакам”, которые, по сути, являются формулировками аксиом Евклида [1:128]. Но насколько полезно школьникам воспроизведение формализованных построений геометрии? М. Вертгеймер считал, что чисто логические построения в геометрии, освобожденные от всяких

* Различные типы ориентировок (типы построений ориентировочной основы действия) были выделены П.Я. Гальпериным в его теории планомерного (поэтапного) формирования умственных действий и понятий.

следов интуиции и имеющие основания на определенном этапе развития этой науки (когда “анализировались вопросы валидности идеальных, аксиоматических систем, в которых конкретные теоремы выводятся только путем применения к аксиомам силлогистических и сходных формальных операций” [2:64]), лишают мышление тех свойств, которые играют важную роль в действительно продуктивных процессах. На примере вывода формулы площади параллелограмма он убедительно доказывает, что выучивание школьниками даже очень простых, но предложенных им в готовой форме доказательств не означает понимания ими последних [2:39]. Воспроизведение школьниками определений геометрических понятий также не означает, что эти определения будут верно ими применяться. Н.Ф. Талызина описывает ситуацию, когда ученица из верно сформулированных ею определений равнобедренного и равностороннего треугольников делает вывод: равносторонний треугольник не является равнобедренным, добавляя в ориентировочную основу действия условие на третью сторону (не равна первым двум), хотя это условие и не содержится в определении равнобедренного треугольника [3:118]. Современные школьники уже попадают в плен “порочного круга”: “Равнобедренный треугольник — это треугольник, боковые стороны которого равны. Боковыми сторонами называются стороны равнобедренного треугольника, которые равны”. А после определения: “Треугольник называется прямоугольным, если у него есть прямой угол”, по аналогии формулируют такое “определение” остроугольного треугольника: “Треугольник называется остроугольным, если у него есть острый угол”.

Какой же способ изучения геометрии предложить школьникам? Какие доказательства станут для них естественными? Какие определения будут верно ими применяться? Видимо, те, которые будут сформулированы ими самостоятельно при учебном исследовании. Для организации такого исследования автору необходимо было найти общий метод, пользуясь которым школьники могли бы составить ориентировочную основу действия третьего типа по П.Я. Гальперину, имеющую полный состав, представленную в общем виде и характерную для целого класса явлений [3:129]. В математике определения часто возникают из классификаций. К примеру, осознание основания, по которому проведена классификация треугольников на остроугольные, прямоугольные и тупоугольные (вид наибольшего угла), позволяет сформулировать единообразные определения этих видов треугольников: треугольник называется остроугольным (прямоугольным, тупоугольным), если его наибольший угол острый (прямой, тупой). Определения, следующие из определенной классификации, можно было бы назвать “пучком” определений. Поэтому ориентировочная основа действия получается обобщенной. Эквивалентность этих определений классическим обеспечивает полноту построенной ориентировочной основы действия.

Из какой же классификации следует определение равнобедренного треугольника? И можно ли назвать традиционное его определение совершенным, если его не могут усвоить поколения школьников? Б. Спиноза так пишет о совершенном определении: “Чтобы можно было назвать определение совершенным, оно должно будет выразить *внутреннюю сущность* вещи и не допускать того, чтобы мы взяли вместо нее какие-нибудь другие свойства вещи... чтобы из него (определения) можно было вывести все свойства вещи...” [4:152]. Что же подразумевает Спиноза под внутренней сущностью вещи? Читаем дальше: “*Сущность и активность* вещи тождественны”. Ищем “активности” в геометрии. Очевидно — это преобразования геометрических фигур. В частности, преобразования, переводящие фигуру в себя, — симметрии фигуры. Идея построения геометрии на основе понятия симметрии в математике известна. В аксиоматике Ф. Бахмана само понятие симметрии выбрано одним из неопределяемых [5]. В школе же геометрия, бесспорно, должна строиться синтетически, изначально используя лишь представления школьников о симметриях (самосовмещениях) геометрических фигур. Эти представления можно сформировать уже в дошкольном возрасте, предлагая детям сделать материальные действия с листом бумаги.

Классифицируя треугольники по числу симметрий, получим два их вида: равнобедренный (имеющий, по крайней мере, одну ось симметрии) и равносторонний (имеющий, по крайней мере, две оси симметрии). В соответствии с этой классификацией формулируются и определения: треугольник называется равнобедренным (равносторонним), если он имеет, по крайней мере, одну ось (две оси) симметрии. Из этих определений естественным образом следуют все свойства равнобедренного и равностороннего треугольников. В частности, доказывается, что равносторонний треугольник обладает третьей осью симметрии.

Методом теоретико-экспериментального моделирования было спланировано учебное исследование для учеников восьмого класса [6]. Предполагалось, что при формулировке определений у учеников возникнет необходимость во введении обозначений, в определении других понятий, используемых в этом определении. Тем самым будет моделироваться деятельность математика по построению цепочки определений. Планировалось, что школьники докажут эквивалентность сформулированных ими определений классически (за исключением определения трапеции), установят родовидовые связи между различными видами четырехугольников и проиллюстрируют их схемой. Далее воображаемым ученикам предлагалось из сформулированных ими определений геометрических фигур вывести свойства этих фигур. Намечалось сравнить доказательства свойств геометрических фигур, вытекающие из определений, приведенных в учебнике, и доказательства, следующие из определений с использованием сим-

метрии. Вывод о преимуществах пути построения геометрии на основе понятия симметрии должен следовать из простоты доказательств.

В результате экспериментальной работы доказано, что многие из намеченных рассуждений вполне доступны учащимся восьмого класса. Формирующий эксперимент проводился в течение трех дней в московской Школе развития № 1133 с двумя учениками восьмого класса и на протяжении трех месяцев — в магаданской школе № 29, также с двумя учениками восьмого класса. Эксперимент выявил ошибки теоретических построений, породил новые идеи и доказал возможность школьников делать не только субъективные, но и объективные открытия.

Для учителя, организующего подобное учебное исследование школьников, желательное знание теории групп. Этот раздел алгебры, как правило, плохо осваивается будущими учителями, поскольку связей теории групп со школьным курсом математики они не видят. А такая связь есть. Например, правильный треугольник является частным случаем равнобедренного, а группа симметрий последнего является подгруппой группы симметрий правильного треугольника. Группы симметрий параллелограмма, прямоугольника и ромба являются подгруппами группы симметрий квадрата. И для того чтобы помочь своим ученикам построить классификацию четырехугольников по числу их симметрий, учителю хорошо бы самому “увидеть сверху” эту классификацию, применяя теорему Лежандра: порядок подгруппы группы является делителем порядка этой группы. Поскольку порядок группы симметрий квадрата равен восьми, порядок его подгрупп не может быть равен трем, пяти, шести или семи. Поэтому четырехугольников с таким числом симметрий заведомо не существует.

Ход рассуждений школьников бывает, как правило, следующий. Пусть четырехугольник самосовмещается, по крайней мере, центральной симметрией. Тогда он является параллелограммом. Пусть четырехугольник симметричен, по крайней мере, относительно одной прямой. Если ни одна из его вершин не принадлежит этой прямой, то они попарно симметричны, стороны, соединяющие эти вершины, перпендикулярны оси симметрии, а значит, параллельны между собой. Если две другие стороны при этом не параллельны, то четырехугольник является равнобокой трапецией и других симметрий, кроме осевой, у него нет. Если же две другие стороны параллельны, то четырехугольник является прямоугольником, он симметричен и относительно другой прямой, перпендикулярной первой, следовательно, обладает и центром симметрии — точкой пересечения осей симметрии. Если хотя бы одна вершина четырехугольника принадлежит его оси симметрии, то две соседние ее вершины не принадлежат оси и, следовательно, симметричны. Четвертая вершина четырехугольника должна при осевой симметрии перейти сама в себя и по-

этому принадлежит оси симметрии. Таким образом, получили четырехугольник, одна пара противоположных вершин которого лежит на оси симметрии, а другая пара симметрична относительно нее. Этот четырехугольник, называемый дельтоидом, несправедливо не упоминается в школьных учебниках геометрии, за исключением учебника И.М. Смирновой и В.А. Смирнова [7]. В отличие от других симметричных четырехугольников, дельтоид, отличный от ромба, может быть выпуклым и невыпуклым (рис. 1). Если дельтоид обладает еще одной осью симметрии, проходящей через другую пару противоположных вершин, то он является ромбом. Классификация четырехугольников по числу их симметрий ведет к переоткрытию дельтоида. Экспериментальные исследования показали, что при ведении учебного исследования дедуктивно переоткрытие дельтоида гарантировано. Такое переоткрытие сделали и студенты третьего курса психологического факультета МГУ, и школьные учителя на занятиях в Магаданском институте усовершенствования учителей, и студенты специальности “Математика” Северо-Восточного государственного университета.

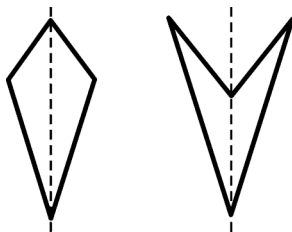


Рис. 1. Дельтоиды

Приступая к перечислению четырехугольников, имеющих, по крайней мере, две симметрии, школьники, как правило, замечают, что ось симметрии четырехугольника может проходить либо через противоположные вершины, либо через середины противоположных сторон. Ранее ими уже был найден четырехугольник, обе оси симметрии которого проходят через противоположные вершины (ромб), и четырехугольник, обе оси симметрии которого проходят через середины противоположных сторон (прямоугольник). Четырехугольник, имеющий, по крайней мере, две разнотипные оси симметрии (ось, проходящую через противоположные вершины, и ось, проходящую через середины противоположных сторон), оказывается квадратом. Этот вывод легко делается школьниками, если им еще до учебного исследования (например, при отборе испытуемых) предлагается решить задачу: минимальным числом действий докажите, что выданный вам лист бумаги — квадратный. С этим листом разрешается сделать материальные действия, но не разрешается пользоваться измерительными инструментами. Перегибая лист бумаги по двум разнотипным осям симметрии, школьники доказывают равенство всех его сторон и всех его углов.

После того как перечислены все возможные симметричные четырехугольники и на основе понятия симметрии сформулированы их определения, ставится задача установления родовидовых связей между различными видами четырехугольников. Приведем фрагмент дикто-

фонной записи эксперимента с учениками восьмого класса московской Школы развития № 1133. Определение равнобокой трапеции у них получилось (как и планировалось) не эквивалентным классическому. По этому определению прямоугольник оказывался частным случаем равнобокой трапеции.

Экспериментатор. А прямоугольник не является частным случаем равнобокой трапеции?

Испытуемый Е.Е. Нет.

Экспериментатор. Почему? Посмотрите на ваше определение! Какое вы дали определение равнобокой трапеции?

Испытуемый Е.Е. (*читает*) Четырехугольник, у которого есть, по крайней мере, одна ось симметрии и она проходит через середины противоположных сторон, называется равнобокой трапецией.

Экспериментатор. Хорошо. У прямоугольника есть, по крайней мере, одна ось симметрии, которая проходит через середины противоположных сторон?

Испытуемый Е.Е. Да, значит неправильное определение.

Экспериментатор. Неправильное ДАННОЕ ВАМИ определение? Когда ромб — частный случай дельтоида, это вас не смущает, а когда прямоугольник — частный случай равнобокой трапеции — смущает?

Испытуемые (*хором*). Да, смущает.

Экспериментатор. Почему?

Испытуемый Е.Е. У трапеции только две стороны должны быть параллельны.

Экспериментатор. В учебнике какое определение трапеции?

Испытуемый Е.Е. Трапеция — это четырехугольник, у которого две стороны параллельны.

Экспериментатор. У прямоугольника две стороны параллельны.

Испытуемый Е.Е. У него ПОПАРНО параллельны!

Экспериментатор. Ну и что! По крайней мере, две параллельны?

Испытуемый Е.Е. А у трапеции ПРОСТО параллельны.

Экспериментатор. Вы уверены, что в учебнике такое определение трапеции?

Испытуемые (*хором*). Да!

Испытуемый Е.Е. А у Вас есть учебник?

Экспериментатор. Конечно, есть.

Испытуемый К.П. (*читает*). Трапецией называется четырехугольник, у которого две стороны параллельны, а две другие... не параллельны.

Экспериментатор. Вот, оказывается, в определении учебника требуется, чтобы две другие стороны не были параллельны!

Испытуемый Е.Е. Значит, прямоугольник — это не трапеция! А у нас неправильное определение.

Экспериментатор. Или в учебнике неправильное.

Испытуемый Е.Е. Нет, у нас неправильное!

Испытуемый К.П. Это у нас неправильное. И вправду же, прямоугольник не должен быть трапецией.

Экспериментатор. Почему? Может быть, авторы учебника ошибаются?

Испытуемый Е.Е. Авторы учебника не могут ошибаться!

Испытуемый К.П. Не могут!

Экспериментатор. Надо решить этот вопрос: какое определение лучше. Давайте для этого изобразим схему классификации четырехугольников и посмотрим, при каком определении равнобедренной трапеции схема будет красивее.

В результате была получена схема (рис. 2), отражающая родовые связи четырехугольников, определения которых были сформулированы школьниками. Традиционное определение равнобокой трапеции нарушало симметричность этой схемы. И, несмотря на это, школьники категорически не согласились отказаться от традиционного ее определения. В завершающий, третий день эксперимента мы вернулись к анализу двух полученных схем.

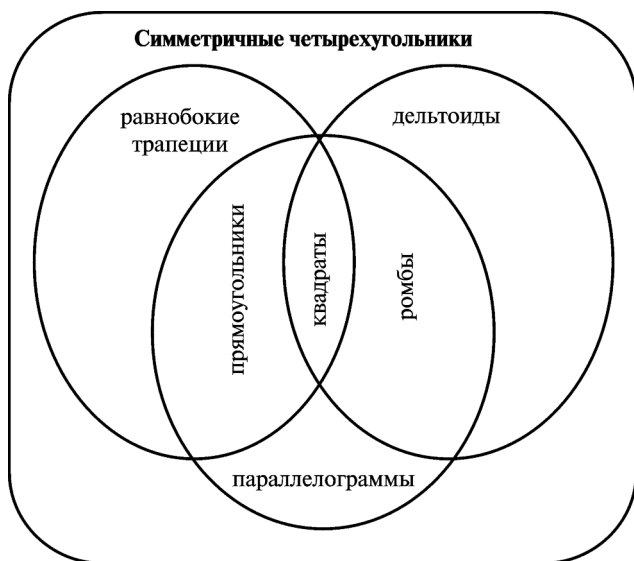


Рис. 2. Первая схема родовидовых связей симметричных четырехугольников

Экспериментатор. Как вы решили: надо ли включать множество прямоугольников во множество равнобоких трапеций или нет?

Испытуемый К.П. Не хочется автора учебника обижать.

Экспериментатор. Но не авторами школьных учебников введен этот термин. Трапеции были известны еще в Древней Греции. В переводе с греческого трапеция — трапезный столик. А у нас стол больше похож на прямоугольник. Вот этот, например, стол для трапезы годится?

Испытуемый К.П. Годится.

Экспериментатор. В чем тогда дело? Может быть, вы боитесь, что читатели запутаются, если будут смотреть и учебник, и вашу работу? Тогда надо те фигуры, которые вы назвали равнобокими трапециями, называть каким-нибудь другим словом.

Испытуемый К.П. (*хохочет*) ТРАПЕЗОИДЫ!

Экспериментатор. Трапезоиды? Еще предложения есть? Трапезоиды — хорошо?

Испытуемый Е.Е. А зачем вводить слова?

Экспериментатор. Потому что новое понятие у нас получается, которое должно включать в себя и равнобокие трапеции, и прямоугольники.

Испытуемый Е.Е. Ну... ладно.

Экспериментатор. Где же на вашей схеме будут трапезоиды?

Испытуемые составили схему, показанную на рис. 3.

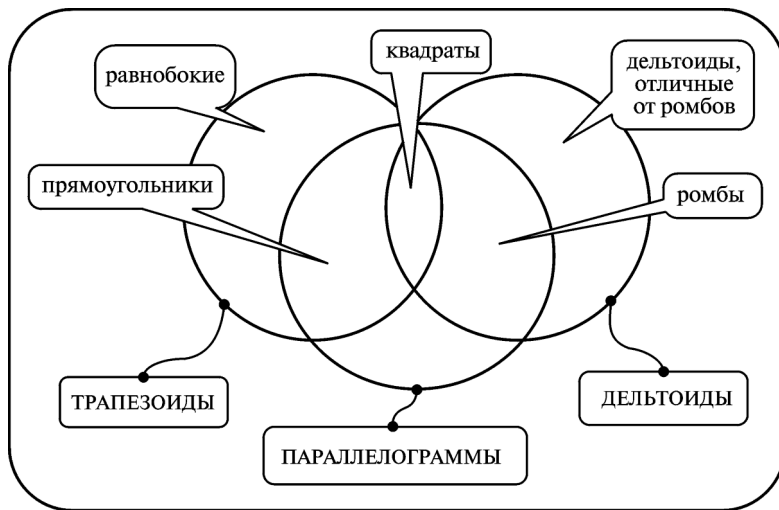


Рис. 3. Вторая схема родовидовых связей симметричных четырехугольников

Экспериментатор. Теперь нам надо зафиксировать определение трапезоида.

Испытуемый Е.Е. (*записывает*) Трапезоидом называется четырехугольник, имеющий, по крайней мере, одну ось симметрии, проходящую через середины противоположных сторон.

Экспериментатор. А еще лучше написать: НАЗОВЕМ. Мы же ВВОДИМ этот термин. По-хорошему, надо еще посмотреть, не использовал ли кто-нибудь этот термин в геометрии в другом смысле. Например, в Интернете набрать в поисковой строке: “трапезоид”.

Таким образом, учениками восьмого класса московской Школы развития № 1133 было введено объективное новое понятие: “трапезоид”.

Магаданских школьников не смутило, что полученное ими определение равнобокой трапеции было не эквивалентно классическому. Они заявили, что это определение лучше, чем определение в учебнике. И все попытки экспериментатора убедить их не отказываться от клас-

сического определения с целью вывести на переоткрытие трапезоида были тщетны. Ими было получено другое объективно новое знание. Они усилили обобщение, проведя начальные рассуждения для произвольного многоугольника, и классифицировали симметричные пятиугольники и шестиугольники. Для облегчения формулировок определений ими были введены понятия серединной и биссекторной оси симметрии многоугольника. Приведем фрагмент текста работы магаданских школьников, подготовленной к городской конференции.

Рассмотрим всевозможные случаи расположения вершин многоугольника относительно его оси симметрии. Пусть ни одна из вершин этого многоугольника не лежит на оси. Тогда все его вершины попарно симметричны и ось симметрии проходит через середины его двух сторон.

Определение. Серединной осью симметрии многоугольника назовем ось симметрии, проходящую через середины двух его сторон.

Пусть хотя бы одна из вершин многоугольника лежит на оси симметрии. Тогда стороны многоугольника, исходящие из этой вершины, симметричны, и ось симметрии содержит биссектрису угла многоугольника.

Определение. Биссекторной осью симметрии многоугольника назовем его ось симметрии, содержащую биссектрису, по крайней мере, одного из его углов.

Если только одна вершина многоугольника лежит на биссекторной оси симметрии, то остальные — попарно симметричны. Тогда биссекторная ось симметрии проходит через середину одной из сторон многоугольника.

Если две вершины многоугольника лежат на биссекторной оси симметрии, то остальные — попарно симметричны.

Если число вершин многоугольника четно, то он может иметь как биссекторную, так и серединную оси симметрии; а если число вершин многоугольника не четно, то он может иметь только биссекторную ось симметрии (рис. 4).

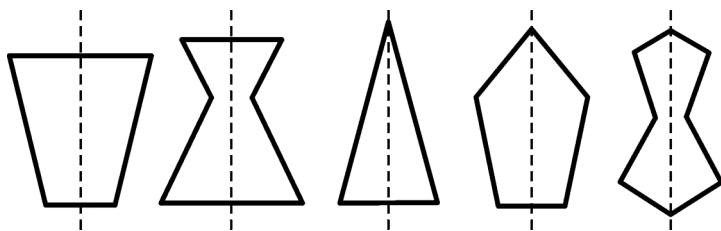


Рис. 4. Оси симметрий многоугольников

Определение. Сторону, содержащую симметричные вершины многоугольника, назовем его основанием.

Из определения следует, что если многоугольник имеет два основания, то они параллельны, поскольку перпендикулярны одной прямой — оси симметрии.

Определение. Симметричные относительно оси стороны многоугольника назовем боковыми сторонами, а симметричные относительно оси углы — боковыми углами.

Из определения следует, что пары боковых сторон и пары боковых углов многоугольника равны.

Дальнейшие рассуждения о четырехугольниках и формулировки “пучка” полученных из классификации определений с использованием введенной терминологии упростились.

Пусть четырехугольник имеет, по крайней мере, одну ось симметрии. Тогда она может быть либо серединной, либо биссекторной.

Определение. Равнобедренной трапецией назовем четырехугольник, у которого есть хотя бы одна серединная ось симметрии.

Определение. Дельтоидом назовем четырехугольник, у которого есть хотя бы одна биссекторная ось симметрии.

Пусть четырехугольник имеет, по крайней мере, две оси симметрии. Тогда возможны три случая: обе оси серединные, обе оси биссекторные, одна ось серединная, а вторая — биссекторная.

Определение. Прямоугольником назовем четырехугольник, у которого есть хотя бы две серединные оси симметрии.

Определение. Ромбом назовем четырехугольник, у которого есть хотя бы две биссекторные оси симметрии.

Определение. Квадратом назовем четырехугольник, у которого есть, по крайней мере, две оси симметрии — серединная и биссекторная.

Далее перед школьниками были поставлены две задачи — построение цепочки теорем — следствий из введенных ими определений и задача классификации симметричных многоугольников. Для того чтобы справиться с первой задачей, школьники стремились как можно быстрее получить в качестве следствия условие классического определения и с облегчением отчитывались, что все остальные теоремы теперь доказываются так же, как в школьном учебнике. По всей видимости, у восьмиклассников еще не возникла потребность в строгом логическом построении геометрии. Задача классификации симметричных многоугольников показалась им намного интереснее. В результате школьниками было доказано, что существует только два типа симметричных пятиугольников — равнобедренный (имеющий по крайней мере одну ось симметрии) и правильный (имеющий по крайней мере две оси симметрии). В этом смысле пятиугольник оказался сходен с треугольником. Используя теорию групп, этот результат можно обобщить на многоугольник с простым числом вершин. Школьниками были также найдены все возможные симметричные шестиугольники (рис. 5) и введена соответствующая терминология:

1) трапециевидный (имеющий хотя бы одну серединную ось симметрии);

2) дельтоидный (имеющий хотя бы одну биссекторную ось симметрии);

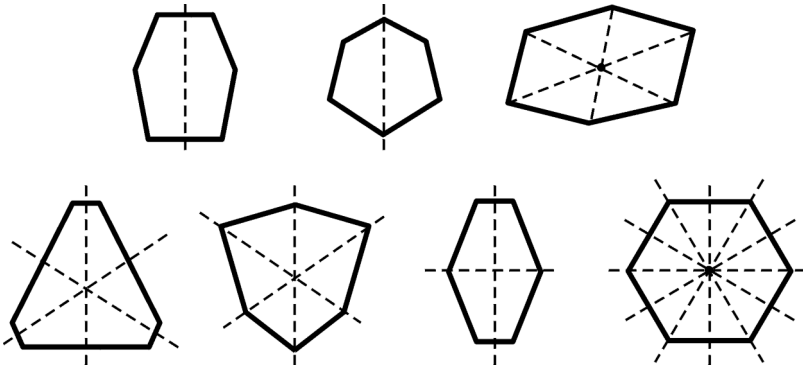


Рис. 5. Симметричные шестиугольники

- 3) параллелограммный (имеющий, по крайней мере, центр симметрии);
- 4) равноугольный (имеющий хотя бы две серединные оси симметрии);
- 5) равносторонний (имеющий хотя бы две биссекторные оси симметрии);
- 6) ромбовидный (имеющий, по крайней мере, две перпендикулярные оси симметрии — серединную и биссекторную);
- 7) правильный (имеющий, по крайней мере, две неперпендикулярные оси симметрии — серединную и биссекторную).

На основе введенных школьниками понятий равностороннего и равноугольного шестиугольников были сформулированы задачи элементарной геометрии:

- доказать, что существует шестиугольник $ABCDEF$ с равными сторонами, такой, что $\angle A = \angle C = \angle E$, $\angle B = \angle D = \angle F$ и $\angle A \neq \angle B$;
- доказать, что существует шестиугольник $ABCDEF$ с равными углами, такой, что $AB = CD = EF$, $BC = DE = FA$ и $AB \neq BC$.

Эти задачи были предложены на олимпиаде студентов специальности “Математика” Северо-Восточного государственного университета. Все участники олимпиады, кроме одного (победителя олимпиады), пришли к выводу, что шестиугольников с равными сторонами (углами) и неравными углами (сторонами) не существует. Исследования школьников вызвали оживленный интерес у студентов. Классификации многоугольников по числу симметрий с применением теории групп были продолжены в одной из дипломных работ.

Непредсказуемость получаемых московскими и магаданскими школьниками результатов при одной и той же постановке задачи и их ярко выраженное эмоциональное переживание в процессе получения этих результатов позволяет говорить о том, что они осуществляли подлинно творческую деятельность. И тут надо вспомнить, что работа

экспериментатора начиналась с поиска метода (основания классификации многоугольников), пользуясь которым восьмиклассники могли бы построить ориентировку третьего типа (сформулировать определения этих многоугольников). Три характеристики построенной школьниками ориентировочной основы действия: обобщенная, полная, составленная самостоятельно — позволяют отнести ее именно к третьему типу [8: 88]. Можно сказать и то, что была решена задача содержательного обобщения (“Содержательное обобщение осуществляется путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого” [9:119]). Эти две задачи не противоречат друг другу: «Понятие “содержательное обобщение” перекликается с понятием “полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия”, принятая в концепции П.Я. Гальперина» [10:189]. Еще Петра Яковлевича упрекали в том, что формирование действий и понятий по схеме полной ориентировочной основы действия «...обеспечивает только усвоение “готового знания” и не воспитывает “творческое мышление”...» [11: 347]. На эти упреки он отвечал: “Воспитание творческого мышления составляет отдельную и особую задачу. Планомерное формирование умственных действий и понятий с заранее намеченными свойствами не только не мешает этой задаче, но и создает для нее наилучшие интеллектуальные предпосылки” [11: 349]. Результаты совместной творческой деятельности учащихся и экспериментатора, описанные в настоящей статье и полученные непосредственно после решения задачи построения ориентировки третьего типа, в частности, свидетельствуют о том, что резервы теории П.Я. Гальперина для создания предпосылок творческой деятельности учащихся еще далеко не исчерпаны.

Список литературы

1. *Буткин Г.А.* Формирование умений, лежащих в основе геометрического доказательства// Формирование приемов математического мышления/ Под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Вентана-Граф, 1995. С. 120–155.
2. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 2006. 288 с.
4. *Спиноза Б.* Об усовершенствовании разума: Сочинения. М.: Эксмо-Пресс, 1998. 864 с.
5. *Бахман Ф.* Построение геометрии на основе понятия симметрии. М.: Наука, 1969. 380 с.
6. *Талызина Н.Ф.* Методика составления обучающих программ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 47 с.
7. *Смирнова И.М., Смирнов В.А.* Геометрия. 7–9 классы. М.: Мнемозина, 2008. 376 с.
8. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 344 с.

9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.
10. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. М.: Академия, 2006. 224 с.
11. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Изд-во психол.-соц. ин-та, 2003. 480 с.

WHERE DOES THE THIRD TYPE OF ORIENTATION LEAD?

T.Y. Veselyaeva

In this paper we propose a general method for the classification of polygons by number of symmetries. Using it, the school students get the opportunity to build an indicative framework of the third type of P. Galperin formulating their own definitions of different types of polygons. The paper describes the experience of the pilot work with eighth grade pupils, indicating, in particular, that the construction of orientations of the third type provide the prerequisites of student's creative activity.

Key words: *third type of orientation, study research, elementary geometry, polygons classification.*

Сведения об авторе

Веселяева Татьяна Юрьевна — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, профессор кафедры алгебры и геометрии Северо-Восточного государственного университета. Тел. 8-914-860-76-62; e-mail: tatyanaeves@mail.ru

СУЩНОСТЬ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Л.К. Раицкая

(кафедра английского языка № 5 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (МГИМО (У) МИД России); e-mail: lurania@mail.ru)

Автор проводит сравнение информационной компетенции и ИКТ-компетенции, уделяя особое внимание иноязычной информационной компетенции, которая является исходным условием профессионализма и успешной карьеры в большинстве областей профессиональной деятельности, где большое значение имеет информация на иностранном языке. Автор также выделяет наиболее значимые для формирования рассматриваемой компетенции аспекты обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *информационная компетенция, IT-компетенция, Интернет, иноязычная информационная компетенция, информационное общество.*

Современное общество все чаще определяется как информационное, представляя собой фазу развития цивилизации, в которой главными продуктами жизнедеятельности становятся информация и знания. Для такого общества характерны преобладание в экономике отраслей, производящих информацию и оказывающих услуги в области создания, распространения и переработки информации; существенный рост числа людей, занятых в области информационных и коммуникационных технологий; массовое распространение различных видов связи и коммуникаций; доступность телефонии, радио, традиционных и электронных средств массовой информации, Интернета, телевидения; появление глобального информационного пространства; дальнейшая информатизация всех сфер общества; возрастание роли новых форм образования для подготовки кадров, способных эффективно работать в новых социально-политических, экономических и исторических условиях.

В Окинавской Хартии глобального информационного общества, принятой 22 июля 2000 г. лидерами стран Большой восьмерки, говорится о том, что для информационного общества необходимо “развитие людских ресурсов, способных отвечать требованиям века информации, посредством образования и пожизненного обучения и удовлетворения растущего спроса на специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во многих секторах экономики” [1].

По мнению академика РАО А.М. Новикова, для получения образования в современном постиндустриальном информационном об-

шестве необходима “способность эффективно осваивать огромные массивы информации” [2: 39]. Более того, получение готовых знаний в системе высшего образования постепенно сменяется системой образования, где студенты самостоятельно работают с массивами быстро создающейся, меняющейся и так же быстро устаревающей информации, вырабатывая под руководством преподавателя навыки, умения, а затем и компетенции по работе с информацией, развивая в себе способности быстро решать задачи по эффективной оценке и оптимальному отбору нужной информации, созданию собственной информации или поиску актуальной информации. Роль преподавателя из непререкаемого авторитета и источника новых знаний трансформируется в координатора, консультанта, модератора. Студент из объекта учебно-воспитательного процесса становится субъектом, сохраняя отдельные черты объекта. Основой смены парадигм образования является отношение к приращению новых знаний и получению информации студентами. Для реализации новых концепций, определяемых изменяющимися подходами к образованию, и преподавателю, и студенту необходимо быть компетентными в области работы с информацией и знаниями.

Информационную компетенцию, которая и составляет основу для такой информационно-когнитивной деятельности, можно определить как знания, умения, навыки и способности человека по работе с получением, накоплением, передачей, кодированием, декодированием и преобразованием информации на существующих носителях. Однако анализ многочисленных научных трудов позволяет переосмыслить данное определение, уточнить его составные части. Развитие понятия “информационная компетентность” и частая, но, на наш взгляд, не совсем обоснованная подмена его в последние годы понятием “ИТ-компетентность”, или “ИКТ-компетентность” (компетентность в области информационно-коммуникационных технологий), связаны с качественно новым этапом развития информатизации современного общества. Ряд современных авторов, являющихся преимущественно специалистами в области информационно-коммуникационных технологий и информатики, посвятили свои труды анализу содержания понятия “ИКТ-компетентность” и его составляющих (варианты: ИТ-компетентность, или ИТ-компетентность) [3–6]. Это масштабная работа Е.К. Хеннера “Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования” (2008), труды Е.С. Полат, С.И. Корниенко, В.В. Маланина, И.Г. Семкина, С.А. Жданова, В.А. Трайнева, И.В. Трайнева, В.Ю. Теплышева, И.В. Роберт, И.И. Топиловой, Е.В. Шишова и др.

Исследование проблемы выявило отсутствие системных работ, посвященных информационной компетенции вообще и ее трансформации в частности. Более того, большинство словарей по педагогике и педагогическим технологиям либо обходят данное понятие, либо

дают определения смежных или близких понятий, например “работа с информацией”, “информационная подготовка учителя”, “информационная культура” и др. Напротив, достаточно многие ученые дают определения ИКТ-компетенции, которые нельзя считать синонимом рассматриваемого нами понятия даже при высокой корреляции составных частей обоих.

За свою историю человечество переживает уже четвертый этап “информационной революции”, которая ранее привнесла в человеческое общество речь, затем письменность и книгопечатание. Текущий этап связан с распространением Интернета и Интернет-технологий, в более широком смысле — ИКТ-технологий вообще.

Современный этап коммуникативной революции привел к многократному увеличению скорости движения информации, а также беспрецедентным масштабам создания новой информации на фоне быстрого устаревания ранее созданной. Естественно, что до 1990-х гг. информационная компетентность базировалась на знании основ библиографии и библиотечного дела. Начиная со средней школы будущие специалисты и профессионалы приобретали вначале представления, затем знания, умения и навыки работы с книгами, периодическими (серийными) изданиями, библиотечными фондами. В средней школе дети обучались написанию работ на основе найденной информации, обобщения полученных ранее сведений и пр. В высшей школе предусматривалось написание рефератов, курсовых и дипломных работ, для чего были необходимы отбор соответствующей литературы, работа с первоисточниками, оформление библиографии. В советском образовании была сформирована достаточно эффективная для своего времени система создания и развития информационной компетентности, которая соответствовала состоянию информационной базы общества.

С середины 1990-х гг. в России широкая общественность начала получать доступ к Интернету, быстроразвивающимся Интернет-ресурсам и технологиям. Специфика информации в Сети была очевидна с момента ее возникновения: пользователи Интернета одновременно являются ее авторами, редакторами, издателями, цензорами и читателями. Информация в сетях также претерпела качественные изменения: появилась возможность ее глубокого структурирования на основе гипертекстового представления. В то же время появилось значительное по объему количество “мусорной”, или некачественной, информации. Пользователи по сравнению с читателями должны обладать большим набором навыков для оценивания информации и поиска релевантной информации. Там, где раньше функции по отбору и цензуре брали на себя профессионалы и государство, сегодня пользователи должны справляться самостоятельно.

Содержание информационной компетенции по ряду аспектов совпадает с ИКТ-компетенцией, когда Интернет и ИКТ рассматри-

ваются как источники информации или информационная среда. Именно поэтому одной из значимых составных частей информационной компетенции сегодня является работа с информацией в Интернете и местных сетях, которая прежде всего включает поиск релевантной и pertinentной информации, оценку качества найденной информации, ее обработку или переработку, а также создание собственной информации для размещения ее в электронных сетях [7].

Особой и совершенно новой значимой компетенцией современного профессионала сегодня является иноязычная информационная компетенция, которая включает в себя все умения, навыки, действия, связанные с иноязычной информацией как на традиционных носителях, так и в сетях. В связи с глобализацией и интернационализацией хозяйственной жизни, информатизацией современного общества и мобильностью рабочей силы сегодня выпускники вузов и университетов России для профессионального роста и успешной карьеры должны обладать не просто иноязычной коммуникативной компетенцией (часто на двух иностранных языках), но и иноязычной информационной компетенцией.

Практически в любой области человеческой деятельности информация, в том числе и на иностранном языке, играет важную роль. Однако в ряде сфер ее роль является приоритетной. Для профессий, тесно связанных с информацией вообще и иноязычной информацией в частности, таких, как журналистика или медийная сфера, данная компетенция всегда составляла одно из условий профессиональной самореализации. Исторически огромное значение иноязычная информация имеет в профессиях, нацеленных на международное сотрудничество в самых разных сферах (дипломаты, экономисты-международники, юристы-международники). Кроме того, это профессии, связанные с ИКТ и Интернетом, например Интернет-аналитики, программисты, специалисты, занимающиеся Интернет-коммерцией и управлением с использованием Интернета или иных сетей. Многие другие профессии также стали ориентироваться на данную компетенцию в силу объективных причин, среди которых интеграционные и глобализационные процессы, наблюдающиеся в России в последние годы. Так, немыслимо развитие точных и естественных наук без обработки новой информации на иностранных языках, которая содержит сведения о последних технических, технологических и научных разработках и исследованиях. Невозможно развивать профессионализацию будущих и дипломированных врачей без доступа к иноязычным профессиональным журналам и сборникам докладов научных конференций. Чтобы представить себе общее состояние дел в иных профессиях, добавим к списку музейное дело, дизайн и библиотечное дело. В упомянутых областях также условием успешного профессионального роста является сформированная и развивающаяся иноязычная информационная компетенция. Чем выше социальная значимость

и престиж профессии, тем выше актуальность рассматриваемой компетенции для профессионального роста и карьеры.

Возникает закономерный вопрос: каким образом в неязыковом вузе при обучении иностранному языку и формировании иноязычных компетенций должна проводиться работа по развитию иноязычной информационной компетенции?

К моменту поступления в высшее учебное заведение молодой человек уже предположительно обладает рядом знаний и навыков по работе с информацией, преимущественно на родном языке. Это работа с источниками информации (книги, серийные издания, а также библиотеки); некоторые навыки работы с источниками информации во Всемирной паутине; навыки работы со справочными изданиями и словарями. Кроме того, студенты к моменту начала учебы в вузе осваивают некоторые формы самостоятельного создания информации (первичная информация) и переработки информации (вторичная информация).

Навыки работы с иноязычной информацией практически никогда не формируются параллельно с аналогичной работой на родном языке. Говорить о сформированности данной компетенции можно только тогда, когда студент может осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке. По нашему мнению, при гармоничном развитии всех составляющих личности и формировании иноязычной коммуникативной компетенции студент достигает этого на уровне B2 (Общеввропейская классификация).

Соответственно, с одной стороны, имеющиеся знания и навыки в рамках информационной компетенции могут стать неким шаблоном для формирования аналогичных навыков по работе с информацией на иностранном языке, но, с другой стороны, иноязычная информация и ее восприятие студентом сильно отличаются от информации на родном языке. Практически всегда понимание иноязычной информации будет не таким полным, как на родном языке. Студент вряд ли даже при высоких академических достижениях может также эффективно и, главное, аутентично перерабатывать и создавать информацию на иностранном языке. Но при недостижимости идеальных критериев сформированность иноязычной информационной компетенции в масштабах, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность эффективно, является не только возможной, но и обязательной.

Условиями развития иноязычной информационной компетенции будут, во-первых, высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, во-вторых, систематическое развитие навыков и умений в рамках иноязычной информационной компетенции, среди которых следует выделить:

- представление о видах информации и информационных ресурсах на иностранном языке, данных и метаданных;

- ориентирование в информационных сетях, прежде всего в информационно-коммуникационной сети Интернет, включая ее сектор на изучаемом иностранном языке;
- навыки чтения (аналитического, просмотрового, поискового, отдельно следует оговорить чтение с экрана компьютера, которое имеет свои особенности), в том числе скорочтения. Последнее актуально ввиду необходимости просматривать огромные массивы информации;
- навыки структурирования текста на иностранном языке (подготовительной работой при работе с данными навыками может стать обучение различным видам письменных заданий, например планов, эссе, а также знакомство с различными элементами структурирования текста на данном иностранном языке, сопоставление структурирования текста на иностранном языке с родным или иным известным студенту языком);
- навыки письменной речи и письменной коммуникации на иностранном языке (освоение различных письменных форм коммуникации — писем различных стилей, этикета, в том числе сетевого и пр.), если в будущей профессиональной деятельности потребуются написание отчетов, докладов и/или статей, то обучение данным видам работ на иностранном языке;
- знакомство с терминологией Интернета и ИКТ на изучаемом языке в пределах, необходимых для работы с информационными источниками;
- изучение особенностей письменной речи (официальный, неофициальный, научный и пр. стили) на изучаемом языке в сопоставлении с устной речью тех же стилей;
- ознакомление с особенностями библиографических описаний источников информации на изучаемом языке в сопоставлении с русским языком, с особенностями цитирования;
- получение представления о работе в библиотеках (в том числе электронных) и репозиториях, расположенных в странах изучаемого языка или в том секторе Интернета, который ориентирован на изучаемый язык.

Наверное, необходимо включить также те составные части ИКТ-компетенции, которые объективно необходимы для работы с информацией в Интернете (например, различные виды и стратегии поиска в сетях, составляющие предмет Интернет-эвристики, и пр).

Поиск информации в сетях качественным образом отличается от аналогичных действий в традиционных библиотеках. Хотя Интернет-ресурсы, например, каталогизированы, они представляют собой достаточно разнородные и разноформатные источники, имеющие не только разную структуру и форму, но и значительно отличающиеся друг от друга качеством. Навыки, умения, стратегии и, как это ни парадоксально, способности осуществлять поиск необходимой инфор-

мации, в том числе интуитивно, составляют одну из важнейших областей и современной информационной, и ИКТ-компетенций. Студенты должны прежде всего иметь представление о поисковых машинах и Интернет-каталогах, которые позволяют пользователям Сети ориентироваться в значительной части информации. Но, во-первых, не весь Интернет охватывается упомянутыми инструментами поиска, во-вторых, для осуществления поиска пользователям следует освоить основные подходы к обычному и сложному (федеративному) поиску, методике отбора ключевых слов для предметной области, в которой осуществляется поиск. Эвристические методы, используемые при поиске информации, требуют от пользователя системности в определении оптимальных для каждого конкретного случая стратегий и методов. Поиск информации в сетях связан также с развитием общих способностей пользователя (студента), что выдвигает на первый план психологическую составляющую информационно-когнитивной деятельности, которой является работа с информацией в Интернете и местных сетях. Преподаватели могут при правильном с психологической точки зрения планировании самостоятельной работы студентов в Интернете и с информацией в целом решать задачи повышения внутренней мотивации обучаемых, развития личности студента и выявления способностей. Несомненно, даже простое перечисление тех возможностей, которые открываются в данной сфере, дает представление о потенциале информационной составляющей образования и самообразования, а как следствие — о потенциале для экономики и общества.

Преподаватели всех дисциплин, включая иностранный язык, в высшей школе информационного общества так же, как и студенты, должны обладать информационной и ИКТ-компетентностью, быть осведомленными о психологических особенностях работы в Интернете для того, чтобы оказывать помощь и поддержку студентам в формировании важных для будущей профессиональной деятельности составляющих.

Рекомендуется во всех вышеперечисленных случаях, которые не исчерпывают содержание иноязычной информационной компетенции, давая о ней общее и достаточно схематичное представление, постоянно исходить именно из потребностей, которые могут возникать в будущей профессиональной деятельности, а также из того жизненного опыта, который имеется у студентов в связи со сформированной у них информационной компетенцией на русском языке и, возможно, на каком-либо ином иностранном языке.

Вряд ли формирование и развитие иноязычной информационной компетенции может быть выделено в качестве цели при изучении одной дисциплины (иностранного языка) или даже группы дисциплин. Вероятно, как и иные компетенции, подход должен носить комплексный и естественный характер, не быть надуманным или неэффектив-

ным. Наверное, при подготовке самостоятельных заданий по профессионально ориентированным предметам, например при написании курсовых работ и рефератов, студентам будет интересно и полезно обращаться к источникам и на иностранном языке. Задача преподавателей иностранного языка — помочь студентам, а при необходимости сориентировать в предстоящей работе, а главное — подготовить студентов к работе с иноязычной информацией. Важным, на наш взгляд, будет координация междисциплинарных усилий по формированию и развитию рассматриваемой компетенции.

При адекватном и своевременном формировании навыков и умений, составляющих иноязычную информационную компетенцию, практическая работа с иноязычными источниками и генерирование информации на иностранном языке будет создавать у студентов положительные эмоции, повысит мотивацию совершенствовать владение иностранным языком, а при окончании вуза повысит конкурентоспособность выпускников на рынке труда, поможет в профессиональном росте и реализации выбранной карьеры. Роль иноязычной информационной компетенции будет возрастать по мере интернационализации всех сфер социальной, культурной и экономической жизни общества.

Список литературы

1. Окинавская Хартия глобального информационного общества (URL: <http://www.unesco.ru/rus/pages/Admin01122004200114.php> 15.06.2009).
2. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
3. *Амлинский Л.З.* Научные библиотеки информационного общества: организация и технология. СПб.: Профессия, 2008. 200 с.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие / Под ред. И.В. Роберт. М.: Дрофа, 2008. 312 с.
5. *Хеннер Е.К.* Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. 188 с.
6. *Ширшов Е.В.* Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: Словарь/ Под ред. Т.С. Буториной. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 256 с.
7. *Раицкая Л.К.* Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования. М.: МГИМО-Университет, 2007. 199 с.
8. *Галеева И.С.* Интернет как инструмент библиографического поиска / Науч. ред. М.И. Вершинин. СПб.: Профессия, 2007. 248 с.
9. *Топилина И.И.* Система формирования информационной составляющей профессиональной подготовки учителей-гуманитариев в педвузе. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005. 240 с.

IMPLICATION AND DEVELOPMENT OF FOREIGN INFORMATION COMPETENCE IN HIGHER SCHOOL

L.K. Raitskaya

The author compares information and IT competences independently singling out foreign language information competence. The latter is considered as a pre-condition for professionalism and successful professional careers in most fields where information in foreign languages matters. The author also states the key aspects of teaching foreign languages which influence the competence in question.

***Key words:** information competence, IT-competence, Internet, foreign language information competence, information society.*

Сведения об авторе

Раицкая Лилия Климентьевна — кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка № 5 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (МГИМО (У) МИД России). Тел. 8-916-604-06-71; e-mail: lurania@mail.ru

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

Л.Б. Исаченкова

(кафедра геохимии ландшафтов и географии почв географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: isalida@mail.ru)

Статья посвящена особенностям учебной мотивации студентов географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что для студентов всех пяти курсов мотивы социального одобрения и избегания неудачи относятся к группе факторов с низким баллом значимости, мотивы профессиональной деятельности и процесса познания — к группе факторов с высоким баллом значимости. Существенных различий в оценке мотивов учебной деятельности по потокам не наблюдается. Наиболее часто пониженное значение мотивов учебной деятельности характерно для юношей 1-го курса и девушек 2-го курса.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, мотивационная сфера, профессиональная деятельность, процесс познания, социальная принадлежность, социальное одобрение.*

Изучение мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Значимость этой темы связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности и поведения. Ответ на вопрос: что побуждает человека к деятельности? — есть основа ее адекватной интерпретации.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. При анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности — возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность.

Все мотивы можно разделить на две большие группы — внешние и внутренние. К внешним мотивам относятся наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т.д. В группу внутренних мотивов входят интерес к знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессио-

нальный уровень, потребность в активной и новой информации. Все внутренние причины побуждают человека к учению как к своей цели.

Заслуга постановки проблемы мотивации учебной деятельности студентства как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева [1, 2]. В исследованиях ряда авторов [3–12] накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

В социально-психологическом аспекте студентство по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально ориентированных задач. Основной формой обучения для студентства является знаково-контекстное [13].

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом изменений: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля за деятельностью студента; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности — мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих, происходит вхождение в новую социальную общность — студентство. В связи с перечисленными причинами особенно важным становится вопрос мотивации учебной деятельности.

Для того чтобы учебная деятельность протекала успешно, студент должен самостоятельно планировать, реализовывать и контролировать свою учебную деятельность. Именно для этого и необходима достаточно выраженная мотивация учения. Крайне важно, чтобы сама структура учебно-профессиональной мотивации обеспечивала верную направленность деятельности учения.

К сожалению, в последние годы наблюдается четко выраженная тенденция снижения интереса к учению. Вероятно, такие изменения могут быть связаны не только с социально-экономическими изменениями в обществе, но и с отсутствием обязательного распределения, т.е. произошло явное нарушение связи обучение—будущая профессия. Не секрет, что значительная часть выпускников вузов работает не по специальности.

Целью нашего исследования было выявление специфики учебной мотивации студентов географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Для выполнения поставленной цели решались следующие *задачи*:

— выяснить характер и приоритетность мотивации учебной деятельности на разных курсах географического факультета;

— определить изменение мотивации учебной деятельности как по потокам, так и по половому признаку.

В качестве *гипотезы исследования* было предложено следующее утверждение: мотивация учебной деятельности студентов зависит от курса, принадлежности к определенному потоку и полу.

Были использованы следующие *методы исследования*:

— анализ теоретического материала;

— методы наблюдения и беседы со студентами разных курсов географического факультета;

— методика диагностики учебной деятельности студентов, предложенная А.А. Реаном и В.А. Якуниным [14].

Для выяснения мотивов учебной деятельности у студентов географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова было проведено анкетирование 250 студентов факультета. На каждом курсе было выбрано по 50 студентов случайным образом, при этом учитывался пол (50% опрошенных — представители женского пола, 50% — мужского), а также на 2, 3, 4 и 5-м курсах уточнялась кафедра. Знание кафедры позволило отнести опрошенных студентов к двум основным потокам факультета — физическому (экологическому) и экономическому. Диагностическая методика была использована для проверки гипотезы об изменении мотивации на разных курсах и ее зависимости от принадлежности к потоку и полу.

Каждому студенту была предложена анкета, составленная А.А. Реаном и В.А. Якуниным и уточненная автором, в которой просили оценить по 7-балльной шкале приведенные в списке мотивы учебной деятельности по их значимости [14]. При этом разъяснялось, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов — максимальной. Кроме того, предлагалось оценить все приведенные в списке мотивы, не пропуская ни одного. Ниже приводится список мотивов, предложенных для оценки студентам пяти курсов географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова:

1) стать высококвалифицированным специалистом; 2) получить диплом; 3) успешно продолжить обучение на последующих курсах; 4) не попасть на военную службу (в армию); 5) возможность устроиться на высокооплачиваемую работу; 6) успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”; 7) постоянно получать стипендию; 8) приобрести глубокие и прочные знания; 9) быть постоянно готовым к очередным занятиям; 10) не запускать изучения предметов учебного цикла; 11) не отставать от сокурсников; 12) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 13) выполнять педагогические требования; 14) достичь уважения преподавателей; 15) быть примером для сокурсников; 16) добиться одобрения родителей и окружающих; 17) избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 18) получить интеллектуальное удовлетворение.

Все предложенные мотивы учебной деятельности можно разделить на шесть групп:

- мотивы профессиональной деятельности — 1, 12;
- мотивы процесса познания (учебные) — 8, 18;
- мотивы социальной принадлежности — 3, 6, 11, 14;
- мотивы социального одобрения — 9, 15, 16;
- материальные мотивы — 2, 5, 7;
- мотив избегания неудачи — 4, 10, 13, 17.

Рассмотрим более подробно изменение мотивов учебной деятельности как по курсам, так и по потокам и половой принадлежности.

Распределение мотивов учебной деятельности по курсам

Анкетирование студентов географического факультета показало разброс значений от 3 баллов (“не попасть на военную службу”) до 6,6 балла (“стать высококвалифицированным специалистом”). Сразу же следует обратить внимание на минимальный балл мотива “не попасть на военную службу”, который был высчитан как средний для юношей и девушек. При этом девушек данный мотив не интересовал, и они ему дружно присвоили 1 балл. Этот ответ может трактоваться как проверка честности при заполнении анкеты.

Все 18 факторов мотивации учебной деятельности по величине среднего балла, высчитанного для студентов всех 5 курсов, можно разделить на три группы: до 4 баллов, 4–6 баллов и больше 6 баллов.

В первую группу входят три фактора: кроме “не попасть на военную службу” еще два наименее востребованных мотива — “избежать осуждения и наказания за плохую учебу” и “быть примером для сокурсников”, т.е. мотивы социального одобрения и избегания неудачи. Если причина низкого балла для первого мотива была объяснена выше, то низкий балл для двух других мотивов, вероятно, связан с возрастом опрошенных (18 лет — 23 года), когда данные мотивы не являются актуальными.

Во вторую группу входят 11 факторов мотивации. Средний балл колеблется от 4,4 до 6,0. В эту группу входит основная часть мотивов, также связанных с социальным одобрением и избеганием неудачи (“выполнение педагогических требований”, “быть постоянно готовым к очередным занятиям”, “не запускать изучения предметов учебного цикла” и др.).

В третью группу (средний балл больше 6) входят четыре мотива, связанные с будущей профессиональной деятельностью и процессом познания. Основная часть студентов всех курсов географического факультета в качестве основного мотива учебной деятельности выбрала фактор “стать высококвалифицированным специалистом”, присвоив ему 6,6 балла. В эту же группу входят мотивы “обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности” (6,3 балла) и, что самое

приятное, мотив, связанный с процессом познания, — “приобрести глубокие и прочные знания” (6,2 балла).

Если рассматривать балльную оценку мотивов для студентов всех пяти курсов, то можно обнаружить незначительные колебания показателей (в пределах 1 балла). Сохраняются на курсах и приоритеты мотивов учебной деятельности.

Из данных, приведенных в табл. 1, видно, что общая тенденция для всех пяти курсов сохраняется. Есть небольшие, на одну позицию, перестановки, которые довольно равномерно распределены внутри курсов.

Таблица 1

Значимость факторов мотивации для студентов географического факультета

Мотивы учебной деятельности	Курсы					Среднее
	1	2	3	4	5	
Не попасть на военную службу	2,8	3,0	2,9	3,4	2,8	2,9
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3,5	2,9	2,8	3,9	2,9	3,2
Быть примером для сокурсников	3,8	3,6	3,7	4,3	3,7	3,8
Постоянно получать стипендию	4,3	4,3	3,7	5,5	4,0	4,4
Не отставать от сокурсников	4,5	4,1	4,3	4,9	4,2	4,4
Выполнять педагогические требования	4,5	4,1	4,3	4,8	4,4	4,4
Добиться одобрения родителей и окружающих	4,5	4,3	4,3	4,8	4,7	4,5
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	4,7	4,2	4,7	5,2	4,3	4,6
Не запускать изучения предметов учебного цикла	5,1	4,4	4,7	5,3	4,6	4,8
Достичь уважения преподавателей	4,9	4,7	5,2	5,2	5,3	5,1
Успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”	5,3	4,9	5,0	5,7	5,1	5,2
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	5,7	5,8	5,8	5,5	5,1	5,6
Получить интеллектуальное удовлетворение	5,8	6,0	6,0	6,1	6,1	6,0
Получить диплом	5,8	5,8	6,3	6,1	6,3	6,0
Возможность устроиться на высокооплачиваемую работу	5,9	6,2	6,1	6,5	5,8	6,1
Приобрести глубокие и прочные знания	6,1	6,3	6,2	6,2	6,3	6,2
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,3	6,1	6,4	6,4	6,2	6,3
Стать высококвалифицированным специалистом	6,6	6,5	6,6	6,6	6,7	6,6

Остановимся на более существенных перестановках в ранжированных рядах мотивов учебной деятельности для студентов пяти курсов. Так, по сравнению со средними показателями мотив “постоянно получать стипендию” у студентов 2-го курса занял седьмую позицию, а у студентов 4-го курса — даже десятую. На 3-м и 5-м курсах повысилась значимость мотива “получить диплом”, который перебрался на 16-е место.

С другой стороны, на 2-м курсе менее важными по сравнению со средними показателями оказались мотивы “быть постоянно готовым к очередным занятиям”, “получить диплом”, “обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности”. На 4-м курсе менее значимыми стали мотивы “добиться одобрения родителей и окружающих”, “достичь уважения преподавателей”, а на 5-м курсе — “быть постоянно готовым к очередным занятиям”.

Данные, приведенные в табл. 1, позволяют отметить некоторые различия в величине значений мотивов учебной деятельности для студентов пяти рассматриваемых курсов географического факультета МГУ. Так, среди 18 мотивов на 1-м курсе только четыре из них отличаются минимальными значениями по сравнению с другими курсами. На 2-м курсе количество мотивов с минимальными значениями увеличивается до 11, и лишь мотив “успешно продолжить обучение на последующих курсах” отличается максимальным баллом. 3-й курс занимает промежуточное положение: баллы мотивов близки к средним баллам по пяти курсам. 4-й курс явно выделяется среди всех рассматриваемых курсов своими высокими показателями. В 12 случаях из 18 мотивов учебной деятельности, предложенных к оценке, отмечаются более высокие значения. Вероятно, именно 4-й курс можно рассматривать как некоторый переломный этап поиска себя и своего места в жизни. На 5-м курсе четыре мотива учебной деятельности отличаются более высокими значениями, а два — более низкими по сравнению с показателями остальных четырех курсов.

Характеристика групп факторов мотивации

При проведении анкетирования студенты всех пяти курсов географического факультета оценивали мотивы учебной деятельности по 7-балльной системе, которые можно разделить по значимости на 3 группы:

- высокая значимость (6 — 7 баллов);
- умеренная значимость (4 — 5 баллов);
- низкая значимость (1 — 3 балла).

Группа факторов с низким баллом значимости. В эту группу входят три мотива учебной деятельности: “не попасть на военную службу”, “избежать осуждения и наказания за плохую учебу” и “быть примером для сокурсников”. Первый мотив не имеет смысла рассматривать, так как здесь учитывался средний балл для юношей и девушек, а послед-

ние этому мотиву присвоили 1 балл. Более 50% опрошенных присвоили низкий балл двум другим мотивам. Мотив “избежать осуждения и наказания за плохую учебу” не актуален для лиц старше 18 лет, а мотив “быть примером для сокурсников” больше относится к эпохе развитого социализма. Понятие примера в молодежной среде в наши дни очень неоднозначно. Не следует забывать и о получившем широкое развитие среди молодежи индивидуализме.

Группа факторов с умеренным баллом значимости. Более 50% опрошенных студентов отнесли к факторам умеренной значимости мотив “не запускать изучения предметов учебного цикла”. Приблизительно одинаковый процент опрошенных считают, что умеренной значимостью обладают такие мотивы, как “быть постоянно готовым к очередным занятиям”, “выполнять педагогические требования”, “не отставать от сокурсников”, “достичь уважения преподавателей” и “добиться одобрения родителей и окружающих”. В группу факторов умеренной значимости вошли практически все мотивы, связанные с группами социального одобрения и избегания неудач.

Группа факторов с высоким баллом значимости. Из 18 предложенных мотивов учебной деятельности более 60% студентов выбрали шесть, присвоив им 6 или 7 баллов. Главным мотивом учебной деятельности студенты пяти курсов географического факультета выбрали мотив “стать высококвалифицированным специалистом”. За второй и третий по значимости мотивы “обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности” и “приобрести глубокие и прочные знания” отдали свои голоса более 80% студентов. Более 70% студентов уверены, что не менее важными мотивами учебной деятельности являются “возможность устроиться на высокооплачиваемую работу”, “получить интеллектуальное удовлетворение” и “получить диплом”. Радует, что в группу факторов с высоким баллом значимости попали мотивы, связанные с учебным процессом, процессом познания.

Распределение мотивов учебной деятельности по потокам

Среди 250 опрошенных студентов пяти курсов географического факультета 125 были представителями физического (экологического) отделения и 125 — экономического отделения. Как видно из данных, приведенных в табл. 2, существенных различий в оценке мотивов учебной деятельности не наблюдается. Однако некоторые различия отмечаются, разберем их подробнее.

Для студентов физического отделения более важными оказались такие мотивы, как “постоянно получать стипендию”, “не отставать от сокурсников”, “добиться одобрения родителей и окружающих”, “не запускать изучения предметов учебного цикла”. Студенты физического отделения особое внимание обратили на мотив “достичь уважения преподавателей”.

Студенты экономического отделения дали более высокий балл мотивам “избежать осуждения и наказания за плохую учебу”, “быть примером для сокурсников”, “получить диплом”. Наиболее высокий балл по сравнению со студентами физического отделения был отдан мотиву “устроиться на высокооплачиваемую работу”. Такая приоритетность в выборе мотивов учебной деятельности вполне объяснима: на экономическом отделении обычно учатся более обеспеченные студенты с завышенными запросами в материальной сфере.

Таблица 2

Значимость мотивов учебной деятельности для студентов физического и экономического отделений географического факультета

Мотивы учебной деятельности	Отделение	
	физ.	экон.
Не попасть на военную службу	2,98	3,1
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3,05	3,28
Быть примером для сокурсников	3,76	3,91
Постоянно получать стипендию	4,42	4,34
Не отставать от сокурсников	4,51	4,29
Выполнять педагогические требования	4,4	4,4
Добиться одобрения родителей и окружающих	4,66	4,39
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	4,64	4,54
Не запускать изучения предметов учебного цикла	4,91	4,59
Достичь уважения преподавателей	5,32	4,91
Успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”	5,28	5,13
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	5,64	5,49
Получить интеллектуальное удовлетворение	6,14	5,91
Получить диплом	6,01	6,22
Возможность устроиться на высокооплачиваемую работу	5,88	6,39
Приобрести глубокие и прочные знания	6,43	6,06
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,27	6,31
Стать высококвалифицированным специалистом	6,59	6,64

Студенты двух отделений одинаково оценили следующие мотивы учебной деятельности: “выполнять педагогические требования”, “быть постоянно готовым к очередным занятиям”, “обеспечить успешность

будущей профессиональной деятельности”, “не попасть на военную службу”.

Распределение мотивов учебной деятельности по половому признаку

Среди 250 опрошенных студентов пяти курсов географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова 125 человек были представителями женского пола, а 125 — мужского; причем те и другие были равномерно распределены между физическим и экономическим потоками. Результаты распределения мотивов учебной деятельности по их значимости представлены в табл. 3.

Таблица 3

Значимость мотивов учебной деятельности для юношей и девушек географического факультета

Мотивы учебной деятельности	Пол	
	муж.	жен.
Не попасть на военную службу	5,0	1,0
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3,3	3,1
Быть примером для сокурсников	3,9	3,8
Постоянно получать стипендию	4,3	4,5
Не отставать от сокурсников	4,3	4,5
Выполнять педагогические требования	4,3	4,5
Добиться одобрения родителей и окружающих	4,5	4,5
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	4,7	4,5
Не запускать изучения предметов учебного цикла	4,8	4,8
Достичь уважения преподавателей	4,9	5,3
Успешно учиться, сдать экзамены на “хорошо” и “отлично”	5,2	5,3
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	5,6	5,5
Получить интеллектуальное удовлетворение	5,8	6,2
Получить диплом	6,1	6,0
Возможность устроиться на высокооплачиваемую работу	5,9	6,2
Приобрести глубокие и прочные знания	6,2	6,3
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,1	6,5
Стать высококвалифицированным специалистом	6,5	6,7

Как следует из табл. 3, где представлены усредненные данные по мотивам учебной деятельности, высчитанные для юношей и девушек всех пяти курсов, существенных различий не наблюдается. Исключение составляет мотив “не попасть на военную службу”, которому юноши присвоили 5 баллов, а девушки — 1 балл, что вполне объяснимо. Значения остальных мотивов у юношей и девушек различаются на десятые доли.

Рассмотрим эти небольшие различия. Значимость мотивов у девушек выше, чем у юношей, в 10 случаях, а у юношей по сравнению с девушками — в 6 случаях. Только в двух случаях юноши и девушки одинаково оценили мотивы учебной деятельности: “добиться одобрения родителей и окружающих”, “не запускать изучения предметов учебного цикла”. Девушки, как более тонкие натуры, присвоили более высокий балл мотиву “получить интеллектуальное удовлетворение”, относящийся к блоку мотивов процесса познания, юноши, как указывалось выше, — мотиву избегания неудачи — “не попасть на военную службу”.

Если рассмотреть ряды ранжирования мотивов учебной деятельности юношей и девушек всех курсов географического факультета, то можно отметить сохранение тенденции (положение мотивов с минимальными и максимальными баллами). Однако девушки по сравнению с юношами считают более важным мотивом “постоянно получать стипендию” (6-е место), “выполнять педагогические требования” (7-е место), “достичь уважения преподавателей” (10-е место), в то время как у юношей более важным оказался мотив “добиться одобрения родителей и окружающих” (6-е место по сравнению с 4-м у девушек).

Остановимся на рассмотрении изменения мотивов учебной деятельности у юношей и девушек разных курсов.

Из 17 мотивов учебной деятельности (18-й мотив “не попасть на военную службу” у девушек всех курсов одинаков и составляет 1 балл) первокурсницы присвоили более высокий балл 10 мотивам. Особенно существенная разница по сравнению с другими курсами у мотива избегания неудачи — “избежать осуждения и наказания за плохую учебу”, что, вероятно, объясняется молодостью опрашиваемых девушек (1-й курс).

На 2-м курсе наблюдается другая картина. Более низкие значения мотивов учебной деятельности отмечаются в 11 случаях из 17. Студентки на 2-м курсе уже освоились, выбрали кафедру и поняли, что учиться не так сложно. Произошел некоторый отход назад в мотивации социального одобрения и социальной принадлежности.

Студентки 3-го курса по величине мотивов учебной деятельности занимают промежуточное положение: в 6 случаях наблюдаются более низкие значения, а мотив “получить диплом” именно у студенток 3-го курса получил максимальный балл.

Студентки 4-го курса четырем мотивам учебной деятельности присвоили более высокий балл по сравнению с девушками других

курсов. Особенно возросло желание “постоянно получать стипендию” и “достичь уважения преподавателей”.

На 5-м курсе девушки присвоили более высокий балл 4 мотивам: “получить интеллектуальное удовлетворение”, “приобрести глубокие и прочные знания”, “обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности” и “стать высококвалифицированным специалистом”. Однако у студенток 5-го курса упало желание “постоянно получать стипендию”, “выполнять педагогические требования”, “быть постоянно готовым к очередным занятиям”. Снижение значимости перечисленных мотивов можно объяснить тем, что основная масса студентов 5-го курса работает, время на учебу сокращается.

Рассмотрим данные по изменению значимости мотивов учебной деятельности у юношей пяти курсов географического факультета.

На 1-м курсе молодые люди в 13 случаях из 18 показали более низкие значения рассматриваемых мотивов по сравнению с девушками-первокурсницами.

На 2-м курсе юноши присвоили более высокий балл только одному мотиву — “успешно продолжить обучение на последующих курсах”, а более низкий балл — трем мотивам: “выполнять педагогические требования”, “быть постоянно готовым к очередным занятиям”, “обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности”. Менее значимых мотивов у юношей 2-го курса явно меньше по сравнению с девушками.

На 3-м курсе более высокий балл юноши присвоили двум мотивам, а более низкий — трем. Уменьшилось желание “постоянно получать стипендию”, «успешно учиться, сдать экзамены на “хорошо” и “отлично”».

Юноши 4-го курса 12 мотивам учебной деятельности из 18 присвоили более высокий балл. Это их явно отличает от девушек этого же курса. Такое ощущение, что юноши на 4-м курсе “доросли” до девушек 1-го курса. Наиболее высокий балл юноши присвоили таким мотивам, как “быть примером для сокурсников”, “постоянно получать стипендию”.

На 5-м курсе у юношей географического факультета увеличилось желание “достичь уважения преподавателей”, “получить диплом”, “добиться одобрения родителей и окружающих”.

Выводы

Проведенный анализ мотивов учебной деятельности для студентов географического факультета позволяет сделать следующие выводы:

- ранжированные ряды мотивов учебной деятельности для студентов пяти курсов географического факультета МГУ схожи; значения показателей изменяются в пределах 1 балла;

- в группу факторов с низким баллом значимости (1, 2, 3 балла) у студентов географического факультета входят: “не попасть на военную службу”, “избежать осуждения и наказания за плохую учебу” и “быть примером для сокурсников”, т.е. мотивы социального одобрения и избегания неудачи. Мотивы социальной принадлежности и одобрения, избегания неудачи входят в группу факторов с умеренным баллом значимости (4, 5 баллов). К группе факторов с высоким баллом значимости (6, 7 баллов) студенты географического факультета отнесли: “стать высококвалифицированным специалистом”, “обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности” и “приобрести глубокие и прочные знания”, т.е. мотивы профессиональной деятельности и процесса познания;

- на 2-м курсе основная часть мотивов учебной деятельности отличается более низкими значениями, а на 4-м, наоборот, более высокими;

- существенных различий в оценке мотивов учебной деятельности по потокам не наблюдается;

- студенты физико-географического отделения более высоко оценили мотив “достичь уважения преподавателей”, а студенты экономико-географического отделения — “устроиться на высокооплачиваемую работу”;

- наиболее часто пониженные значения мотивов учебной деятельности характерны для юношей 1-го курса и девушек 2-го курса;

- повышенные значения мотивов учебной деятельности характерны для девушек 1-го курса и юношей 4-го курса.

Приведенные выводы позволяют говорить о том, что гипотеза о различиях в учебной мотивации у студентов разных курсов географического факультета подтвердилась частично, так как наблюдаются незначительные различия у студентов, относящихся к разным потокам и разному полу.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.

2. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. М.: Наука, 1981. С. 96–104.

3. *Бугрименко А.Г.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза//Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 51–58.

4. *Вербицкий А.А., Платонова Т.А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.: НИИВШ, 1986. 40 с.

5. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1981. 383 с.

6. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л. Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдвардса) // Вопросы психологии. 1995. №5. С. 108–115.

7. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 184 с.

8. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Наука, 1990. 360 с.

9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 295 с.

11. Шенкина Е.Н. Опыт историко-социологического анализа мотивации студентов // Высшее образование в России. 1997. № 2. С. 68–78.

12. Ярулина Л.Р. Развитие учебной мотивации студентов // Социс. 2007. № 4. С. 30–32.

13. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 184 с.

14. Демиденко М.В., Клюева А.И. Педагогическая психология. Методики и тесты. Самара: Бахрах, 2004. 144 с.

EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF GEOGRAPHIC FACULTY IN M.V. LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

L.B. Isachenkova

The article evaluates educational motivations of students doing their studies in Geographic Faculty of Moscow State University. The conducted research allowed us to conclude that for all students of Geographic Faculty the motives of social approval and avoiding of failure are the factors of low significance while the motives of professional activity and learning processes are the factors of high significance. No difference between the student doing different studies within the Faculty has been revealed. Relatively low significance of motives in educational process is typical of the first-year male students and the second-year female students.

Key words: *motive, motivation, motivation sphere, professional activity, learning process, social affiliation, social approval.*

Сведения об авторе

Исаченко Лидия Борисовна — кандидат географических наук, старший научный сотрудник кафедры геохимии ландшафтов и географии почв географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, выпускник факультета педагогического образования МГУ по программе “Преподаватель высшей школы”. Тел. (495) 939-10-20, (495) 939-25-76; e-mail: isalida@mail.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛАХ И ГРУППАХ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

С.М. Болховитин

(Пермский государственный педагогический университет; e-mail: alek-zorin@yandex.ru)

В статье приводится построение режима учебно-воспитательной работы в группе продленного дня, активного отдыха школьников в условиях продленного дня, общеразвивающих занятий с учащимися. Статья освещает основные виды деятельности воспитанников групп продленного дня, а также положения методики воспитательной работы.

Ключевые слова: *группы продленного дня, учебно-воспитательная работа.*

Построение режима учебно-воспитательной работы в группе продленного дня. Процессы, происходящие в организме ребенка, характеризуются ритмичностью, которая в отличие от аритмии оказывает благотворное влияние на его рост, физическое и умственное развитие. Рекомендованные физиологами режимы дня для детей и подростков учитывают данное обстоятельство. Они предусматривают допустимые для отдельных возрастов нормы физических, умственных, а также эмоциональных нагрузок. Замечено, что неправильное чередование и дозировка труда и отдыха являются причиной возникновения разного рода расстройств здоровья и дисгармонии в развитии детей. Сторонников и противников продленного дня объединяет одно: они считают, что он должен благоприятствовать укреплению здоровья учащихся и их воспитанию. Учебно-воспитательная работа в группе, по их общему мнению, призвана обеспечить передачу питомцам основ общественно-исторического опыта и культуры умственной, общественно-политической, нравственной, трудовой, физической и эстетической деятельности и способствовать всестороннему и гармоническому развитию их личности [1].

Режим для групп, классов и школ продленного дня строится в соответствии с гигиеническими и педагогическими требованиями. Он характеризуется особым расположением урочных и внеурочных занятий в течение дня, недели и года. Суточная его структура складывается из трех главных частей: уроков, активного отдыха и самоподготовки, последовательность которых такова:

- утренние часы отводятся для уроков. В это время организм детей обладает высокой работоспособностью. Физиологами

доказано, что целесообразно именно в эти часы сконцентрировать наиболее трудные виды деятельности;

- непосредственно после уроков, когда дети утомлены, делается примерно трехчасовой перерыв для активного отдыха. Продолжительное пребывание школьников на воздухе, прием пищи и кратковременные разнообразные занятия в помещении до начала самоподготовки рассматриваются воспитателями как необходимые гигиенические мероприятия для восстановления работоспособности. Для детей шестилетнего и семилетнего возраста, если для этого есть условия, полезно устраивать дневной сон.

Подобная организация жизни и деятельности учащихся в группе неизменно подтверждает разумность избранного распорядка дня. При строгой дозировке нагрузок, четком чередовании видов занятий достигается ритмичность всего учебно-воспитательного режима, благодаря которой у воспитанников успешно формируются жизненно ценные привычки.

Существующий учебный план позволяет разнообразить лишь урочную деятельность учащихся как в суточном, так и недельном режиме. В нем не предусмотрено удовлетворение в полной мере биологических, социальных и личностных потребностей детей, например растущего организма — в активной двигательной деятельности, личности ребенка — в общении, а также в эмоциональной разрядке. Ни для кого не является секретом, что предметам с преобладанием физической и эстетической деятельности отводится незначительное место, а общественно-политическая практика учеников вообще вынесена за рамки учебного плана.

С переходом на режим продленного дня создаются условия для того, чтобы дополнить учебный план общеобразовательными занятиями. Содержание деятельности учащихся при этом должно прежде всего удовлетворить их потребности в движении, общении и эмоциональной разрядке. Школьники в ходе занятий приобретают также опыт общественно-политической жизни.

Заполнив промежуток между уроками и самоподготовкой, общеразвивающие занятия служат целям активного отдыха детей, вносят разнообразие в содержание их деятельности. Исследования показывают, что переход к игровым и самодеятельным формам занятий, смена поз, физические нагрузки, многообразие связей при общении, свобода проявления эмоций, новизна содержания, как правило, полностью снимают утомление, вызванное уроками. Многочисленные факты свидетельствуют, что воспитатели групп продленного дня, восстанавливая работоспособность учащихся средствами активного отдыха, достаточно хорошо подготавливают своих питомцев к выполнению домашних заданий в условиях школы. Особое место в суточном режиме школьника занимает самоподготовка, которая проводится всегда в одно и то же время и завершает пребывание ребенка в школе.

Время для самоподготовки не должно превышать нормы, указанной в уставе общеобразовательной школы.

Часть времени бодрствования учащиеся групп продленного дня проводят в домашних условиях. Очень важно, чтобы объем домашних заданий согласовывался с режимом продленного дня и дополнялся его содержанием. Нужно признать нежелательным, когда внеурочная учебная работа из группы переносится на вечерние часы отдыха и приводит к недосыпанию детей. Следует со всей решительностью бороться с этим явлением, если оно имеет место в группе. Продленный день для того и существует, чтобы устранить это ненормальное положение.

Учебная работа учеников в группе продленного дня. С появлением режима продленного дня произошли большие изменения в перечне традиционных форм учебного процесса. Некоторые из них потеряли свое обычное значение. Изменившиеся условия организации учебной работы детей привели к полному исчезновению таких форм, как дополнительные занятия и домашние уроки. На смену им пришла самоподготовка. С совершенствованием ее организации отпала необходимость в использовании вышеуказанных форм. Самоподготовка в школе заставила пересмотреть по-новому обязанности педагогов и родителей.

Самоподготовка — это одна из форм организации учебного процесса в школе для учащихся групп продленного дня. Она представляет собой обязательные ежедневные занятия школьников, которые самостоятельно выполняют учебные задания учителей в строго отведенное время.

Самостоятельная учебная работа учеников на этих занятиях преследует цель — путем выработки навыков самообучения, самовоспитания и самообразования способствовать всестороннему и гармоничному развитию их личности. При этом воспитатели стремятся развить и сформировать у воспитанников положительное отношение, устойчивые потребности и необходимые способности для дальнейшей самообразовательной работы.

Учащимся во время самоподготовки полагается соблюдать организационно-дисциплинарные требования и нормы, гигиенические правила и условия. Учитель на уроке, разъясняя задание, тем самым программирует успешность его выполнения на самоподготовке. Именно от него зависит, будет ли оно трудоемко, не приведет ли к перегрузке учеников, не вызовет ли непреодолимых затруднений. Понимание учеником задания закладывается на уроке. Нельзя воспитателя превращать во второго учителя, а самоподготовку в урок.

Если ученики нуждаются в разъяснении заданий, учебного материала, стремятся прибегнуть к помощи товарищей или воспитателя, то причину нужно искать в недостатках преподавания. Ни объяснениями, ни помощью детям на самоподготовке их не устранить.

Особенностью этого вида работы выступает то, что каждый ученик самостоятельно должен выполнить полученное задание со всеми его трудностями. Если же на занятии ведется объяснение, коллективное выполнение задания, то теряется сам смысл его проведения. Характерным для самоподготовки является отказ учеников от любых видов помощи. В этом случае формируется такое важное для учения качество личности, как самостоятельность. Только на уроке учителем определяется мера трудности и объем задания на дом. И если они превышены, то ожидать положительного результата не приходится.

Однако эффективность самоподготовки не всегда зависит от предусмотрительности учителя. Его усилия могут быть сведены к нулю, если воспитатель, принявший группу после него, не продолжит работу по подготовке детей к самостоятельному выполнению заданных уроков. Проведение досуговых занятий, мало чем отличающихся от уроков, требующих сидячей позы и постоянного нахождения в помещении, не только не устранил утомление школьников, но и приведет к их переутомлению. Не приняв мер к восстановлению у них работоспособности, воспитатель содействует тем самым провалу самоподготовки.

Важной обязанностью воспитателя является создание условий для самостоятельной учебной работы школьников. За 10 мин до ее начала педагог вместе с дежурным удаляет всех учеников из помещения, где выполняются уроки. За короткое время производится сквозное проветривание, а также по возможности влажная уборка.

В классах шестилеток и в течение первого полугодия в первых классах самоподготовки в прямом смысле слова нет. В этот режимный момент проводятся разнообразные дидактические игры и тренировочные упражнения, готовящие детей к дальнейшей самостоятельной учебной работе. Собственно самоподготовка начинается только со второго полугодия в первых классах. Во вторых и третьих классах на нее отводится уже полтора академических часа, а в старших несколько больше. Через 45 мин делается обязательный десятиминутный перерыв на отдых.

Постоянное и организованное выполнение заданий, осуществляемое в одно и то же время, благотворно воздействует на укоренение привычки готовить уроки. Воспитатели отмечают, что она формируется сравнительно быстро в младшем возрасте и обладает устойчивостью. По оценке учителей, чьи классы перешли на режим продленного дня, учащиеся обычно активнее работают на уроках; среди них, как правило, нет неуспевающих по причине невыполнения домашних заданий. Уверенность в том, что все дети приготовили задание, позволяет учителям значительно лучше проводить разучивание учебного материала в ходе урока.

Практика показывает, что при организации самоподготовки допускаются серьезные методические ошибки. Иногда задания выполняются с использованием классной доски. Наблюдается массовое

списывание. Воспитатели проверяют все задания учащихся группы и даже выставляют отметки. Практикуется многократное переписывание упражнений. Воспитатели мирятся с перегрузкой учеников домашними заданиями. Время окончания самоподготовки не выдерживается. Имеют место случаи, когда самоподготовка начинается сразу же после уроков, а также после обеда. Нередки и другие досадные промахи, свидетельствующие о пренебрежительном отношении к правилам школьной гигиены и основам педагогической теории. Режим продленного дня, в котором значительное время уделено учебному труду учеников (уроки и самоподготовка), очень уязвим в этих звеньях. При несоблюдении элементарных гигиенических правил организации учебного труда он может превратиться в продленный учебный день и нанести непоправимый ущерб здоровью и развитию личности детей. Самоподготовка никоим образом не должна превращаться в дополнительные занятия. В противном случае режим продленного дня не оправдает тех надежд, которые связывает с ним общество. Став воспитателем группы, вчерашний учитель часто забывает, что его положение изменилось, стали другими и его обязанности. Воспитатель не обучает, а приучает учеников самостоятельно и ответственно выполнять свои обязанности, проявлять при этом прилежание и трудолюбие.

Активный отдых школьников в условиях режима продленного дня.

С приходом детей в школу в их жизни важную роль начинает играть учебный труд с присущими только ему видами и формами деятельности. Как любой труд, он требует физического и умственного напряжения, затраты энергии. Значителен на него и расход времени (в классах шестилеток и в первых классах немногим более 40%, а во вторых и третьих классах до 47%, в старших — около 50%). Перерывы на неорганизованный отдых и прием пищи занимают примерно 25% времени, на организованный же отдых отводится около 35% в двух младших и примерно 30% всего времени в третьих классах, в старших — в пределах 20–25%. При этом необходимо знать, что организованный отдых включает в себя время на одевание и раздевание, на другие бытовые процедуры.

В современной школе Российской Федерации внеучебная деятельность учащихся обычно облекается в форму разноплановых мероприятий, носящих эпизодический характер, и реже в форму занятий типа кружковых. Воспитательная эффективность их неравнозначна. Первая не обеспечивает непрерывности воспитания, его системности и последовательности, слабо влияет на развитие общих способностей детей. Вторая же, систематизируя воздействия на ребенка с помощью регулярных занятий, позволяет последовательно и постоянно формировать больше специальные способности, а не общие. Так как личность определяется отношениями, потребностями и способностями общего характера, а в школе закладываются их элементарные основы,

то целесообразно избрать такую форму отдыха, которая бы способствовала их общему развитию. Не случайно в опыте лучших воспитателей наблюдается предпочтительное отношение к общеразвивающим занятиям, а не кружковым, специализированным.

Отказ от таких форм воспитательной работы, как мероприятие и кружковое занятие, и использование в группе общеразвивающих занятий более всего отвечают цели воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, так как общеразвивающие занятия как форма утверждают коллективный выбор видов деятельности во время отдыха. Группа продленного дня с ее общеразвивающими занятиями не создает препятствий для деятельности, формирующей у детей индивидуальные способности, как это иногда представляется родителям. В то же время нужно знать, что группа не может комплектоваться с учетом одаренности детей, как не может превратиться в студию, кружок, секцию и т.д. К ней предъявляется более скромное требование — обеспечить общее развитие детей.

Выбор занятий для отдыха предопределен преобладанием умственной деятельности учеников на уроках, малоподвижностью и статичной позой их тела, ограниченностью и слабостью контактов с товарищами по классу. Понятно, что содержание детских занятий во время отдыха, формы и методы их организации должны быть отличными от уроков.

Богатый практический опыт рекомендует применять такие их виды, на которых бы доминировала двигательная деятельность с различного рода физическими нагрузками, требующая динамичных поз тела. Во время занятий должны создаваться такие ситуации, при которых обогащаются и усложняются коллективные межличностные связи и зависимости членов коллектива, качественно меняется характер их общения. Отсюда следует, что лучше проводить занятие в обстановке, отличающейся от классной. Это не означает, что для группы необходимо иметь игровые комнаты, специальные классы для приготовления домашних заданий, хотя они были бы не лишними для улучшения работы группы. Однако успешный опыт многих воспитателей постоянно доказывает, что при желании можно без всего этого обойтись, если использовать все возможности, которые предоставляет окружение школы. После уроков для учащихся во много раз полезнее побывать на воздухе, чем в самом приспособленном помещении. Поэтому очень важно подобрать такие виды деятельности, которые могут иметь место только вне школы. Из них всегда можно составить комплекс занятий на воздухе. В практике существуют разнообразнейшие их комбинации. Однако из анализа встречающихся занятий следует, что в сумме их нельзя рассматривать как систему. Они представляют собой набор без структурных и функциональных связей. В равной мере все это можно сказать и о других занятиях, проводимых от случая к случаю в группах. Их комбинации также не указывают на

наличие устойчивых связей и поэтому в целом системно не рассматриваются.

Активный отдых школьников в паузе между уроками и самоподготовкой целесообразно организовать в форме общеразвивающих занятий, сгруппированных в недельный цикл и проводимых регулярно раз в неделю. Они образуют две относительно самостоятельные группы — на воздухе и в помещении. Те и другие находятся между собой в сложной взаимосвязи. Отдых на воздухе включает в себя экскурсионные, прогулочные, спортивные, игровые занятия и физический труд. Краеведческие, правоведаческие, музыкальные занятия, а также трудовая работа, пропаганда чтения, искусствоведение образуют систему отдыха в помещении. В первую группу занятий входит 5, а во вторую — 6 видов организованной деятельности детей. Ежедневно в группе проводится одно занятие на воздухе, другое в помещении. Если на первое отводится до 2–2,5 ч, то на второе 15–45, чаще всего 15–20 мин. Объединенные в недельный цикл, они функционально зависимы друг от друга, так как, дополняя друг друга, в равной мере служат целям всестороннего общего развития детей, удовлетворяя их естественные потребности в движении, общении и эмоциональной разрядке. Если все то, что на них происходит, совпадает с потребностями детей, то они наиболее эффективны в воспитательном отношении.

Недельный цикл общеразвивающих занятий является своеобразным дополнением к учебному плану. В совокупности того и другого можно увидеть единый учебно-воспитательный план для групп продленного дня.

Общеразвивающие занятия с учащимися на воздухе. Гимнастика, игры, спорт и туризм, составляющие основу физической культуры, широко используются на этих занятиях. Игры на воздухе как одна из динамичных форм активного отдыха являются неотъемлемой частью общеразвивающих занятий в группе продленного дня [2]. Ценность их заключается в том, что в них наиболее богато представлено разнообразие двигательной деятельности. По сути дела, каждая подвижная игра имитирует в миниатюре какую-нибудь жизненную ситуацию. Провести ребенка через цепь специально подобранных наиболее часто встречающихся ситуаций — значит достаточно хорошо подготовить его к будущей жизни. Все игры предусматривают разнообразные препятствия, которые нужно преодолеть. Они осложнены различного рода правилами, которые содержат ценные нравственные идеи. Усвоение последних способствует становлению личности. Однако исторически сложившиеся игры иногда основаны на нравственных идеях прошлого социального строя. Поэтому при выборе игр для разучивания нужно проявлять разборчивость.

С помощью игры можно воспитать и высокогуманного и жестокого человека. Игры, где в содержании отдельных правил усматри-

ваются элементы жестокости, унижения человеческого достоинства, нечестности, желательно в этой части скорректировать или исключить совсем.

Учитывая, что игровая деятельность в жизни младших школьников занимает значительное место, нужно на занятиях так поставить дело, чтобы после каждого из них ученики могли в свободное от школы время воспроизвести игру и тем самым сделать свой внешкольный досуг содержательным. Если учесть, что за годы пребывания в группе будет изучено несколько десятков различных коллективных игр, то дети откажутся от пустого времяпрепровождения и всегда найдут способ, как избавиться от скуки и праздности.

Практика организации этого вида занятий в группе свидетельствует, что все ученики увлеченно играют и довольно успешно разучивают игры. Современные школьники в России не знают народных игр типа забав и развлечений, коллективных сюжетных игр и т.д. В свободное время у них главным образом преобладают игры, имитирующие семейный быт. Очень часто игры носят индивидуальный характер. Наблюдается и ярко выраженное разделение игр для мальчиков и девочек.

Однако воспитатели групп продленного дня не всегда правильно понимают роль коллективных игр на воздухе в воспитании детей. Нередко во время пребывания на воздухе (в практике это мероприятие именуют “прогулкой”) ученикам разрешается играть, как им хочется. Ребята, как правило, делятся на небольшие группы. Некоторые из них не знают, чем заняться. В большинстве случаев воспитатели при этом пассивны, безучастны к тому, что делают дети. В группах продленного дня, где работают умелые педагоги, во время занятий постоянно разучиваются новые игры, которые привлекают всех учеников. Воспитанники в процессе игры успевают достаточно хорошо отдохнуть, восстановить силы для самоподготовки. Замечено, что учебные задания в дни, когда есть игры, выполняются школьниками более активно и прилежно.

Физический труд как форма активного отдыха в группе продленного дня вводится с воспитательными целями. Переход от одного вида труда к другому всегда использовался в жизни людей для снятия утомления, вызванного одним из них [3]. Регулярность занятий обеспечивается рядом организационных мероприятий. Необходимо определить объекты труда, преимущественные виды работ, объемы и мощность их для учащихся. Но не везде это легко сделать. Условия городской и сельской школы отличаются. В первой значительно труднее составить перечень работ, особенно для малышей, однако, как показывает опыт, эта проблема с успехом может быть решена. Двор, окрестности школы требуют постоянного ухода и благоустройства в весенне-осенний и зимний периоды. Эти работы достаточно разнообразны и выполняются учениками. В сельских школах начиная с

первого класса привлекают детей к посильной работе в сельском и лесном хозяйстве. Ученические производственные бригады или лесничества предусматривают в своих планах и труд учащих групп. Многие делают воспитанники групп продленного дня и по благоустройству населенных пунктов. Для этого создаются питомники и цветники. Физический труд учащихся нужен и для помощи пенсионерам. Участие школьников в общественно полезном труде практически не ограничено.

Физическая работа требует от школьников умения пользоваться различными инструментами и приспособлениями. Занятие дает достаточную физическую нагрузку мышцам тела, обеспечивает смену рабочих поз, вызывает физическую усталость. Коллективный производительный труд благотворно влияет на нравственный и трудовой опыт воспитанников. Соревнование, взаимопомощь закладывают в сознании детей основы понимания такой добродетели, как гражданский долг, воспитывают ответственное отношение к трудовым обязанностям. В группах продленного дня, где эти занятия проводятся систематически, наблюдается бережное отношение учеников к школьному имуществу. Исследования показывают, что трудовая деятельность в составе группы или бригады почти исключает размолвки и конфликты между детьми. Ученики чрезвычайно редко отказываются от работы.

Педагогическая ценность физического труда состоит в том, что ученики приучаются не чураться труда, иногда непривлекательного, но в то же время нужного. У питомцев появляются жизненно важные привычки браться за любое дело и доводить его до конца. Систематические занятия помогают сформировать у школьников навыки, лежащие в основе любого труда.

Задачей воспитателя группы продленного дня является пробуждение в самих учениках скрытых сил и направления на путь самовоспитания. Очень важно превратить коллектив детей в активного субъекта воспитания, чтобы каждому из школьников были понятны методы самовоспитания: самоубеждение, самоупражнение, самоуправление, самопоощрение, самонаказание, самопринуждение. Знание этих методов поможет детям внести посильный вклад в формирование своей собственной личности.

Список литературы

1. Манке Г.Г. Учебно-воспитательная работа в школах и группах продленного дня. М., 1988. 192 с.
2. Минский Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня: Пособие для учителя. М.: Педагогика, 1985. 192 с.
3. Болховитин С.М., Огородников А.А. Педагогические основания в организации внеурочной деятельности в условиях реформирования образования. Пермь: Пресстайм, 2007. 454 с.

THE CHARACTERISTIC OF THE MAINTENANCE AND TECHNIQUE OF EDUCATIONAL WORK AT SCHOOLS AND GROUPS OF THE PROLONGED DAY

S.M. Bolhovitin

In article construction of a mode of teaching and educational work in group of the prolonged day, productive leisure of schoolboys in the conditions of a mode of the prolonged day, employment with pupils is resulted. Article has an orientation to shine one of principal views of activity of pupils of groups of the prolonged day.

Key words: *group of the prolonged day, teaching and educational work.*

Сведения об авторе

Болховитин Сергей Михайлович — кандидат педагогических наук, доцент Пермского государственного педагогического университета. Тел. 8-904-849-14-30, (342) 241-98-16; e-mail: alek-zorin@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Л.А. Морозова

(ГОУ СОШ № 331 Невского района г. Санкт-Петербурга; e-mail: lubov07071985@mail.ru)

Рассматриваются различные аспекты личностно ориентированного обучения и положения теории здоровья как целостного явления, обсуждаются пути построения здоровьесформирующей деятельности в процессе образования.

Ключевые слова: *здоровьесформирование, здоровьесбережение, инновационная школа, теория здоровья, здоровье школьника.*

Здоровье человека — одна из наиболее сложных комплексных проблем современной науки, она является ведущей в социальном развитии общества, сохранении человечества в условиях экологических и социальных катаклизмов. Проблема здоровья неотделима от человека, возникла вместе с ним и изменяется соответственно человеческой культуре. Только здоровый человек может осуществить свою историческую миссию на Земле.

В 1977 г. Всемирная ассамблея здравоохранения определила, что главной социальной целью правительств и Всемирной организации здравоохранения должно быть достижение всеми народами мира такого уровня здоровья, который позволит им вести продуктивный в социальном и экономическом плане образ жизни. Эта идея выражена в девизе “Здоровье для всех к 2000 г.” В июле 1993 г. в России был принят закон “О здоровье”, где разработана национальная программа “Здоровье для всех к 2000 г.”

В конце 80-х гг. С.Б. Тихвинский указывал, что в современных условиях профилактическое направление понимается значительно шире и включает уже не только сохранение здоровья человека, но и активные мероприятия по формированию, “строительству” и развитию здоровья. Уже ставится вопрос о выписке врачами “рецепта здоровья”, об оценке количества здоровья, о выдаче паспорта здоровья каждому гражданину нашей страны, только на этом направлении можно ожидать успехов в профилактической работе и действительного увеличения творческого потенциала населения, но эта задача и новая, и достаточно сложная [1].

В последние годы отчетливо проявляются тенденции ухудшения здоровья детей [2]. К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье обучаемых, российские ученые Э.Н. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, Е.А. Ямбург относят перегрузку учебными занятиями,

авторитарный стиль взаимоотношений педагогов и учащихся, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию. В современных условиях развития отечественной школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепления здоровья детей во многом зависит от совместных усилий педагогов и врачей. Результаты изучения различных факторов, отрицательно воздействующих на здоровье детей, нашли отражение в работах М.Л. Лазарева, М.Я. Студеникина, Л.М. Семеновой, Д.Д. Шариповой, В.М. Чимарова и др.

Особое внимание ряд исследователей уделяют проблемам формирования здорового образа жизни (М.Н. Аршавский, Н.А. Бирюков, И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, И.А. Колесникова, В.В. Колбанов, С.А. Лядова, Н.Н. Суртаева, И.Т. Суравегина, Л.Г. Татарникова и др.), функционирования моделей школы здоровья (И.П. Березин, Ю.В. Дергачев, В.Н. Ирхин, Л.М. Сенникова и др.), деятельности валеологических служб и центров (Э.М. Казин, А.И. Федоров, Н.А. Литвинова, Г.Г. Блинова, Л.И. Раченкова и др.), реализации здоровьесохранительных и здоровьеразвивающих принципов и методов конструирования урока (В.Ф. Базарный, В.А. Гуров, Н.Ф. Казачкова, Э.Я. Оладо и др.), внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий (М.В. Адамова, В.Ф. Базарный, В.Д. Левицкий, Е.О. Школа и др.), диагностики уровня здоровья (Т.В. Дудникова, И.А. Шавракова и др.).

Задачи сохранения, укрепления и развития здоровья подрастающего поколения, привития ценностных ориентаций к сознательному ведению и пропаганде здорового образа жизни нашли отражение в различных нормативных документах: Конвенции о правах ребенка, Законе РФ “Об образовании”, Президентской программе “Дети России”, Законе “Об охране окружающей среды”, Семейном кодексе РФ, Конвенции развития здравоохранения и медицинской науки в РФ и др.

Большинство специалистов, раскрывая важнейшие аспекты личностно ориентированного обучения, не исследовали его в системе здоровьесберегающей технологии в обучении школьников как комплексной и междисциплинарной научной проблемы. Ощущается раздробленность проблематики, недостаток целостного осмысления. В настоящее время выделены концептуальные положения теории здоровья как целостного явления [3]:

- здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие у него болезней и физических дефектов (определение здоровья, зафиксированное в уставе ВОЗ);
- только после 24 лет можно говорить о наличии у индивидуума целостной сформировавшейся системы, включающей в себя физическое, душевное и социальное здоровье;
- наиболее существенные изменения в здоровье детей происходят при переходе во взрослое состояние. Таким возрастом яв-

ляется период от 10 до 24 лет, в котором могут быть выделены три фазы продолжительностью в пять лет каждая (10–14 лет, 15–19 лет и 20–24 года).

В соответствии с особенностями психофизиологического и социального развития для каждого возрастного этапа были определены задачи, от качества решения которых индивидуумом зависит его здоровье как в онтогенезе, так и в будущей взрослой жизни:

а) адаптация к физиологическим и анатомическим изменениям, связанным с процессом созревания, и трансформация модели своего поведения в соответствии с признаками сексуальной зрелости;

б) постепенный отказ от ранних форм отношений с родителями и установление более тесных контактов со сверстниками, что развивает коммуникативные способности;

в) идентификация себя как личности, в том числе в сексуальной и социальной сферах;

г) применение на практике багажа знаний, обогащенного в результате обретения “чувства общества” и составления для себя “общей картины мира”;

д) развитие способностей к профессиональной деятельности и целесообразному проведению досуга (при этом постепенно происходит отбор таких видов деятельности и поведения, которые оптимальны как для индивидуума, так и для общества).

По мере развития ребенка акценты в решении этих задач смещаются. Возникновение состояния “нездоровья” является результатом нерешенных проблем развития на соответствующем этапе.

В 1991 г. Европейская Комиссия, Совет Европы и Всемирная организация здравоохранения приняли решение о реализации проекта по созданию Школ здоровья. В качестве пилотных площадок были выбраны Чехия, Венгрия, Польша и Словакия. Очевидно, что выбор бывших стран социалистического лагеря был неслучаен. В первую очередь он был продиктован происходящими в них социальными переменами.

Первоначальная модель Школы здоровья была трехкомпонентной и предполагала:

1) включение информации по проблемам здоровья в учебные курсы;

2) совершенствование школьной медицинской службы, призванной обеспечивать профилактику проблем, связанных со здоровьем, и оказывать конкретную помощь в условиях образовательного учреждения;

3) оздоровление образовательной среды, создание условий для сохранения и совершенствования физического и психического здоровья учащихся.

В настоящее время в европейскую сеть входят более 500 пилотных площадок в 38 странах. В 1997 г. состоялась первая европейская конференция, на которой было официально утверждено понятие “школа,

содействующая здоровью”, или “оздоравливающая школа”, и принята ее восьмикомпонентная модель, включающая:

1) образование в области здоровья как необходимую составляющую общей культуры человека;

2) физическое воспитание на основе последовательно спланированной школьной программы на весь курс обучения, пригодной для всех школьников;

3) школьную медицинскую службу, ориентированную на профилактику и раннее вмешательство, включая оказание неотложной медицинской помощи, постоянное взаимодействие с медицинскими учреждениями по месту жительства школьников, профилактическую работу с хронически больными детьми;

4) организацию системы питания, обеспечивающей детей разнообразной, вкусной и полезной пищей, а также способствующей формированию у школьников умения выбирать здоровую пищу;

5) психолого-диагностическую службу, которая призвана систематически оценивать состояние здоровья всех участников образовательного процесса (школьников, педагогического и технического персонала), уровень их компетентности по данному вопросу, готовность к совместным действиям по сохранению здоровья учащихся;

6) организацию психологического консультирования всех участников образовательного процесса и служб школы по вопросам сохранения и укрепления здоровья школьников и педагогов;

7) формирование здоровой школьной среды, предполагающей обеспечение позитивного физического и психологического климата в школе;

8) вовлечение родителей и широкой общественности в работу по сохранению и укреплению здоровья школьников.

В Хартии по развитию здоровья, которая была принята в 1986 г. в Оттаве (Канада) и легла в основу концепции “Школа, содействующая здоровью”, говорится, что развитие здоровья — это процесс, позволяющий людям усилить контроль над собственным здоровьем и улучшить его. Для того чтобы достичь состояния физического, умственного и социального благосостояния, индивидуум или группа людей должны быть способны идентифицировать и реализовывать свои устремления, удовлетворять свои потребности и устанавливать отношения взаимопонимания с окружающим миром. Здоровье, таким образом, рассматривается как ресурс каждодневного существования, а не цель жизни. Фундаментальными предпосылками и ресурсами здоровья являются мир, жилище, образование, питание, доход, стабильная экосистема, возобновляемые ресурсы, социальная справедливость и равенство. Улучшение и развитие здоровья предполагает стабильное основание из наличия всех этих принципов [2].

В рамках проекта “Школа, содействующая здоровью” на территории России была создана образовательная программа “Здоровье”

под общей редакцией В.Н. Касаткина и Л.А. Щеплягиной, которая была рекомендована к внедрению в образовательный процесс Министерством образования и Министерством здравоохранения РФ. Данная программа представляет собой попытку создать единый “человекоцентристский” предмет, в котором информация по анатомии, физиологии, психологии, антропологии, многим другим предметам должна содействовать развитию, самопознанию, самопринятию и самоуважению. Она также должна научить методам конструктивного переживания внутренних конфликтов [4].

В большинстве российских школ работа по сохранению и укреплению здоровья учащихся строится на основе понимания здоровья в узком смысле, когда только образовательная среда подстраивается под индивидуальные психофизиологические особенности ребенка. Ребенок, сохранивший свое соматическое здоровье в школе вследствие “щадящей” учебной нагрузки, может оказаться не востребованным в жизни. Тем самым серьезные отклонения в состоянии соматического здоровья достигнут выпускника уже после окончания школы [5]. Таким образом, здоровьесформирующая деятельность в процессе образования должна вестись по трем взаимосвязанным направлениям: педагогическому, физиолого-валеологическому и психологическому.

Список литературы

1. Тихвинский С.Б., Хрущев С.В. Детская спортивная медицина. Л.: Букинист, 1980. 440 с.
2. Европейская сеть здоровых школ (ENHPS) (URL: <http://www.zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200800701> 15.09.2009).
3. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ. Обновление 2005 г. (URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0237/biblio04.php> 20.09.2009).
4. Здоровье: Учебно-методическое пособие для учителей 1–11 классов / Под ред. В.Н. Касаткина, Л.А. Щеплягиной. Ярославль: Аверс Пресс, 2003. 446 с.
5. Проект “Школа здоровья” / Под общ. ред. И.В. Кузнецовой. М.: Полиграф сервис, 1999. 208 с.

PROBLEM OF CHILDREN HEALTH FORMATION IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE SCHOOL

L.A. Morozova

Various aspects of the person-focused training and position of the theory of health as the complete phenomenon are considered, ways of construction of activity forming health in the cours of formation are discussed.

Key words: *formation health, the savings health, innovative school, the health theory, health of the schoolboy.*

Сведения об авторе

Морозова Любовь Александровна — директор ГОУ СОШ № 331 Невского района г. Санкт-Петербурга, Почетный работник общего образования РФ, аспирантка Федерального института развития образования Министерства образования и науки РФ (ФГУ ФИРО). Тел. 8-(495)-152-73-41; e-mail: lubov07071985@mail.ru

СЛОВО МЭТРА

О ВАЖНЕЙШИХ ПРЕДМЕТАХ ВОСПИТАНИЯ

**РЕЧЬ, ПРОИЗНЕСЕННАЯ НА ТОРЖЕСТВЕННОМ СОБРАНИИ
КАЗАНСКОГО ИМПЕРАТОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 5 ИЮЛЯ 1828 г.,
В 1-Ю ГОДОВЩИНУ ПРЕБЫВАНИЯ НА ПОСТУ РЕКТОРА**

Н. И. Лобачевский

Великий русский математик, создатель неевклидовой геометрии Николай Иванович Лобачевский, бывший в разные годы профессором, библиотекарем, членом училищного и издательского комитетов, деканом и ректором Казанского университета, никогда не замыкался только в рамках научной работы. Не меньше сил он отдавал административно-организаторской деятельности, идейному руководству жизнью и работой университета. Об этом говорит его публичная лекция — речь на торжественном собрании Казанского университета 5 июля 1828 г., в первую годовщину его пребывания на посту ректора, в которой содержится программа воспитания, сохраняющая свое значение и сейчас.

Вот уже год прошел, любезные мои товарищи, как по избранию вашему несу я на себе должность, которой почести, важность и трудности служат доказательством лестной вашей ко мне доверенности. Не смею жаловаться на то, что вы захотели отозвать меня от любимых мною занятий, которым долгое время предавался я по склонности. Вы наложили на меня новые труды и чуждые до того мне заботы; но я не смею роптать, потому что вы предоставили мне новые средства быть полезным...

Я сравниваю теперь себя с кормчим, который, не доверяя опытности, держался берегов; наконец, решается плыть в открытое море, и не робкое путешествие свое рассказывать, но советов просить должен. В воспитании юношества, в сем важном деле, где я по званию своему участвую более других членов Университета, в исполнении сей важной обязанности прошу ваших советов. Осмеливаюсь подвергнуть вашему суждению мои мысли, полагая, что они заключают в себе первые основания нравственности и могут указывать на те правила, которым следовать обязаны наставники. Ими намерен и я руководствоваться, как путешественник, чтобы не сбиться с пути, смотреть на приметы, расставленные по дороге.

В таком состоянии, воображаю, должен бы находиться человек, отчужденный от общества людей, отданный на волю одной дикой природе. Обращаю потом мысли к человеку, который среди устроенного, образованного гражданства последних веков просвещения вы-

сокими познаниями своими составляет честь и славу своего отечества. Какая разность, какое безмерное расстояние разделяет того и другого. Эту разность произвело воспитание. Оно начинается от колыбели, приобретает сперва одним подражанием, постепенно развивается ум, память, воображение, вкус к изящному, пробуждается любовь к себе, к ближнему, любовь славы, чувство чести, желание наслаждаться жизнью. Все способности ума, все дарования, все страсти, все это обделывает воспитание, соглашает в одно стройное целое, и человек, как бы снова родившись, являет творение в совершенстве.

Наружный вид его, возвышенное чело, взор, который всюду устремляется, все созерцает вверху, вокруг себя; черты лица, в которых изображается чувственность, покоренная уму, — все показывает, что он родился быть господином, повелителем, царем природы. Но мудрость, с которой он должен править с наследственного своего трона, не дана ему от рождения: она приобретается учением.

В чем же должна заключаться эта мудрость? Чему должно нам учиться, чтобы достигнуть своего назначения? Какие способности должны быть раскрыты и усовершенствованы, какие должны потерпеть перемены; что надобно придать, что отсечь как излишнее, вредное?

Мое мнение: ничего не уничтожать и все усовершенствовать. Неужели дары природы напрасны? Как осмелимся осуждать их? Кого обвиним в них? Однако признаем виновника всему, что ни существует; исповедуем его и благоговеем пред его бесконечною премудростию.

Всего обыкновеннее слышать жалобы на страсти, но, как справедливо сказал Мабли, чем страсти сильнее, тем они полезнее в обществе, направление их может быть только вредно. Что же надобно сказать о дарованиях умственных, врожденных побуждениях, свойственных человеку желаниях? Все должно остаться при нем; иначе исказим его природу, будем ее насиловать и повредим его благополучию.

Обратимся, во-первых, к главной способности, уму, которым хотят отличить человека от прочих животных, противопоставляя в последних инстинкт. Я не того мнения, чтобы человек лишен был инстинкта, который является во многих действиях ума, который в соединении с умом составляет Гений. Замечу только мимоходом, что инстинкт не приобретается; Гением быть нельзя, кто не родился. В этом-то искусство воспитателей: открыть Гений, обогатить его познаниями и дать свободу следовать его внушениям. Ум, если хотят составить его из воображения и памяти, едва ли отличает нас от животных. Но разум, без сомнения, принадлежит исключительно человеку.

Разум, это значит, известные начала суждения, в которых как бы отпечатались первые действующие причины Вселенной и которые соглашают, таким образом, все наши заключения с явлениями в природе, где противоречия существовать не могут.

Как бы то ни было, но в том надобно признаться, что не столько уму нашему, сколько дару слова одолжены мы всем нашим превосходством перед прочими животными. Из них самые близкие по сложению своего тела, как уверяют анатомики, лишены органов, с помощью которых могли бы произносить сложные звуки. Им запрещено передавать друг другу понятия. Одному человеку предоставлено это право; он один на земле пользуется сим даром; ему одному ведено учиться, изошрять свой ум, искать истин соединенными силами. Слова, как бы лучи ума его, передают и распространяют свет учения. Язык народа — свидетельство его образованности, верное доказательство степени его просвещения. Чему, спрашиваю я, одолжены своими блистательными успехами в последнее время математические и физические науки, слава нынешних веков, торжество ума человеческого? Без сомнения, искусственному языку своему, ибо как назвать сии знаки различных исчислений, как не особенным, весьма сжатым языком, который, не утомляя напрасно нашего внимания, одной чертой выражает обширные понятия. Такие успехи математических наук, затмивши всякое другое учение, справедливо удивляют нас, заставляют признаться, что уму человеческому предоставлено исключительно познавать сего рода истины, что он, может быть, напрасно гоняется за другими, надобно согласиться и с тем, что математики открыли прямые средства к приобретению познаний. Еще не с давнего времени пользуемся мы сими средствами. Их указал нам знаменитый Бэкон.

Оставьте, говорил он, трудиться напрасно, стараясь извлечь из одного разума всю мудрость, спрашивайте природу, она хранит все истины и на вопросы ваши будет отвечать вам непременно и удовлетворительно. Наконец, Гений Декарта привел эту счастливую перемену и, благодаря его дарованиям, мы живем уже в такие времена, когда едва тень древней схоластики бродит по Университетам. Здесь, в это заведение вступивши, юношество не услышит пустых слов без всякой мысли, одних звуков без всякого значения. Здесь учат тому, что на самом деле существует, а не тому, что изобретено одним праздным умом. Здесь преподаются точные и естественные науки с пособием языков и познаний исторических. Здесь преподаватели разделяют между собою предметы, которыми всю жизнь свою занимаются, еще с молодых лет почувствовав в себе охоту и некоторые дарования...

Одно образование умственное не довершает еще воспитание. Человек, обогащая свой ум познаниями, еще должен учиться уметь наслаждаться жизнью. Я хочу говорить об образовании вкуса. Жить — значит чувствовать, наслаждаться жизнью, чувствовать непрестанно новое, которое бы напоминало, что мы живем. Так стихотворец наш Державин говорит о людях:

Непостоянство — доля смертных,
В примерах вкуса — счастье их.
Среди утех своих несметных
Желаем мы утех иных.

Единообразное движение мертво. Покой приятен после трудов и скоро обращается в скуку. Наслаждение заключается в волнении чувств, под тем условием, чтобы оно держалось в известных пределах. Впрочем, все равно, на веселое или печальное обращается наше внимание. И возвраты к унынию приятны; и трогательные картины бедствий человеческих нас привлекают. С удовольствием слушаем мы Эдипа на сцене театра, когда он рассказывает о беспримерных своих несчастьях. Веселое и печальное, как две противные силы, волнуют жизнь нашу внутри той волны, где заключаются все удовольствия, свойственные человеческой природе. Или подобно реке она течет в излучистых берегах; то разливается в лугах радости, то обмывает крутые утесы горестных размышлений. Ничто так не стесняет сего потока, как невежество: мертвою, прямою дорогою провождает оно жизнь от колыбели к могиле. Еще в низкой доле изнурительные труды необходимости, мешаясь с отдохновением, услаждают жизнь земледельца и ремесленника; но вы, которых существование несправедливый случай обратил в тяжелый налог другим; вы, которых ум отупел и чувство заглохло; вы не наслаждаетесь жизнью! Для вас мертва природа, чужды красоты поэзии, лишена прелести и великолепия архитектура, незанимательна история веков. Я утешусь мыслию, что из нашего Университета не выйдут подобные произведения растительной природы; даже не войдут сюда, если к несчастью уже родились с таким назначением. Не выйдут, повторяю, потому что здесь продолжается любовь славы, чувство чести и внутреннего достоинства.

Кажется, природа еще не удовольствовалась. Вдохнула в каждого желание превосходить других, быть известным, быть предметом удивления, прославиться; и таким образом возложила на самого человека попечение о своем усовершенствовании. Ум в непрестанной деятельности силится стяжать почести, возвыситься — и все человеческое племя идет от совершенства к совершенству и где остановится?

Другие обязанности отзывают и охлаждают стремление к славе. Срочное время поручено человеку хранить огонь жизни; хранить с тем, чтобы он предал его другим. Он живет, чтобы оставить по себе потомство. Любовь к жизни, сильное побуждение во всех тварях, ты исполняешь высокую цель природы. Я переступил через вершину моей жизни, при первом шаге чувствую уже тяжесть, которая увлекает меня по отлогости второй половины моего пути. Всегда был я внимателен к явлениям организма; теперь не могу наблюдать, не могу говорить о них равнодушно. Покоится жизнь в зерне растения под охранительной пленюю против враждебных стихий; но деятельность их,

наконец, улучшает время и до того беззаботная вдруг пробуждается от сна. Тогда, с превосходством еще сил, строит она орудное жилище против непрестанного нападения. Скоро, почувствовав неравный бой, помышляет о побеге и скрывается в новом зерне. Вот краткое описание явления жизни в растении, животном и человеке. Чем удержать это стремление к побегу изменяющей жизни? Как рано пробуждается оно, и как верно рассчитано бывает время. Посмотрите на этот привок: он уже цветет в первую весну. Органическая сила в нем предчувствует, что отчужденный черен от родного дерева недолговечен, и что ей надобно спешить с плодами. Посмотрите на огородные овощи, когда холодные ночи грозят им скорым морозом: вдруг останавливают они рост свой, и зерна в них спеют. Яблоко, тронутое червем, зреет ранее других и валится на землю. Так порок сокращает жизнь; так юноша созревает преждевременно, удовлетворяя ранним своим желаниям, и ложится в могилу, когда бы ему надобно цвести. Мы все живем втрое, вчетверо менее, нежели сколько назначено природой. Примерами это показано: некто Екклестон жил 143 года. Генрих Женкинс — 169 лет. Натуралисты, сравнивая время возрастания человека и животных, приходят к тому же заключению: мы должны бы, говорят они, жить около 200 лет. Но увы, напрасно жизненная сила собирает питательные соки; их сожигает огонь страстей, снедают заботы и губит невежество. Пылкость нашего соображения, наше знание, всегда готовые воспоминания будят страсти и призывают желания не должные. Наставник юношества пусть обратит сюда внимание и постарается предупредить безрассудность молодости, еще не знающей цены своему здоровью.

О, как бы расточительны мы были с нашей жизнью, если бы мысль о смерти не стояла на страже. Где более света, там гуще тень: так все премудро соглашено в мире. Животное следует слепо своему побуждению. Человек знает наслаждения, ищет их с выбором, утончает их; но он не большим пользуется превосходством — он знает, чего бы лучше не знать, знает, что он должен умереть. Мысль мучительная, которая отравляет все наши удовольствия, подобно мечу Дионисия, на волосе повешенному над головою. Смерть, как бездна, которая все поглощает, которую ничем наполнить нельзя; как зло, которое ни в какой договор включить не можно, потому что оно ни с чем не идет в сравнение.

Но почему же смерть должна быть злом? Мы живем одно настоящее мгновение; прошедшее все равно, как бы ни существовало; с будущим — последует то же. Когда смерть придет, тогда все равно — сколько мы ни прожили. Мы повинемся гласу природы, не в силах будучи ему противиться; но собственно для нас какая выгода, жить более или менее?

Будем же дорожить жизнью, покуда она не теряет своего достоинства. Пусть примеры в Истории, истинное понятие о чести, любовь к

отечеству, пробужденная в юных летах, дадут заранее то благородное направление страстям и ту силу, которые позволяют нам торжествовать над ужасом смерти. С повязкою на глазах, как говорит Ларошфуко, мы его не увидим...

Вы, воспитанники сего заведения... Уверен, что вы отсюда понесете любовь к добродетели и сохраните ее вместе с благодарностью к вашим наставникам. Вы узнаете, и опыт света еще более уверит вас, что одно чувство любви к ближнему, любви бескорыстной, беспристрастной, истинное желание добра вам налагало на нас попечение просветить ваш ум познаниями, утвердить вас в правилах веры, приучить вас к трудолюбию, порядку, к исполнению ваших обязанностей, сохранить невинность ваших нравов, сберечь и укрепить ваше здоровье, наставить вас в добродетелях, вдохнуть в вас желание славы, чувство благородства, справедливости и чести, этой строгой, неприкосновенной честности, которая бы устояла против соблазнительных примеров злоупотребления, не достигаемых наказанием.

Еще вы не в состоянии дать истинной цены словам моим, и не вдруг опытность может вразумить вас. Теперь вступаете вы в свет, новизна и многообразие впечатлений не дает места размышлениям. Но придет время, когда на блеске настоящего вдруг явится прошедшее с обворожительною прелестью... подобно нежной затуманенной резьбе на ярком золоте, подобно отраженным предметам в слабом зеркале вод, тогда лета воспитания, лета беззаботной юности со всеми невинными удовольствиями предстанут в вашем воспоминании как образ совершенного счастья, невозвратно потерянного. Тогда вашего товарища учения встретите вы как родного; тогда в разговоре о вашей юности с благодарностью будете произносить имена ваших наставников, признаетесь, сколь много они желали вам добра, и с торжеством друг другу дадите обещание следовать примерам, от нас слышанным.

Расставаясь с вами, что скажу вам самого поучительного? Вы счастливее меня, родившись позже. Из истории народов видели вы, что всякое государство переходит возрасты младенчества, возмужалости и старости. То же будет и с нашим любезным отечеством. Хранимое судьбою, медленно возвышается оно в своем величии и достигает высоты, на которую еще не восходило ни одно племя человеческое на земле. Век Петра, Екатерины, Александра были знамениты; но счастливейшие дни России еще впереди. Мы видели зарю, предвестницу их, на востоке; за нею показалось солнце... Я все сказал этим.

Источники

1. *Лобачевский Н.И.* О важнейших предметах воспитания // Казанский вестник. Казань. 1832. Ч. XXXV. Кн. 8.
2. URL: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/kniga/gl4_2.htm 20.12.2009

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЗАПАДЕ

Б.Л. Вульфсон

(факультет педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

В статье обсуждаются цели и задачи последиplomной подготовки специалистов. Представлены общие и специфические для европейских стран и США принципы и формы повышения квалификации и переподготовки дипломированных работников, как госслужащих, так и специалистов частных фирм. Описана тенденция гуманитаризации образования и повышения роли фундаментальных исследований.

Ключевые слова: *повышение квалификации, переподготовка дипломированных работников, последиplomная подготовка, гуманитаризация образования.*

Одна из важнейших социальных и культурных задач, стоящих перед странами современного мира, — развитие *системы непрерывного образования*, создание широкой сети разнообразных направлений учебы, способных отвечать как запросам общественного производства, так и стремлениям к позитивной самореализации различных профессиональных и социокультурных групп населения. Все более заметное место в этой системе занимает *последипломное образование* — организованное систематическое обучение дипломированных работников с целью “осовременить” их профессиональные знания, устранить разрыв между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями, определяемыми глубокими изменениями в социально-экономической сфере, науке, культуре.

Последиplomное образование осуществляется в рамках высшей школы, ставшей на Западе в последние десятилетия наиболее динамично развивающимся звеном системы образования. В то время как сокращение рождаемости в развитых странах приводит к уменьшению численности школьников, контингенты высших учебных заведений продолжают расти вопреки демографической эволюции. Увеличилась доля студентов университетов и приравненных к ним высших школ в общей численности населения. В результате люди с высшим образованием составляют большой процент трудоспособного населения: по данным 2002 г., в США — 24,1%, в Великобритании — 16,6, в Германии — 11,3, во Франции — 16,6%; отметим, что Россия тут идет след за США — 20,5%, опережая все крупные европейские страны.

Высшая школа теперь, в отличие от прежнего, формирует не только будущую социальную элиту, но и широкие слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления. Новые задачи высшей школы, ее изменившиеся социальные функции обусловили необходимость проведения серьезных реформ, имеющих целью прежде всего усилить гибкость и вариативность системы послесреднего образования, развитие разнотипных учебных заведений и разнообразных направлений подготовки будущих специалистов. Эти цели реализуются в разных странах не идентично.

В США функционирует четырехступенчатая система послесреднего образования. *Первая ступень* — двухгодичные младшие колледжи, готовящие квалифицированных рабочих и средних служащих сферы обслуживания; некоторые из них не имеют профессиональной направленности, а носят общеобразовательный характер. По европейским стандартам они не относятся к высшей школе. *Вторая ступень* — четырехгодичные колледжи, которые могут быть самостоятельными учебными заведениями или отделениями университетов. Выпускникам присваивается степень бакалавра; ее обладатель считается специалистом с высшим образованием. *Третья ступень* — повышенное обучение (1–2 года) для получения степени магистра. *Четвертая ступень* — несколько лет специализированных занятий с участием в научных исследованиях или экспериментальных работах — завершается присвоением степени доктора, ориентирующей на исследовательскую или опытно-конструкторскую работу либо на преподавание в высшей школе. После окончания каждой ступени выдается специальный диплом. В 2003 г. в США насчитывалось 160 университетов, 2057 четырехлетних колледжей, 1965 двухлетних колледжей.

В странах Европы картина высшего образования долгое время была “разноцветной”. Британская “оксбриджская” модель, французская Сорбонна, традиционный “гумбольдтовский” тип немецкого университета обнаруживали существенную специфику. Современные интеграционные процессы обусловили задачу “гармонизации” европейского образования с целью способствовать трудовой миграции специалистов в рамках Европейского сообщества.

“Гармонизация” является целью так называемого Болонского процесса. Его содержание определяется несколькими международными документами, принятыми рядом европейских государств на рубеже XX и XXI вв. В 2003 г. к Болонским соглашениям присоединилась Россия.

Соглашения предусматривают установление двух циклов высшего образования. Обучение на первом цикле продолжительностью преимущественно в 4 года завершается получением степени бакалавра; второй цикл (1–2 года) ведет к степени магистра, открывающей в дальнейшем путь к степени доктора (при общей длительности обучения 7–8 лет). Предполагается также учреждение аккредитационных

агентств, определяющих “ранг” каждого высшего учебного заведения. Агентства полностью зависимы от национальных правительств, а в их заключениях будут приниматься во внимание не длительность обучения и содержание учебных программ, а прежде всего знания и умения выпускников, их соответствие установленным общеевропейским стандартам.

Представляется, что Болонский процесс имеет в целом позитивное значение, поскольку способствует благотворному обмену опытом между европейскими вузами. Болонские соглашения — не директивы, обязательные к исполнению во всех странах. Фактически они носят рамочный характер, исходят из признания и уважения национальной специфики организации высшей школы в разных странах Европы. Поэтому кажется необоснованным высказываемое порой опасение, что присоединение России к Болонскому процессу грозит разрушением исторически сложившейся в нашей стране системы высшего образования.

Двух-трехступенчатая структура послесреднего образования при подготовке специалистов ряда профилей имеет несомненные преимущества. Она позволяет корректировать направления учебы студентов с учетом их индивидуальных способностей, отвечает потребностям народного хозяйства в специалистах разного уровня квалификации, наконец, привносит в процесс обучения определенный элемент состязательности, что положительно влияет на качество подготовки специалистов, поскольку позволяет по завершении каждого цикла обучения отбирать лучших студентов для последующих циклов. Таким образом, создается возможность формировать, особенно на старших курсах, элитарные группы студентов, проявивших выдающиеся способности. Разумеется, это не должно ослаблять внимания к учебной работе основной массы студентов, но плоский эгалитаризм вряд ли уместен, когда речь идет об университетском образовании. Талантливая молодежь — золотой фонд нации, его сохранение и развитие — задача большой государственной важности.

Тут, пожалуй, уместна одна оговорка. Интеллектуальная одаренность сама по себе не делает человека лучшим в нравственном отношении. Выдающиеся умственные способности могут быть направлены и на благие дела, и на утоление самых низменных страстей... Это следует принимать во внимание при определении задач и принципов деятельности всех воспитательных и образовательных учреждений — от детских садов до университетов.

Зарубежный опыт диверсификации высшего образования заслуживает внимательного изучения. Нельзя считать нормальной ситуацию, когда по количеству инженеров наша страна занимала первое место в мире, а по уровню технического прогресса и производительности труда во многих отраслях производства значительно отставала от развитых зарубежных стран. Следует согласиться с теми россий-

скими учеными, которые считают, что выпуск огромного количества инженеров формально одинаковой квалификации (5–6 лет подготовки) был избыточен и привел к девальвации инженерного звания, к снижению его социального статуса. Ситуация остается острой до сих пор.

В большинстве стран Запада основным типом полноценного высшего образования является университет. Именно там сосредоточена основная масса студентов в США, Канаде, Западной Европе, Японии. Университеты выступают главным полем и последипломной подготовки.

Зарубежные университеты готовят специалистов самых разных профилей — от филолога и историка до врача, инженера и агронома. В нашей стране в советское время большая часть студентов обучалась в специализированных институтах — машиностроительных, горных, сельскохозяйственных, медицинских, педагогических. Сейчас большинство из них в значительной мере из престижных соображений стали называть себя университетами и даже академиями, но во многих случаях эти переименования пока мало повлияли на изменение характера их деятельности. Ведь в идеале университетское образование ориентировано не только на подготовку высококвалифицированного профессионала относительно узкого профиля. Студент университета должен иметь возможность слушать лекции крупных ученых, получать представление о разных научных школах, приобщаться к исследовательской работе. Разумеется, такие установки могут реализоваться далеко не одинаково в разных учебных заведениях, как бы они себя ни называли.

В ряде стран у всех университетов формально одинаковые права, но негласная “табель о рангах”, конечно, существует, и, например, во Франции каждому понятно различие между Сорбонной и каким-либо новым провинциальным университетом, а в Великобритании ни один университет не может сравниться по социальному и академическому престижу с Оксфордом или Кембриджем. В США иерархия университетов имеет практически официальный характер: они делятся на *исследовательские* и *многопрофильные*. Если университет способен обеспечить обучение по докторским программам, он может претендовать на статус исследовательского, если же он готовит только бакалавров и магистров, то считается многопрофильным.

Знаменитые университеты США (Гарвард, Принстон), Великобритании (Оксфорд, Кембридж), Франции (Сорбонна), России (МГУ имени М.В. Ломоносова) и некоторые другие пользуются мировой славой. Но даже самые лучшие вузы не могут обеспечить высококачественную подготовку выпускников “на все времена”. Представители делового мира разных стран — от США до России — сетуют на то, что знания значительной части работников, имеющих высшее образование, серьезно отстают от требований стремительно развивающейся

науки и техники. В американской литературе фигурирует даже особая единица меры устаревания знаний специалиста — так называемый “*период полураспада компетентности*”. Этот термин означает продолжительность времени после окончания вуза, когда устаревание полученных там знаний снижает компетентность работника на 50%. По имеющимся подсчетам, на рубеже XX и XXI вв. такой период составлял для инженеров на предприятиях с передовой технологией 5–6 лет, а для биологов и медиков — всего 3–4 года. Таким образом, постоянное обновление профессиональных знаний становится для специалиста необходимым условием поддержания высокой квалификации.

Последипломная подготовка нередко обозначается на Западе термином “*возобновляемое образование*”; имеется в виду чередование трудовой деятельности работников с периодами стационарной учебы. Для них в ряде университетов создаются особые отделения. В Германии функционируют *аспирантские колледжи*, где бакалавры готовятся к получению степени магистра. Во Франции при крупных университетах открыты школы по подготовке докторов.

С целью побуждать работников к постоянному совершенствованию и обновлению знаний функционируют тщательно разработанные системы, включающие экономические, административные и моральные факторы. Во Франции, Италии, Швеции законодательно установлены некоторые льготы для лиц, совмещающих работу с регулярным повышением квалификации. В ряде стран принят такой порядок: если, скажем, работник, имеющий диплом бакалавра, поступает в инженерный вуз для получения диплома магистра, причем готовится по специальности, наиболее нужной предприятию, на котором он работает, то администрация оплачивает значительную часть стоимости обучения. Нередко предоставляется возможность посещать те или иные занятия в рабочее время; для этого вводится гибкий график рабочего дня, позволяющий сотрудникам самим устанавливать часы своей работы в пределах определенного времени, например с 7 утра до 7 вечера. Практикуется также *концентрированная организация труда* — 10-часовой рабочий день при 4-дневной рабочей неделе. Наконец, учеба дипломированных специалистов стимулируется повышением заработной платы и увеличением шансов на продвижение по служебной лестнице. И напротив, сотрудники, не проявляющие желания совершенствовать свои знания путем систематической учебы, становятся первыми кандидатами на увольнение. Неудивительно поэтому, что около 50% американцев, имеющих высшее образование, охвачены различными видами последипломного обучения.

Важным побудительным мотивом стремления специалистов к последипломному обучению является их переаттестация. В США власти штатов регулярно проводят проверку компетентности государственных служащих, транспортников, медиков, юристов, т.е. прежде всего тех работников, компетентная деятельность которых может на-

нести непосредственный ущерб здоровью и благосостоянию людей. В аттестационную работу включаются также неправительственные профессиональные ассоциации. Стремясь к поддержанию высокого престижа своей профессии, они тщательно (а порой и придирчиво) оценивают результаты учебной деятельности вузов, способствуют модернизации содержания и методов учебного процесса. По материалам аттестаций составляются заключения о профессиональных качествах работников и создаются рекомендательные программы повышения их квалификации.

Эффективная переподготовка дипломированных работников не может в наше время ограничиваться обновлением знаний по базовой специальности. В контексте противоречивых процессов дифференциации и интеграции знаний возникают новые направления в науке, новые отрасли производства и соответственно обнаруживается потребность в специалистах новых, порой совмещенных профессий. Но их подготовка и переподготовка во многих вузах с традиционной структурой и известной консервативностью оказывается в ряде случаев малорезультативной. Поэтому корпорации, крупные фирмы, “технопарки” в развитых зарубежных странах создают собственные учебные центры для повышения квалификации дипломированных работников. На это ассигнуются огромные суммы, и чем выше научно-технологический уровень данной структуры, тем больше внимания и средств уделяет она переподготовке своих кадров. Лучшие учебные центры имеют штат высококвалифицированных преподавателей и мощную материально-техническую базу (лаборатории с новейшим оборудованием, видеозаписи сотен учебных курсов и т.п.). Используются новейшие методики обучения. Наряду с проблемными лекциями широко применяются *ролевые игры, психологические тренинги*, методы “*мозгового штурма*” и “*самонаправляемого обучения*”. Учебу проходят дипломированные работники самых разных специальностей. Большое место занимает подготовка и переподготовка менеджеров, работников управленческих структур, поскольку считается, что именно от них в огромной степени зависит эффективность и конкурентоспособность современного производства. В каждой отрасли народного хозяйства существуют свои специфические особенности в работе по обновлению квалификации менеджеров, но есть и общие принципы и направления этой деятельности. Корпорации и фирмы исходят из того, что руководитель любого уровня должен в соответствии с возложенными на него функциями отвечать следующим требованиям:

- 1) стремиться к постоянному обновлению знаний;
- 2) быть способным принимать быстрые и правильные решения в экстремальных ситуациях, подчас связанные с оправданным риском;
- 3) обладать необходимой коммуникабельностью, хорошо понимать психологию подчиненных;
- 4) уметь работать в составе “команды”.

В контексте “революции менеджмента” на Западе определенное распространение получили взгляды, согласно которым в системе повышения квалификации дипломированных государственных служащих им нужно в какой-то мере ставить в пример деятельность менеджеров частных фирм; последние, как правило, более инициативны, чем государственные чиновники. Поскольку государственному учреждению, в отличие от частной структуры, не грозит опасность разорения, то служащий не проявляет должного беспокойства в связи с возникновением тревожных симптомов, не ищет нестандартных ходов, действует только в рамках инструкций, нередко явно устаревших.

В ряде стран в университетах основаны специальные учебные центры по повышению квалификации работников сферы государственного управления. Во Франции давно функционирует Национальная школа администрации — пожалуй, самое элитарное учебное заведение страны. К вступительным конкурсным экзаменам (на одно вакантное место претендуют до 100 человек) допускаются лица, имеющие университетское образование и стаж работы в органах государственной администрации. Успешное окончание этого двухгодичного учебного заведения открывает путь на верхние ступени административного истеблишмента страны.

Одна из стратегических целей системы последиplomной подготовки — установить сбалансированное соотношение специалистов разных профессий и разного квалификационного уровня. Нигде в мире ситуация в этом отношении не может считаться оптимальной. Выбор профиля последиplomной подготовки часто мотивируется престижностью данного направления, более высокой зарплатой. Но конъюнктура быстро меняется, и расчеты далеко не всегда оправдываются. Свидетельствующий об этом зарубежный опыт поучителен и для нас. В последние годы в России немалое число инженеров, агрономов, врачей стремились в рамках последиplomной подготовки получить вторую профессию — юриста, экономиста, специалиста по маркетингу и т.п. Но уже сейчас проявляются симптомы их перепроизводства, надежды на высокую зарплату все чаще не сбываются и, видимо, многим придется пожертвовать своими амбициями и исходить из реальных потребностей рынка труда.

В лучших университетах США и Западной Европы усиливаются тенденции к гуманитаризации образования; имеются в виду и естественно-научные и технические направления учебы. В учебные планы разных факультетов вводятся курсы философии, социологии, политологии, психологии. Широко мыслящие западные деятели просвещения осознают опасность формирования слоя работников умственного труда, озабоченных лишь узкопрофессиональными и карьерными интересами, равнодушных к социальным и моральным проблемам. Опасность эта носит глобальный характер. Именно к таким специалистам подходит известное солженищинское определение “образованщина”.

Все большее внимание уделяется педагогическому образованию. В ряде стран (Великобритания, Канада, Италия и др.) педагогические колледжи, считавшиеся в прошлом второсортными учебными заведениями, теперь входят в состав университетов как полноценные факультеты с правом присвоения выпускникам магистерских степеней. В США соотношение бакалавров и магистров в области педагогики в 1970-х гг. составляло 1:2, а к началу XXI в. оно сравнялось. Во Франции создаются государственные педагогические институты с пятилетним сроком обучения. Но вся эта педагогическая подготовка ориентирована только на будущих учителей школ и не имеет в виду преподавателей университетов и колледжей.

Лучшие западные университеты являются крупнейшими научными центрами; в США, Великобритании, ФРГ там сосредоточено более половины всех ученых; на них приходится значительная часть наиболее авторитетной научной литературы. Заметим попутно, что в эту деятельность вносят крупный вклад профессора-эмигранты; среди них большой процент составляют выходцы из России.

Главное внимание в научной работе уделяется фундаментальным исследованиям, результаты которых часто не предусматривают непосредственно практического применения. Администрация университетов исходит из того, что фундаментальные исследования развивают научный потенциал сотрудников, способствуют привлечению к работе в данном университете крупных отечественных и зарубежных ученых. В конечном счете это повышает престиж учебного заведения, что в свою очередь сулит и возможность получения дополнительных финансовых средств. При этом исследовательская деятельность крупных ученых, как правило, автономна и не контролируется “извне”; по отношению к ним действует так называемый “кредит доверия”. И такой порядок, как правило, оказывается вполне эффективным.

В последние десятилетия усилилась практическая ориентированность исследовательской работы в высшей школе. В ряде стран созданы учебно-научно-промышленные объединения, так называемые “технопарки”. Эти комплексы соединяют функции переподготовки квалифицированных специалистов, проведения научных исследований и их промышленного освоения в наукоемких отраслях производства. В частности, широкую известность приобрел технопарк при Принстонском университете (США). На его территории разместились десятки связанных между собой исследовательских центров и фирм. Поступающие туда дипломированные работники проходят интенсивную переподготовку в соответствии со специфическими запросами той или иной крупной фирмы.

Необходимость участия университетской профессуры в развитии научных исследований очевидна. Но тут нередко обнаруживается “перекосяк”: репутация и карьера преподавателя оказываются зависимыми не столько от качества педагогической деятельности, сколько от числа

персональных научных публикаций. Отсюда и формула, распространенная среди преподавателей престижных американских университетов: “Publish or perish!” (“публикуйся или погибай!”). Это касается и последипломной подготовки. Как бы талантливо ни проводил занятия преподаватель, какие бы новейшие методики эффективно ни использовал, он никогда не станет профессором без известной суммы научных работ. В результате собственно учебно-воспитательные функции вуза порой фактически оказываются на втором плане. Проблема поистине международная. Установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью — одна из важных задач, стоящих перед высшей школой всех развитых стран.

Развитие последипломного образования — важный аспект реформирования высшей школы, оказывающий значительное воздействие на ее организацию и деятельность. По мнению ряда западных ученых, это создает возможность установить наиболее рациональные сроки стационарного послесреднего образования и в ряде случаев сократить их, поскольку каждые несколько лет все дипломированные работники будут проходить обстоятельную переподготовку. Становится целесообразным редуцировать некоторые нормативные университетские учебные курсы и за счет сокращения рецептурного материала сосредоточить внимание на ознакомлении будущих специалистов с новейшими тенденциями развития науки и производства.

В развитии последипломного образования остается немало нерешенных вопросов. Далеко не всегда учитываются в достаточной мере данные андрогогики, специфика обучения взрослых, огромное разнообразие их познавательных интересов и возможностей. Не завершен поиск наиболее оптимального баланса между теоретическими и практическими компонентами обучения.

Для нашей страны в условиях глубоких структурных сдвигов в народном хозяйстве эффективная переподготовка дипломированных специалистов приобретает особую актуальность. Полезность тщательного изучения зарубежного опыта в этой области несомненна.

POSTGRADUATE EDUCATION IN THE WEST

B.L. Vulfson

In article are discussed purposes and problems after certificate (diploma) preparations of experts. Also are presented general and specific for the European countries and the USA principles and forms to improvement of professional skill and retraining of the diploma workers, both state employees, and experts of private concerns. The tendency humanization formations and increases of a role of basic researches are described.

Key words: *improvement of professional skill, retraining of the diploma workers, after certificate (diploma) preparation, humanization formations.*

Сведения об авторе

Вульфсон Борис Львович — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института теории и истории образования РАО, профессор факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО. Тел. (495) 939-32-81; e-mail: fro.mgu@mail.ru

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ

М.С. Кайдина

(ГОУ Педагогический колледж № 5 г. Москвы; e-mail: rischa@rambler.ru)

В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта педагогов и студентов как важнейшей способности к эффективному межличностному взаимодействию. Представлены результаты исследования социального интеллекта педагогов ссузов.

Ключевые слова: *социальный интеллект, личностные особенности.*

В настоящее время потребность общества в высококвалифицированных специалистах является очень острой и просматривается тенденция усиления данной потребности в будущем. В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, рынка труда и перспективы их развития.

Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту. Важным свойством современного специалиста является его профессиональная мобильность — возможность и умение построить свою профессиональную карьеру и траекторию своего профессионального самоопределения в соответствии с запросами рынка труда, своими профессиональными возможностями, а также жизненными планами и ожиданиями [1].

Для успешной профессиональной деятельности важен уровень развития общего интеллекта, который определяется особенностями восприятия, внимания, памяти, мышления, эрудированности, общей культуры. Однако в работах современных психологов все яснее звучит мысль о том, что для более ясной картины умственного потенциала личности недостаточно знать показатели общего интеллекта, так же необходимо иметь представления и о способности к эффективному межличностному взаимодействию [2]. В ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта,

креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но и привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся. Напротив, у 95% интеллектуально одаренных детей наблюдаются “ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении”, сниженный интерес к деятельности, не связанной с получением знаний, “трудности общения со сверстниками” [2].

Таким образом, кроме развитого общего интеллекта необходим достаточно высокий уровень развития *социального интеллекта* как сложного образования, определяющего способность человека к эффективному общению и пониманию себя и других, успешность социальной адаптации, понимание и прогнозирование результатов собственного поведения и поведения партнеров по взаимодействию.

Педагогическое мастерство преподавателя во многом зависит от личностных качеств, общего интеллекта, воли, характера и социального интеллекта. Как указывает А.И. Щербаков, на процесс овладения педагогическим мастерством влияет наличие ряда факторов: устойчивый интерес и склонность к работе с детьми; наблюдательность и терпеливость; способность к рефлексии; творческое воображение и педагогический такт [3, 4].

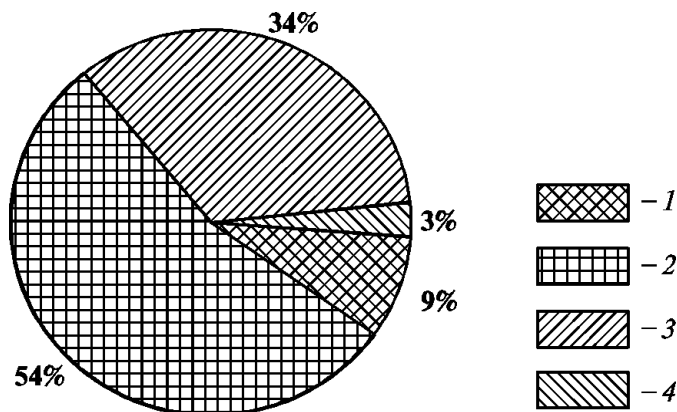
А.А. Бодалев отмечает, что успешность общения и эффективность педагогической деятельности напрямую зависят от социального интеллекта педагога [3–5]. Так, исследования Е.С. Михайловой показывают, что педагоги, успешные в преподавательской деятельности, всегда имели высокий уровень социального интеллекта [5, 6]. Таким образом, показатель уровня социального интеллекта позволяет предсказать успешность педагогической деятельности. Процесс совершенствования педагогического процесса, повышения эффективности деятельности зависит от социального интеллекта педагога, что позволяет предъявлять возрастающие требования к личности учителя. Широко известна мысль К.Д. Ушинского о том, что “без личного, непосредственного влияния на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовывать характер” [7]. Также можно предположить, что высокий уровень развития социального интеллекта педагогов является одним из условий развития социального интеллекта студентов.

Целью нашего исследования стало изучение личностных особенностей педагогов средних специальных учебных заведений (ссузов), влияющих на развитие социального интеллекта студентов. Объектом исследования стал образовательный процесс. В качестве предмета исследования нами рассматривался процесс развития социального ин-

теллекта студента. За основную гипотезу мы приняли предположение о том, что развитию социального интеллекта студента в максимальной степени способствуют личностные особенности и уровень социального интеллекта педагогов.

Экспериментальной базой для данного исследования стали ГОУ Педагогический колледж № 5 г. Москвы, ПТУ № 45 г. Славянска-на-Кубани и ГОУ Педагогический колледж г. Нижневартовска.

В ходе эксперимента на первом этапе были протестированы 72 педагога и сформированы четыре группы с различным уровнем социального интеллекта: высокий социальный интеллект — 9%, социальный интеллект выше среднего — 54, средний социальный интеллект — 34, социальный интеллект ниже среднего — 3% (рисунок).



Результаты диагностики социального интеллекта педагогов ссузов:

1 — высокий социальный интеллект (СИ), 2 — СИ выше среднего, 3 — средний СИ, 4 — СИ ниже среднего

Как показали результаты 16-факторного опросника Кеттелла, педагоги, обладающие высоким уровнем социального интеллекта и уровнем выше среднего, проявляют следующие личностные качества: А — общительность (8 баллов; 7,7 бала соответственно), С — эмоциональная устойчивость (6,1; 5,7), Е — доминантность (6,4; 6,6), F — экспрессивность (6,5; 7), N — дипломатичность (6; 6), Q₃ — высокий самоконтроль (7; 6,8), MD — адекватность самооценки (5,7; 5,6). Такие качества личности являются профессионально значимыми и коррелируют с успешностью в профессиональной деятельности. Таким образом, социальный интеллект обнаруживает связь с личностными особенностями педагогов ссузов.

Возникает вопрос: можно ли развивать социальный интеллект и каким образом процесс развития социального интеллекта можно включить в образовательный процесс подготовки специалистов сред-

него звена? Мы провели пилотное исследование зависимости уровня развития социального интеллекта студентов от уровня социального интеллекта педагогов, ведущих педагогическую практику, в течение 156 часов и выявили положительную корреляцию этих показателей.

Согласно структурно-динамической теории развития социального интеллекта Д.В. Ушакова, “уровень развития той или иной интеллектуальной функции зависит, кроме индивидуального потенциала, также и от того, сколько времени и труда вложено в ее развитие” [5: 27]. Отсюда следует, что социальный интеллект поддается развитию, которое происходит через опыт общения, т.е. имплицитно. Высокий уровень развития социального интеллекта педагогов и уровень выше среднего зависят от следующих личностных качеств:

- общительность, открытость, готовность к сотрудничеству, внимание к людям, готовность к совместной работе, активность в устранении конфликтов в группе (фактор А);
- эмоциональная устойчивость и зрелость, выдержанность (фактор С);
- доминантность, самостоятельность, независимость, настойчивость (фактор Е);
- дипломатичность (фактор N);
- высокий самоконтроль, целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение (фактор Q₃);
- адекватность самооценки личности, ее определенная зрелость (фактор MD).

Таким образом, высокий уровень развития социального интеллекта коррелирует с определенными особенностями личности педагога и является условием развития социального интеллекта студента. Так как обучение в вузе приходится на период формирования личности, студенты испытывают потребность в социальном опыте. Эта потребность может искать выход в стихийном поиске в виде неорганизованных, неуправляемых поступков и действий, но может быть реализована и в специально созданных условиях. Для полноценного развития личности студентов необходимы достойный уровень подготовки и переподготовки педагогов, организованное приобретение социального опыта и практика социальных взаимодействий, обеспечивающая спонтанное и активное развитие личности. Важнейшей задачей является поиск оптимальных форм социального научения и выявления их специфических закономерностей. В нем наглядно демонстрируется необходимость организации социально-психологической работы с педагогами, моделирование и развитие социального интеллекта как необходимого и важного качества личности.

Как показывают исследования, динамика социального интеллекта может изменяться в результате реализации специальных учебных программ, направленных на развитие социального интеллекта [7]. Специфику этих программ можно представить в трех компонентах:

- 1) теоретический подход к выделению слагаемых социального интеллекта;
- 2) диагностика социального интеллекта педагогов и студентов;
- 3) занятия по формированию социального интеллекта, включающие в себя лекции, семинары, а также тренинги общения.

Список литературы

1. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001. 480 с.
2. *Юркевич В.С.* Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4–10.
3. *Баширов И.Ф.* Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2006. 210 с.
4. *Геранюшкина Г.П.* Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2001. 194 с.
5. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–29.
6. *Михайлова Е.С.* Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб.: ИМАТОН, 1996. 56 с.
7. *Генкина В.А.* Развитие социального интеллекта педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 257 с.

CHARACTER AND PERSONALITY OF TEACHERS WHICH HAVE AN IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S SOCIAL INTELLECT

M.S. Kaydina

The article deals with the problem of development of social intellect of teachers and students educated at secondary professional specialized colleges. Social intellect is considered to be one of the most important competences for effective interpersonal communication. Results of research of social intelligence of teachers Average Special Educational Institutions (ASEI) are presented.

Key words: *social intellect, character and personality.*

Сведения об авторе

Кайдина Марина Сергеевна — педагог-психолог ГОУ Педагогический колледж № 5 г. Москвы. Тел. (495) 503-94-82; e-mail: rischa@rambler.ru

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Т.Б. Котмакова

*(Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск);
e-mail: kotmakova@mail.ru)*

В статье рассматривается актуальность развития личностной мобильности у студентов технического профиля, приводятся результаты эксперимента по определению уровня развития данного качества. Описываются педагогические условия успешного развития личностной мобильности.

Ключевые слова: *личностная мобильность, критерии личностной мобильности, педагогические условия.*

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения обуславливают необходимость воспитания мобильной, творческой, всесторонне развитой личности будущего специалиста технического профиля, обладающего способностью к активным действиям, умением ориентироваться в информационном пространстве, перестраиваться в соответствии с квалификационными задачами, быть коммуникативным и способным работать в команде. Следовательно, в ситуациях изменяющихся условий жизнедеятельности личностная мобильность субъекта является показателем его востребованности на рынке труда.

Практика показывает, что для осуществления различных видов мобильности (академической, социальной, профессиональной, социокультурной и др.) с позитивным результатом для личностного роста необходима сформированная личностная мобильность. Личностная мобильность позволяет выбрать траекторию других видов мобильностей без ущерба для личности с целью повышения уровня саморазвития человека. Следовательно, важность влияния личностной мобильности на осуществление других видов мобильности не вызывает сомнений.

Анализ научной литературы по вопросу о феномене мобильности в социологии (П.А. Сорокин, Р. Бенедикс, П. Блау, Г.Е. Зборовский, М.С. Комаров, С.М. Липсет и др.), педагогике (А.В. Мудрик, Б. Скиннер, Н.М. Таланчук, Ю.И. Калиновский и др.), психологии (М.Н. Руткевич, С.С. Фролов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.) позволяет нам рассматривать личностную мобильность как проявление внутренней свободы личности, как умение отбросить сформированные стереотипы и взглянуть на жизненную и профессиональную ситуацию по-новому, нестандартно, выходя за рамки обыденного. Это под силу личности творческой, обладающей дивергентным мышлением и креативными

способностями. Поэтому основой личностной мобильности в современный период развития общества является сформированность творческих способностей будущих специалистов.

Быть готовым к личностной мобильности означает быть активным, рефлекслирующим, самоопределяющимся в ситуации, способным к саморазвитию и осознанному самосовершенствованию, к пересмотру своей жизнедеятельности, пониманию и принятию потребностей времени и общества. Такой выбор сопряжен с рефлексией самосознания, оценкой форм своей деятельности посредством универсального критерия — жизни человека как высшей ценности. Это может быть выбором новой социальной роли, профессиональной позиции, способов достижения поставленных целей. Но главное следствие личностной мобильности — осмысление и выделение для себя новых мотивов поведения, открывающих новые смыслы деятельности. Именно в подобных ситуациях свободного выбора личность особенно реально проявляется как субъект деятельности.

В рамках нашего исследования мы даем следующее определение личностной мобильности. Личностная мобильность — это интегративное качество личности, проявляющееся в сформированной мотивации к обучению, способности к творческой деятельности, эффективному общению и позволяющее личности находиться в процессе активного саморазвития.

Опираясь на результаты анализа научных работ И.В. Василенко, Л.А. Амировой, Л.В. Горюновой и др., нам представляется необходимым выделить в структуре личностной мобильности будущего специалиста технического профиля следующие компоненты:

- *рефлексивный*, представленный возможностью и готовностью осмысления своей деятельности и себя в ней с целью ее прогнозирования, критического анализа, оценки эффективности для саморазвития;
- *когнитивный*, представленный опытом личности, ее знаниями, умениями и навыками, а также стремлением индивидуума к познанию, мотивацией и интересом к обучению;
- *коммуникативный*, который характеризуется способностью личности к продуктивному общению, гибкому поведению и умением презентовать себя;
- *креативный*, определяемый способностью к творческой деятельности [1–4].

Таким образом, личностная мобильность в единстве всех ее четырех компонентов — это внутренний потенциал личности, обеспечивающий будущему специалисту технического профиля потребность в саморазвитии, установлении контактов с другими людьми и творческом отношении к деятельности.

Анализ теоретических основ личностной мобильности позволил определить критерии указанного феномена: личностно-развивающий,

когнитивно-креативный и коммуникативно-поведенческий, и выделить три уровня сформированности личностной мобильности у человека: высокий, средний и низкий. В соответствии с вышеуказанными уровнями можно рассмотреть три типа личности.

Для мобильного типа характерна сформированная потребность в саморазвитии, развита рефлексия. Обладатель мобильного типа имеет высокую степень мотивации к обучению, легко вступает в контакт с людьми, умеет презентовать себя, его поведение отличается высоким уровнем гибкости, деятельность характеризуется творческим отношением.

Проявление личностной мобильности по ситуативно-мобильному типу характеризуется тем, что потребность в саморазвитии формируется внешними факторами, в зависимости от ситуации. Когда внешние факторы исчезают, потребность в саморазвитии теряет актуальность. Мотивация к обучению развита слабо, недостаточно сформирована способность находить контакт с людьми. Творческая деятельность носит ситуативный характер.

Характерными признаками немобильного типа личности являются отсутствие потребности в саморазвитии, неумение находить контакт с людьми, отсутствие мотивации к обучению и равнодушное отношение к творческой деятельности.

Результаты экспериментального исследования, проведенного на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения г. Хабаровска, в котором приняли участие 182 студента 1–2-го курсов, свидетельствуют о том, что 98,3% студентов, будущих специалистов технической сферы, определяют личностную мобильность как необходимое качество для будущего специалиста.

Респонденты понимают мобильность как проявление лидерских качеств, способность добиваться поставленной цели и быстро адаптироваться в новой обстановке. Важным для нашего исследования является то, что большинство студентов понимают личностную мобильность как процесс саморазвития личности.

Анализ эксперимента свидетельствует о недостаточном уровне развития личностной мобильности у будущих специалистов технического профиля. У студентов выявлены наиболее низкие показатели по критерию “личностно-развивающий”. Результаты исследования показали, что активным уровнем саморазвития не обладает ни один из студентов. У 46,9% студентов в контрольной группе и 48,5% в экспериментальной группе отсутствует сложившаяся система саморазвития. Данные студенты относятся к ситуативно-мобильному типу. Саморазвитие студентов со средним уровнем развития личностной мобильности зависит от внешних условий. Настораживает тот факт, что у 53,1% студентов в контрольной и 51,5% в экспериментальной группах определен низкий уровень саморазвития. Высокий уровень рефлексии также не сформирован ни у одного студента в обеих груп-

пах. 43,8 и 45,5% студентов имеют средний уровень сформированности рефлексии.

В результате опроса было установлено, что подавляющее большинство студентов (99,3%) считают личностную мобильность положительным качеством, которое необходимо современному человеку. Студенты отмечают, что несмотря на то, что их родители обладают мобильностью (такого мнения придерживаются 86,8%), современная молодежь более мобильна — так считают 98,9% опрошенных. Более высокий показатель мобильности молодежи мы связываем с преобразованиями, происходящими в современном мире. Студенты понимают, что если человек на протяжении всей жизни будет сохранять свой статус, не будет развиваться, то он окажется невостребованным.

Как показал теоретический анализ, формирование активной жизненной позиции будущего специалиста как преобразователя окружающего мира и себя, как его части, происходит за счет включения личности в активную социально значимую деятельность. Такой социально значимой деятельностью для молодых людей является образование. Однако на вопрос: “Способствует ли учеба в нашем университете формированию Вашей мобильности?” — 21% опрошенных дали отрицательный ответ, а 52,5% считают, что не в достаточной мере. Следовательно, актуальным является определение условий, способствующих развитию личностной мобильности в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Интересным для нашего исследования стало мнение студентов о том, специалисты какого профиля более мобильны: 68,7% считают, что более мобильны студенты гуманитарного профиля, 18,1% респондентов полагают, что более мобильными являются студенты технического профиля, и лишь 13,2 % отмечают, что различия между ними нет.

Анализ идей личностно ориентированного и творческо-деятельностного подходов, а также позиций гуманистической педагогики и педагогики саморазвития позволил определить условия, способствующие эффективному развитию личностной мобильности. Такими условиями являются:

1) ориентация образовательного процесса на потребность личности в саморазвитии, так как саморазвитие — это процесс, в рамках которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать хорошие и открытые отношения с другими людьми, мужественно и последовательно защищать свои взгляды, воспринимать жизнь во всей ее полноте;

2) построение взаимодействия преподавателя и студентов на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества и целенаправленное развитие умений эффективного общения;

3) развитие мотивации к обучению посредством включения в учебный процесс технологии проектной деятельности (дискуссий, ро-

левых игр, презентаций) и интерактивных форм обучения, так как участие в проектной деятельности развивает у студентов интерес к обучению, развивает творческий потенциал будущих специалистов технического профиля.

Специалист с высшим образованием нового тысячелетия — это профессионал широкого профиля, обладающий сформированной мотивацией к обучению, способный к саморазвитию, умеющий принимать организационно-управленческие решения на основе анализа ситуации и имеющий навыки эффективного межличностного общения. Следовательно, выпускник технического вуза сможет успешно функционировать в стремительно меняющемся социуме, лишь обладая высоким уровнем личностной мобильности.

Список литературы

1. *Амирова Л.А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Уфа: Восточный университет, 2006. 460 с.
2. *Амирова Л.А.* Диалектика биологического и социального в процессе формирования мобильной личности // Вестник ОГУ. 2004. С. 59–64.
3. *Василенко И.В.* Человек в социуме: мотивация и мобильность. Волгоград: Перемена, 1998. 172 с.
4. *Горюнова Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ростов н/Д., 2006. 46 с.

CRITERIA OF DEVELOPMENT OF PERSONAL MOBILITY BY STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

T.B. Kotmakova

This article deals with the problems of development of personal mobility. It contains the results of pedagogical experiment to definite the level of personal mobility of students. The article describes the pedagogical conditions to develop personal mobility in effective way.

Key words: *personal mobility, criteria of personal mobility, pedagogical conditions.*

Сведения об авторе

Котмакова Татьяна Борисовна — преподаватель, аспирантка Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск). Тел. 8-962-220-91-36; e-mail: kotmakova@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Т. Рахманова

(кафедра английской филологии социально-гуманитарного факультета Российского государственного социального университета (РГСУ), г. Москва; e-mail: allarakhm2009@yandex.ru)

В статье рассматривается опыт работы социально-гуманитарного факультета РГСУ в свете европейских влияний и традиций отечественной педагогики развития личности. Как сохранить ценности отечественной педагогики, личностную ориентированность, необходимую для создания мотивации учения? Попытка соединить две тенденции в обучении (европейскую и отечественную) представляет опыт данного учебного заведения и дает новую трактовку категории “содержание обучения” иностранному языку.

Ключевые слова: *содержание обучения, педагогика развития, личностно ориентированная педагогика, мотивация.*

Каждый человек в течение своей жизни стремится реализовать свою индивидуальность, часто это происходит через выбор профессии, осуществление своей профессиональной деятельности. Индивидуальная сущность человека предопределяет не только его самоопределение, но интересы и выбор того или иного вида деятельности и средств достижения цели в этой деятельности. Часто индивидуальность учащегося интересует педагога только в плане того, как транслировать “знания, умения, навыки”, определяемые учебной программой и государственными стандартами. Большинство преподавателей учитывает не индивидуальность учащегося, а его персональные особенности, что означает приспособление учащегося человека, личности, еще не до конца сформировавшейся, к знаниям взрослого поколения с возможно большей эффективностью и возможно быстрее [1].

Наряду с понятием “учение” в отечественной психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин), а также в работах зарубежных авторов (И. Лингард, Й. Ломшер) все чаще используется понятие “учебная деятельность”, в содержание которого входят не только процессуальность и результативность, но и структурная организация, а самое главное — субъектность учения. Этот переход к определению учения как учебной деятельности включает три этапа (Г.С. Абрамова, А.К. Маркова): на первом этапе в конце 50-х гг. XX в. Д.Б. Элькониным была выдвинута общая гипотеза о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка и начато ее экспериментальное изучение. На втором этапе

исследовались особенности этой деятельности и ее структурные компоненты, третий этап — изучение тех психических новообразований, которые формируются в этой деятельности. Учебная деятельность как особая форма учения выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля). Учебная деятельность означает воспроизводящую деятельность, в процессе которой воспроизводятся не только накопленные человечеством знания и умения, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, — рефлексии, анализ, мыслительный эксперимент. В процессе учения наблюдаются изменения в самом субъекте в самом широком смысле слова, происходит его развитие (равно как и продвижение). Это в значительной мере обусловлено обучением, его формами, содержанием, исходной позицией учителя и организатора учения. Главная задача всякого обучения — решение вопроса о том, каким образом должно организовываться обучение, чтобы оно было адекватно усваиваемому предметно-профессиональному содержанию. В.В. Давыдов в своей психологической теории учебной деятельности дает на это ответ. Система развивающего обучения по Давыдову была противопоставлена, по сути дела, существовавшей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности учащегося.

Заслуживает большого интереса концепция личностно ориентированного обучения. Например, концепция Л.И. Вахнянской состоит в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций учебного процесса [2]. Введение нравственной составляющей, извлекаемой из массива “личностного знания”, выступает безусловной ценностью учебной деятельности. Учитель как гармоничная личность выбирает из культуры то содержание, которое близко его личностным смыслам. Его роль состоит в пробуждении процесса развития личности учащегося культурными средствами. Учитель в этом случае отказывается от формирования личности извне и формирования извне его представлений о культуре. Личностное содержание знаний вырастает здесь и сейчас в непосредственном взаимодействии преподавателей и учащихся, в подборе учебного содержания такой учитель руководствуется принципом открытости и понимает его как отсутствие четких, однозначных дисциплинарных, возрастных, ресурсных ограничений. Таким образом, в личностно ориентированном обучении учащийся самостоятельно проходит весь путь своего образования при решении собственных проблем развития. Содержание образования выступает средством решения личностных проблем учащегося.

Личностно ориентированный учебный процесс выглядит следующим образом. У учащегося существует система представлений о действительности. В ходе взаимодействия со средой рано или поздно она

оказывается недостаточной. Возникает кризис компетентности. Учащийся вынужден искать новые способы решения проблем взаимодействия со средой и создавать новые дальнейшие представления о мире. Этим процессом нельзя полностью управлять, поскольку в акт познания включены и бессознательные элементы психики. Предполагается, что преподаватель настолько эмпатичен, культурен и профессионален, что способен в этой ситуации оказать компетентную помощь. В результате учащийся строит и закрепляет новое, более глубокое и адекватное представление о действительности, позволяющее ему решать свои собственные проблемы.

Учебная деятельность, представленная в личностной форме, проявляется как жизнедеятельность учащегося человека и, следовательно, может выглядеть как существенная сторона его онтогенеза. В личностно ориентированном обучении возникает возможность освоения учащимся мира культуры как пространства своего развития.

Рассмотрение учебной деятельности как особой формы жизнедеятельности студента в культуре в теоретическом плане ставит перед исследователем вопрос о взаимосвязи индивидуального (учащийся) и родового (культура). В практическом плане это вопрос о целях личностно ориентированного обучения. Исследование деятельности как процесса опредмечивания человеческих сущностных сил в предметах культуры актуален для построения личностно ориентированной учебной деятельности. Учебный предмет выступает перед учащимся в особом психологическом ракурсе как опредмеченный человек, который воплощен в предметном материале истории, физики, математики, музыки. Тогда появляются условия для встречи студента с культурой как со своей собственной человеческой историей. Таким образом, исследование деятельности как процесса опредмечивания человеческих сущностных сил в предметах культуры, отмеченное И.Л. Вахнянской, актуально для построения личностно ориентированной учебной деятельности [2].

Опыт школы самоопределения А.Н. Тубельского (№ 735, г. Москва), выделение универсальных умений и применение личностно ориентированного обучения по схеме И.Л. Вахнянской предполагают развитие индивидуальности учащегося, т.е. творческий характер учебной деятельности [3]. Индивидуальность развивается в деятельности. Получение образования по выбранной профессии и есть позитивная деятельность. Она глубоко нравственна. Поддержка проявления индивидуальности учит толерантности. Для этого необходимо избавиться от стереотипов, штампов, но до определенного предела. Эталоны культуры и есть тот стандарт, который естественно ограничивает индивидуальность, придавая социальный характер деятельности индивида.

Попытки изменить содержание обучения традиционно ведут к изменению в учебном материале. Преподаватели нашего вуза стре-

мятся к внедрению новых методов обучения (например, “интенсива” или его элементов), но в целом высшая школа по сравнению со средней отстает от разнообразия методов обучения. Очевидно, что преподаватели вуза должны иметь дело с уже сформированной готовностью студента к обучению данному предмету, но не должны до конца игнорировать фактор новизны и увлекательности обучения.

По проведенному среди студентов РГСУ опросу, только 50% удовлетворены состоянием учебного процесса, также приблизительно 50% планируют связать свою будущую производственную деятельность с полученным образованием. Это свидетельствует о том, что необходимо совершенствовать образовательный процесс вуза.

В РГСУ вводится двухуровневая система обучения, с 2008 г. планируется прием на основе ЕГЭ в рамках бакалавриата. Опрос среди студентов 5-го курса показал непопулярность двухуровневой системы обучения. Но, как показывает статистика, только часть студентов успешно проходит итоговый контроль знаний в виде зачета и экзамена. В первые два-три года учебы в вузе происходит наибольшее количество отчислений. Это указывает на тот факт, что многие студенты психологически не готовы к обучению в вузе, у них ко времени обучения в вузе не сформированы так называемые универсальные умения [1: 16].

Современные педагоги указывают, что среди главных ценностей образования надо выделить самоопределение личности. Это способность человека выстраивать свою судьбу, осознавая последствия своих решений, это самостоятельность в выборе жизненно важных позиций [1: 13]. Основной задачей педагогики является создание условий, в которых учащийся человек становится не объектом, а субъектом своего образования. Такой учащийся не только усваивает содержание учебного материала, но и сам регулирует свою учебную деятельность на основе рефлексии результатов и процесса этой деятельности, участие в построении образовательного процесса происходит сознательно и целенаправленно и включает личностно-смысловые аспекты. Во время обучения субъектность учащегося должна дать им возможность формировать осознание собственного образа, собственных жизненных и образовательных целей.

Студент в позиции эксперта по отношению к своему образованию — соавтор педагога в создании образовательного процесса. Он может им стать при условии честной позиции с обеих сторон, что и позволяет перестраивать образовательный процесс, делать его вариативным. Дело не просто в добрых человеческих отношениях между преподавателями и студентами. Сами по себе такие отношения не обязательно способствуют становлению субъектности. Это должны быть именно принципиальные отношения партнерства в общем деле, при этом чем большую ответственность студент берет на себя, тем больше он влияет на учебный процесс. Следовательно, необходимо усилить педагогическую рефлексивность как со стороны преподавателей,

так и со стороны студентов. Необходимо осознание ответственности за учебный процесс, поэтому возможно приглашение студенческой общественности на заседание кафедр, особенно когда обсуждаются дидактические средства обучения, технология учебного процесса. Недопустимо давление на преподавателя в оценивании результатов итогового контроля, экзаменов, зачетов, так же как недопустимо высокомерное отношение к студенту — соавтору учебного процесса.

Для построения профессионально и личностно ориентированной учебной деятельности студента очень важен деятельностный компонент, удерживающий личностное развитие в обучении профессионала. Найти организационные формы, удерживающие личностный компонент развития в профессиональном обучении, — довольно сложная задача.

Исходя из вышеизложенного, попытаемся дать свое определение содержанию обучения. Содержанием обучения дисциплины “иностраный язык” является специально организованный процесс обучения (со специально подобранным для данной группы, для данного отдельного студента учебным материалом), конечным результатом которого является создание вторичной языковой личности, способной к межкультурной коммуникации. Таким специально организованным учебным процессом являются партнерские отношения между студентом и преподавателем, обеспечивающие наиболее эффективный результат учения, создающие такие отношения между учащимися и преподавателем, которые приносят чувство удовлетворения и радости от совместного творчества.

Список литературы

1. Демократическая школа 2007/1. Школа будущего. № 1. 2007. Научно-методическая серия для завучей по воспитательной работе. М.: НПО Школа самоопределения, 2007. № 1. 95 с.
2. *Вахнянская И.Л.* Учебная деятельность сквозь зеркало двух парадигм // Мир психологии. 1996. № 1. С. 20–29.
3. *Тубельский А.Н., Державин В.Б., Касаткина З.Н., Мойсенко А.В.* Школа будущего — школа развития индивидуальности // Демократическая школа. 2007. № 1. С. 13–38.

CHANGE THE CONTENT OF TRAINING TO A FOREIGN LANGUAGE

A.T. Rakhmanova

We analyze the experience of RGSU (faculty of foreign languages) in the tendency of European influence and Russian educational traditions of developing personality. How can we keep the value of our native pedagogic, pointed on individuals? This is necessary for students' motivation. We have the experience to unite these

tendencies. That's why we try to understand the category of the content of education in the new way.

Key words: *content of education, pedagogic of developing personality, motivation, pedagogic pointed on individual.*

Сведение об авторе

Рахманова Алла Трофимовна — старший преподаватель кафедры английской филологии социально-гуманитарного факультета Российского государственного социального университета (РГСУ), г. Москва. E-mail: allarakhm2009@yandex.ru

К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА

М.В. ЛОМОНОСОВ КАК ВЕЛИКИЙ РОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГ

Чжу Хунжуй (КНР)

*(магистратура факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье описаны основные достижения М.В. Ломоносова в развитии российского образования в XVIII в.: основание Московского университета, открытие школ и увеличение числа обучающихся разных сословий, распространение научных знаний на русском языке и создание программ среднего и высшего образования.

Ключевые слова: *российское образование в XVIII в., русский язык, программы среднего и высшего образования.*

Мы знаем М.В. Ломоносова как великого российского педагога, с именем которого непосредственно связана эпоха Просвещения в России XVIII в. В отличие от других он смело боролся со старыми представлениями в педагогике, разрабатывал и внедрял оригинальные идеи воспитания и образования молодежи. В его преобразующей педагогической деятельности можно выделить основные достижения: открытие новых школ и увеличение числа обучающихся из разных сословий общества, широкое распространение научных знаний на русском языке, создание Московского университета и программ развития среднего и высшего образования.

В XVIII в. абсолютное большинство населения Российской империи было неграмотным. Величие М.В. Ломоносова проявилось прежде всего в стремлении распространить образование во всех слоях общества. Много лет он отстаивал проекты расширения сети гимназий, увеличения числа обучающихся в них детей, а также выступал за единую бессловную систему образования, доступную всем желающим. М.В. Ломоносов заботился о создании материальных условий для получения образования всеми сословиями и привлечении к обучению детей из простого народа.

До М.В. Ломоносова в Империи не было учебников на русском языке, поэтому ему было необходимо подготовить учебные пособия по различным предметам на родном языке. Так в 1757 г. появилась “Российская грамматика”, которая была построена на передовом языковедении и знании диалектов русского языка, а многие грамматиче-

ские правила до сегодняшних дней остаются неизменными. Долгое время этот учебник был самым авторитетным учебником русского языка. М.В. Ломоносов, высоко ценя богатство и красоту родного языка, отстаивал идею о воспитательном значении русского языка и считал, что его изучение способствует формированию патриотизма, уважения к национальной культуре и распространению грамотности и науки.

М.В. Ломоносов ввел в научное употребление такие понятия и термины, как *воспитание (воспитатель, воспитывающиеся), гимназия (гимназический дом, гимназисты), занятия, знания, класс, лекции, обучать (обучение, обучающиеся), познание, учение, урок* и др. Он модернизировал многие понятия церковно-книжного происхождения. Часть терминов была заимствована из уставов западноевропейских учебных заведений: *академия, куратор, аудитор* и др. Разнообразными педагогическими понятиями М.В. Ломоносов обогатил разделы науки, методы обучения и воспитания, этические качества личности преподавателей, молодых людей.

В “Проекте регламента московских гимназий” М.В. Ломоносов рекомендовал обучать детей в традициях народной педагогики, изучать русский язык и русскую историю. Все предметы в гимназии, за исключением философии, преподавались на русском языке. М.В. Ломоносов требовал, чтобы уже в первом классе дети могли “читать и писать в совершенстве”. “Нужно следить за тем, чтобы они учились писать буквы красиво, в чем должен быть искусен и сам учитель этого класса” [1: 25]. Он считал, что гимназия является первоосновой всех искусств и наук, и поэтому молодые люди должны причаститься там к правильному образу мыслей и добрым нравам.

В 1746 г. М.В. Ломоносов подготовил документ в Академическое собрание “О привлечении семинаристов в университет и об увеличении числа учеников гимназии”, в котором предлагал отбирать студентов из семинарий и обучать их академическим упражнениям. Этим, по его мнению, можно было приобрести “для Академии наук звание подлинного Петербургского университета”. Он считал, что гимназия должна вмещать в себя как можно больше учеников, из числа которых потом будут отбираться самые способные [2].

М.В. Ломоносов первым представил гимназию как прогрессивную форму средней образовательной школы, обозначил ее структуру и выделил особые подразделения: российская, латинская, “первых оснований в науках”, “знатнейших европейских языков”.

Для каждой из видов гимназий устанавливались три класса: нижний, средний и верхний, в каждом из которых закреплялся трехгодичный срок обучения. Для русской педагогики в то время была новой идея классно-урочной системы обучения. М.В. Ломоносов ввел эту систему обучения. Он считал, что в рамках урока можно более полно использовать воспитательную функцию обучения. Урок должен быть

построен по определенной схеме: сначала проверка выполнения “домашних эзерциций” (домашних упражнений), затем — сообщение новых знаний, выполнение “дневных заданий” [1]. Большое внимание уделялось практике, проведению опытов, демонстрации практической значимости знаний. Эти положения тесно связаны с идеями великого чешского педагога Я.А. Коменского. Книга Я.А. Коменского “Видимый мир в картинках” была переведена на русский язык и неоднократно переиздавалась, так как М.В. Ломоносов считал ее необходимым учебным пособием в гимназии.

Программы и проекты М.В. Ломоносова отвечали общественным интересам, постепенно реализовывались и способствовали расширению и развитию сети гимназий и школ в России. Поэтому М.В. Ломоносов действительно является создателем отечественной общеобразовательной школы.

В период с 1750 по 1755 г. М.В. Ломоносов много работал над серией документов о высшем и среднем образовании. Позднее они были названы исследователями педагогического творчества ученого Ломоносовской программой организации просвещения в России. В это время М.В. Ломоносов находился в расцвете творческих сил, много времени отдавал непосредственной подготовке молодых специалистов и выступил с идеей открытия Московского университета. В “Доношении” в Сенат он обосновал свое предложение тем, что в Москве живет много дворян и разночинцев; сравнительно меньше требуется денег для обучения, так как “дешевые средства к содержанию”, и существует довольно большое количество домашних учителей [3].

Программа развития высшего и среднего образования в России была построена на основе принципов демократизма, гуманизма и народности. Демократизм выразился прежде всего в стремлении распространить образование во всех слоях российского общества. М.В. Ломоносов мечтал о привлечении к обучению детей из простонародья, заботился о создании материальных условий для получения образования всеми сословиями. Он подметил, что крестьянские дети отличаются практической сметкой, умом и трудолюбием: “...К наилучшему прохождению школьных наук приобщаются чаще всего мальчишки из простонародья, более же знатные чуждаются этих знаний” [4: 30].

Важное место в программе развития отечественного образования отводилось высшему образованию. По мнению ученого, университеты должны были осуществить влияние на развитие науки и распространение просвещения в России, поэтому было необходимо составить новый регламент (устав) академического университета. Так, в 1755 г. был создан Московский университет. Первоначально в нем функционировали три факультета: философский, юридический и медицинский. Обучение в университете осуществлялось преимущественно на русском языке, появилась группа русских профессоров, борющихся за передовую науку, национальное просвещение и демократи-

ческую педагогику. Весь первый состав студентов состоял из разночинцев. Университет был автономен, освобожден от политического надзора, имел свой суд. М.В. Ломоносов позже писал: “В Университете неотменно должно быть место трем факультетам: юридическому, медицинскому и философскому (богословский оставляя синодальным училищам), в которых бы производились в магистры, лицензиаты и доктора. А ректору при нем не быть особливому, но все то знать эфору или надзирателю, что во внесенном в Историческое собрание регламенте положено, ибо ректор в университете бывает главный командир, а здесь он только будет иметь одно имя. Не худо, чтобы Университет и Академия имели по примеру иностранных какие-нибудь вольности, а особливо, чтобы они освобождены были от полицейских должностей” [3: 45].

Перед университетом М.В. Ломоносов ставил несколько целей, объединенных идеей служения “на пользу и славу Отечества”:

- развитие науки, особенно в области философии, истории, русской грамматики, права, медицины;
- популяризация научных знаний через печать, диспуты, лекции, библиотеку и т.д.;
- решение педагогических задач, таких, как подготовка образованного молодого поколения через университет и гимназии, контроль и руководство учебно-воспитательным делом в учебных заведениях.

При открытии университета первой начала функционировать гимназия, в состав которой записались несколько сотен человек. Это во много раз превышало первоначальные планы приема в гимназию. Особенно быстро заполнили места гимназисты, находившиеся на казенном содержании. Причиной такого успеха гимназии было наиболее целесообразное в тех условиях построение учебного плана, что являлось важнейшей предпосылкой для открытия провинциальных гимназий в России в XVIII в. [5].

В 1764 г. в “Предположениях об устройстве и уставе Петербургской Академии” М.В. Ломоносов рассматривал вопрос о содержании высшего образования. В отличие от западноевропейских университетов он предложил изменить структуру высшего образования в России, отказавшись от богословского факультета. М.В. Ломоносов рекомендовал при установлении числа университетских кафедр исходить не из количества имевшихся в то время кандидатов на замещение профессорских вакансий, а из учета потребностей государства, чтобы “план университета служил во все будущие годы” [6].

Ценой больших усилий М.В. Ломоносову удалось заложить прочный фундамент для развития народного образования в России. Его идея непрерывности начального, среднего и высшего образования во многом определила дальнейший прогресс отечественной науки. В конце XVIII в. Сенат страны признал, что создание гимназий и начальных

училищ “весьма полезно обществу”. Но только в начале XIX в. была осуществлена в реальности мечта М.В. Ломоносова о последовательной системе образования — от начальной ступени до высшего учебного заведения в масштабах всей страны. На протяжении двадцатилетней педагогической деятельности М.В. Ломоносов занимался организацией “учебного дела”, преобразовывал работу академической гимназии и университета, внедрял классно-урочную систему обучения, разрабатывал учебные планы и программы по предметам, создавал методические учебные пособия. Ломоносовский период в педагогике и просвещении называют новым периодом русской образованности.

Список литературы

1. *Бобровникова В.К.* Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова. М.: АПН СССР, 1961. 183 с.
2. *Васецкий Г.С.* Мироззрение М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961. 100 с.
3. *Белявский М.Т.* Ломоносов и основание Московского университета. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. 154 с.
4. *Карпеев Э.П.* М.В. Ломоносов — великий русский ученый-энциклопедист. Л.: Знание, 1986. 206 с.
5. *Кузнецов Б.Г.* Творческий путь Ломоносова. М.: Академия наук СССР, 1961. 152 с.
6. *Ломоносов М.В.* О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1991. 334 с.

M.V. LOMONOSOV AS THE GREAT RUSSIAN TEACHER

Chju Hunjuy (China)

In article are described M.V. Lomonosov’s basic achievements on Russian education development in XVIII century: the basis of the Moscow university, opening schools and increase in number pupils different estates, distribution of scientific knowledge in Russian and creation of programs of an average and higher education.

Key words: *a Russian education in XVIII century, Russian language, average and higher education programs.*

Сведения об авторе

Чжу Хунжуй — магистрантка факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, выпускница бакалавриата филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: rui-traveller@yandex.ru

СОБЫТИЯ И ГОДЫ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

А.М. Аллагулов, В.Г. Рындак

(кафедра общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: art_hist@mail.ru)

Целью настоящей статьи является выделение и структурирование концептуально-теоретических положений, составляющих содержание образовательной политики России во второй половине XIX — начале XX в. В работе раскрыта актуальность формирования образовательной политики в России в историко-педагогической ретроспективе. Изучены особенности разграничения компетенций между высшими органами государственной власти в сфере образования.

Ключевые слова: *образовательная политика, историко-педагогическое познание, высшие органы государственной власти, система образования.*

Система образования, как отмечается в Национальной доктрине образования Российской Федерации, призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России [1].

Рассматриваемый нами пореформенный период истории России* XIX — начала XX в. ознаменовался проведением существенных мер в образовании. Образовательная политика в России во второй половине XIX — начале XX в. была тесно связана с преобразованиями в других областях жизни, актуальными социально-экономическими и политическими проблемами. Наука и образование, существующие в условиях научной дискуссии, даже в рамках бюрократической системы заставляют государство считаться с ними ради сохранения интеллектуальных ресурсов как источника процветания. В то же время состояние образования, политика государства в этой области являются критерием развития страны, сферой развития международных связей. Это требовало проведения отчасти либеральной политики в образовательной сфере, соответствующей западным образцам и традициям.

Исторический опыт, характерный для пореформенной России, имевший место в обществе рыночной экономики, представляет не-

* Обычно считается, что пореформенная Россия — это период развития государства в 60–80-е гг. XIX в., после реформ Александра II.

малый интерес и сегодня, когда идут напряженные поиски целесообразных форм деятельности образовательных учреждений в новых условиях.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью обстоятельного и вдумчивого научного анализа как образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX в., так и современного исторического опыта разработки и осуществления государственной политики в области образования для выяснения реальной роли государства, его структур и институтов в деле поддержки образовательных учреждений.

В этой связи историко-педагогическое познание образовательной политики в России имеет ряд особенностей, отличающих его от чисто педагогических исследований.

Во-первых, принадлежность объекта историко-педагогического познания к прошлому и существование его для исследователя не в качестве реального бытия, а в виде остатков — письменных, устных, вещественных. Прошлое нельзя восстановить ни в одной из своих многочисленных фаз. Поэтому эксперимент не может являться средством историко-педагогического познания, что не роняет статус истории педагогики как отрасли научного знания, она не является и не может быть областью экспериментального знания по своей природе. В механизме мышления историка педагогики нет такого эффективного средства доказательства истины, как, скажем, у математика, да и не может быть, что не говорит о качестве знания. Путь историка педагогики более труден и извилист, а результаты исследования далеко не всегда отличаются такой однозначностью содержания и смысла, степенью устойчивости, как это имеет место в естественных науках.

Во-вторых, это проявляется в отношении объекта и субъекта познания. В естественных науках объект всегда находится вне области изучаемых явлений, над ней. При изучении педагогических явлений в ретроспективе происходит “погружение” исследователя — и сам субъект, и изучаемые явления принадлежат одному целому — истории педагогики. Историко-педагогическое познание является в этом смысле средством рефлексии не только общества, но и педагогики как науки. В этой связи перед исследователем встает вопрос, который ученые-естественники не решают: “Как изучать объект — прошлое — с позиции современной ему педагогической науки, а не только с позиции достигнутого уровня знаний об объекте, что имеет место в экспериментально-научном познании?”

В-третьих, историко-педагогический процесс качественно не завершен. В этой связи историк не может выработать целую законченную теорию, так как каждый этап историко-педагогического развития с неизбежностью будет вносить коррективы, дополнения в сложившуюся систему взглядов. Это не значит, что система исторического знания хаотична по своей природе. Изменения в области историко-

педагогических представлений о прошлом обусловлены логикой развития. Итогом взаимосвязи того и другого является расширение, уточнение, обогащение историко-педагогического знания в области образовательной политики, хотя это происходит не плавно, не механически и не всегда в пользу истины о прошлом.

Под образовательной политикой мы понимаем деятельность органов государственной власти, направленную на совершенствование и развитие системы образования в государстве.

Во второй половине XIX — начале XX в. разделение властей, как в современной России, не существовало, и к высшим органам государственной власти, определяющим образовательную политику, относились: Император, Государственный совет, Комитет министров, Совет министров, Сенат, Собственная Его Императорского Величества канцелярия, Министерство народного просвещения, Синод. С 1905 г. в систему высших органов вошла Государственная Дума. Права, обязанности, функции законодательных, законосовещательных и исполнительных органов на разных этапах исследуемого периода нередко изменялись.

Основными предпосылками изменения образовательной политики в рассматриваемый период являлись: масштабная индустриализация в России; дальнейшее развитие системы народного просвещения; рост общественно-педагогического движения; попытка перекалывания на систему образования охранительных функций; создание органов местного самоуправления, в компетенции которых находились также вопросы образования.

В Российской империи в пореформенный период инициатива изменения образовательной политики в первую очередь принадлежала императору. Личная позиция монарха определялась сформировавшейся позицией по вопросам развития образовательной системы и политики, подверженности монарха политическому и придворному влиянию, а также уровнем интеллектуального развития личности. Организационно влияние монарха выражалось в личных докладах министров народного просвещения самодержцу, рассмотрении отчетов учебного ведомства, проектов преобразований высшими органами власти.

Император либо лично присутствовал при обсуждении вопросов в Государственном совете, что было довольно редко, либо прочитывал журналы заседаний Государственного совета и Комитета министров, к которым могли прилагаться докладные записки на его имя. Формирование образовательной политики осуществлялось в узком кругу высшей бюрократии, среди которой деятелей либеральной ориентации почти не было. Такие фигуры, как Д.А. Милютин, А.В. Головин, И.И. Толстой, П.Н. Игнатьев, в бюрократической среде были скорее исключением [2].

По мнению С.М. Середонина, использовалась еще одна практика доведения нужных сведений до императора. Записка передавалась через

доверенное императору лицо, которое было заинтересовано в осуществлении данного мероприятия. Нередко использовались личные пристрастия монарха, например любовь к произведениям искусства, после чего он делал пометки на журналах Комитета министров, которые носили законодательный характер и были обязательны для исполнения.

Стоит отметить, что образовательная политика в рассматриваемый период характеризовалась личными взглядами императора. Так, Александр II, Александр III и Николай II видели в цели образовательного учреждения в первую очередь воспитательную функцию — “утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания” [3].

Среднее образование в конце XIX столетия рассматривалось в духе классицизма, что было обусловлено “охранительной политикой”, которую проводили Александр III и Николай II. Финансирование системы народного просвещения носило явно сословно-приоритетный характер.

Борьба правительства против земских школ, в том числе изданием в 1874 г. Положения о начальных народных училищах, явно была проиграна, так как за десятилетний период после издания Положения о начальных народных училищах от 14 июля 1864 г. была проделана огромная работа передовыми общественными деятелями. Согласно указанному положению, народная школа передавалась из ведения директоров гимназий и штатных смотрителей уездных училищ в ведение уездных и губернских училищных советов. Теперь народные училища, в том числе и воскресные школы, по закону могли открываться различными правительственными ведомствами, а также земствами и частными лицами. В 1871 г. инспектора народных училищ получили право отстранять от должности учителей земских школ в случае признания их неблагонадежными. После революционных событий 1905 г. правительство отменило многие ограничения в отношении земских школ.

Период 1905—1917 г. характеризуется бурным развитием земской школы, которая выступала как альтернатива религиозно-дидактической модели образовательного учреждения — церковно-приходской школе.

Среди высших органов государственной власти немаловажную роль играл Комитет министров, который в конце XIX в. усилил реакционную политику в сфере образования. В 1879 г., обсуждая вопрос о мерах по пресечению противоправительственной пропаганды, Комитет министров высказал единодушное убеждение в том, что “духовно-нравственное развитие народа, составляющее краеугольный камень всего государственного строя, не может быть достигнуто без предоставления духовенству преобладающего участия в заведовании народными школами” [4]. В 1884 г. по решению Комитета церковно-приходские училища были выведены из ведения Министерства народного просвещения и переданы Духовному православному ведомству. Более

того, Министерство просвещения обязало земства при открытии каждого нового начального училища “входить в предварительное сношение с епархиальным начальством”, что способствовало насаждению церковно-приходских училищ по всей империи. Фактически в отношении земской школы проводилась политика, направленная на преобладание формально-грамматического направления в содержании образования. Характеризуя в целом отчетную документацию Комитета министров, можно утверждать, что основными вопросами, которые обсуждались на его заседаниях, были следующие: состояние учащихся, дисциплина и контроль над ними; общественно-педагогическое движение; положение учительства и среднего образования. В то же время вопросы общего состояния системы образования рассматривались в Комитете недостаточно [5].

Совет министров, учрежденный в 1861 г., также относился к высшим органам государственной власти и определял государственную образовательную политику. В 60-е гг. большинство школьных проектов обсуждались на его заседаниях. В дореволюционный период (1907–1914 гг.) Совет рассмотрел 31 вопрос по науке, просвещению и искусству [6].

Государственный совет, созданный в 1810 г., также определял основные направления государственной образовательной политики. Среди образовательных вопросов, изучавшихся в ходе работы Совета, были такие, как обсуждение проектов Положений различных типов учебных заведений: начальных (1864, 1874), средних (1864), уездных, городских училищ (1869, 1872), учительских семинарий и институтов (1871). Проект университетского устава 1883 г. обсуждался в Государственном совете в течение 20 заседаний. В 1879 г. было принято мнение Государственного совета о передаче школ Горного ведомства в ведение Министерства народного просвещения. В 1889 г. изучалось состояние обучения в классических гимназиях за 18 лет их существования. Так как Государственный совет утверждал государственный бюджет, в который закладывались и образовательные расходы, то из проблем народного просвещения в основном рассматривались вопросы по выделению текущих или единовременных финансовых средств для нужд системы образования по запросу Министерства народного просвещения или других ведомств. Государственный совет обсуждал также общие направления изменения системы образования, корректировал деятельность и полномочия разных ведомств. В 1887 г. состоялось обсуждение “Общего плана промышленного и технического образования”, в 1887 и 1892 гг. — проблемы единства управления начальной народной школой [6].

В целом можно отметить, что Государственный совет как высший орган государственной власти не мог оказать серьезного влияния на формирование государственной образовательной политики, которая определялась императором.

Сенат как высший судебный и надзорный орган имел косвенное воздействие на образовательную политику. В рассматриваемый период в Сенате приводились к присяге чиновники, определенные высочайшими указами к должности. К таковым относились: ректоры университетов, директора гимназий и народных училищ и др. В 1879 г. Сенат запретил преподавательскую деятельность в школах всем лицам, лишенным “особых прав” и преимуществ.

Характеризуя деятельность Синода, необходимо отметить, что в 1885 г. в его составе был учрежден орган надзора и управления за учебными заведениями, находящимися в его ведении, — Совет по церковно-приходским школам. В 1880—1905 гг. большое внимание вопросам воспитания уделял обер-прокурор Синода К.П. Победоносцев.

Характеризуя образовательную политику второй половины XIX — начала XX в., нельзя не остановиться на деятельности Министерства народного просвещения, так как именно на него возлагалось бремя организации всей системы образования.

Министерство состояло из министра, двух товарищей министра, Совета министров, департамента народного просвещения (со строительным комитетом), департамента общих дел (с архивом), отдела промышленных училищ, Ученого комитета, управления пенсионной кассой народных учителей и учительниц, юрисконсультской части, редакции журнала министерства, постоянной комиссии народных чтений, императорской археографической комиссии.

В целях упорядочения образовательной политики министерством проводилась большая работа по сопоставлению министерских и ведомственных учебных программ для выявления расхождений и определения путей их ликвидации с целью облегчения поступления в высшие учебные заведения выпускников отраслевых учебных заведений. Все это стимулировало создание единого государственного образовательного стандарта.

Социально-экономическая и политическая обстановка в России привела к активизации общественно-педагогического движения. В 1895 г. по инициативе группы деятелей из состава участников существовавших ранее комитетов грамотности, распущенных к тому моменту правительством, была основана в Петербурге Лига образования. Организационный комитет (В.Я. Аврамов, Н.Н. Бекетов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, С.А. Венгеров, И.Я. Герд, Л.Ф. Пантелеев, М.Н. Стоюнина, Г.А. Фальборк, А.П. Философова, В.И. Чарнолуцкий и др.) в марте 1906 г. провел ряд учредительных собраний, на которых был принят проект устава Лиги (официально он был утвержден в 1907 г.). Заявленной целью Лиги образования были объединение и координация деятельности педагогических и просветительных обществ и организаций в России. Кроме того, в список задач входили теоретическая и практическая разработка вопросов образования, основание научных и просветительных учреждений. Сфера деятельности Лиги включала

все ступени школьного образования, а также дополнительное образование.

Лига образования мыслилась как централизованное общество с местными отделами, обладающее своей платформой по теоретическим и практическим вопросам. По уставу она превратилась в союз просветительных обществ и учреждений, объединенных общими съездами и избираемым на них правлением. Лига не только объединяла уже существовавшие общества и организации, но и открывала новые. Провинциальные общества пользовались автономией, имели собственный устав (часто по образцу, рекомендованному Лигой) и перечисляли ей средства.

Наряду с деятельностью общественно-педагогических организаций в деле образования немалую роль играла благотворительность. Это было обусловлено тем, что государственных ассигнований на нужды образования явно не хватало. Перекладывание дела образования на епархиальные ведомства явно не решало проблему.

Вся политика самодержавия, по мнению М.В. Богуславского, во второй половине XIX в. была направлена на поиск его оптимального варианта, т.е. гарантирующего возможность модернизации страны при сохранении стабильности государства. Однако в целом политика, проводимая высшими органами государственной власти, видевшими в развитии образования, расширении его доступности главную угрозу государственным устоям, оказалась недальновидной [7].

Не смог разрешить сложившееся противоречие и Проект реформы средней школы, подготовленный в 1915–1916 гг. под руководством министра народного просвещения П.Н. Игнатъева. Именно в нем воплотились прогрессивные идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, а также передовой опыт экспериментальных учебных заведений: выстраивание четкой системы народного образования; расширение прав местных органов власти и местного самоуправления, педагогических советов учебных заведений; выработка нового содержания общего среднего образования (подготовка проектов программ по 16 предметам). Однако задачи, которые ставил П.Н. Игнатъев, частично нашли свое воплощение уже весной 1917 г. в деятельности Государственного комитета по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства. Но это была уже другая историческая эпоха.

В целом образовательная политика второй половины XIX — начала XX в. имела ряд особенностей:

- усиление внимания к вопросам образования со стороны высших органов государственной власти;
- создание нормативно-правовой базы управления системой народного просвещения;
- наличие сложной, многокомпонентной структуры управления системой образования;

- отсутствие четкого разграничения компетенций в области образования между органами государственной власти как на общероссийском уровне, так и на региональном;
- усиление влияния общественно-педагогических инициатив на развитие образования;
- отсутствие четкой государственной направленности в осуществлении преобразований;
- участие органов местного самоуправления (земства) в деле совершенствования системы образования;
- возложение на систему народного просвещения охранительных функций;
- попытка создания единого государственного образовательного стандарта;
- перераспределение полномочий в деле организации учебных заведений в пользу епархиальных ведомств, что снимало частично бремя финансовых расходов на образование.

Итак, образовательная политика в России во второй половине XIX — начале XX в. оказалась не готовой к тем изменениям, которых требовала быстро изменяющаяся жизнь. Консервативный политический курс правящих кругов подчинил вопросы образовательной политики иным приоритетам.

В то же время практический опыт государственного управления образовательной сферой оказался многоуровневым. Система образования в России представляла собой многопрофильную систему. Однако, несмотря на отсутствие ведомственного единства в вопросах оперативного управления сферой образования, был создан достаточно действенный механизм регулирования образовательной политики, что позволило осуществлять реформирование российской школы. Делегирование полномочий в области образования на местный уровень и общественным силам было несомненным достоинством образовательной политики в пореформенной России.

Список литературы

1. Об образовании: Федеральный закон от 10 июля 1992 г. № 3266-1-ФЗ // Справочная правовая система “Гарант”.
2. *Порхова Т.М.* Высшие органы власти Российской империи и формирование государственной образовательной политики во второй половине XIX — начале XX века // Социология власти. 2007. № 1. С. 131–140.
3. Хрестоматия по истории педагогики: В 4 ч. Ч. 4. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции / Сост. Н.А. Желваков. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1936.
4. *Тхоржевский И.И.* Исторический обзор деятельности Комитета министров: В 4 ч. Ч. 3. Комитет министров в царствование императора Александра Второго. СПб.: Издание Канцелярии Комитета министров, 1902.
5. *Середонин С.М.* Исторический обзор деятельности Комитета минист-

ров: В 4 ч. Ч. 4. Комитет министров в царствование императора Александра Третьего. СПб.: Издание Канцелярии Комитета министров, 1902.

6. *Королев Н.Т.* Совет министров в России в 1907–1914 гг. // Исторические записки. М., 1984. № 110.

7. *Богуславский М.В.* Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 10–19.

THE EDUCATIONAL POLICY IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF XIX — THE BEGINNING OF XX CENTURY

A.M. Allagulov, V.G. Ryndak

The purpose of this article is allocation and structurization of the conceptual theoretical positions and the processing technological experience which are the matter of the educational policy of Russia from the second half of the 19th century to the beginning of the 20th century. The urgency of the formation of the educational policy in Russia in the pedagogical retrospection is discovered. The features of delimitation the competences between the supreme government bodies in the education sphere are studied.

Key words: *the educational policy, the historical pedagogical knowledge, the supreme government bodies, the education system.*

Сведения об авторах

Аллагулов Артур Минехатович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: art_hist@mail.ru

Рындак Валентина Григорьевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета. Тел. (3532) 77-68-02; e-mail: ped@bk.ru

ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В СОДЕРЖАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Перцева

(кафедра общей педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ); e-mail: pertseva-irina@yandex.ru)

В статье обсуждается вопрос формирования у будущих специалистов социальной сферы христианского отношения к человеческой личности. В ходе исследования автор приходит к выводу, что в последнее время активно расширяется объем знаний об утраченных отечественных традициях социальной работы, обновляется содержание исторических и социально-педагогических учебных дисциплин.

Ключевые слова: *социальное образование, социальная педагогика, социальное служение Русской православной церкви, благотворительность, милосердие, признание.*

На современном этапе развития нашей страны актуализируется проблема социально-педагогического образования, рассматриваемого в качестве универсальной компоненты профессиональной подготовки любого специалиста социальной сферы, которая предполагает “приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме своей профессиональной деятельности” [1: 232]. Социально-педагогические знания являются значимой и целостной подсистемой, поэтому студентам нужно овладеть широким комплексом умений, необходимых на всех этапах профессиональной деятельности. В связи с тем что наиболее важным элементом формирования социально-педагогической компетентности на этапе вузовской подготовки является “овладение специалистом профессионально-этической культурой, включающей в себя... способность к состраданию, активному социальному взаимодействию”, то принципиально важно формировать у будущих специалистов социальной сферы именно христианское отношение к человеческой личности [1: 234].

В процессе профессиональной подготовки будущие социальные педагоги и социальные работники изучают опыт социально-педагогической деятельности России и других стран. Россия имеет свой уникальный тысячелетний опыт социального служения, осуществлявшийся в рамках церковной и государственной благотворительности. В советский период церковное служение обществу было прервано, а в гуманитарных науках не освещались должным образом знания о

церковном социальном служении. Следствием этого стало незнание нашими современниками уникального тысячелетнего опыта жертвенного служения людям, осуществлявшегося Русской православной церковью (РПЦ) в течение десяти веков и возрождающегося в последние 18 лет. Следовательно, при подготовке социальных педагогов и социальных работников необходимо обратить внимание на изучение утраченных отечественных традиций социально-педагогической деятельности.

В документах и Киевской и Московской Руси присутствуют понятия, которые выражают сущность социального служения РПЦ. Общественная поддержка и защита населения, на которую направлено социальное служение РПЦ, являлись феноменом российской действительности с начала русской государственности, но до недавнего времени термина “*социальное служение*” в русском языке не было [2: 18]. На протяжении тысячелетнего периода существовал широкий круг понятий, через которые раскрывалось социальное служение: “*призрение*”, “*благотворительность*”, “*милосердие*”, “*нищелюбие*”. Также существовали понятия “*филантропия*”, “*попечительство*”, “*меценатство*”, позднее — “*спонсорство*”. Эти понятия обозначали различные формы и виды деятельности, входящие в сферу социальной работы в ее современном понимании [3: 21]. Эти термины в процессе истории претерпевали изменения в грамматической форме и в семантике. В процессе исторического развития одни и те же понятия могли нести разную смысловую нагрузку.

Анализ данных дефиниций, рассмотренный нами в исследовательской работе “Основные дефиниции социально-педагогической деятельности РПЦ” [4], позволил сделать вывод о том, что данные понятия можно разделить на две категории. Первая категория понятий — это действия, которые направлены на объект социальной помощи, и они характеризуют душевное и духовное устройство человека: милосердие, нищелюбие, призрение. Все поздние термины имеют однокоренные слова, указывающие на субъект социального служения: благотворительность — благотворитель, попечительство — попечитель, филантропия — филантроп, спонсорство — спонсор, меценатство — меценат. Таким образом, с XVIII в. стала важна не только сама социальная деятельность, но и человек, выполняющий ее.

Церковь может заниматься призрением, благотворительностью, милосердием, нищелюбием и попечительством, но она не может выступать в качестве спонсора или мецената, так как ее социальное служение основано на любви, которая “не ищет своего” (1 Кор. 13: 5), и, следовательно, оно бескорыстно. Спонсорство и меценатство — те виды вспомоществования, которые могут быть направлены на помощь Церкви. Меценатство и спонсорство не относятся к социальной деятельности РПЦ, но с их помощью может осуществляться макроди-

менциальная дьякония РПЦ*. В понятиях “призрение”, “благотворительность”, “милосердие”, “нищелюбие”, “филантропия”, “попечительство” более четко просматривается синонимичность с понятием “социальное служение РПЦ”, так как стержнем социального служения РПЦ является деятельная любовь к ближнему.

С начала 90-х гг. XX в. в связи с изменившимися политическими условиями жизни общества религия перестала быть “запрещенной” формой мировоззрения. Сейчас в государственной системе образования декларировано мировоззренческое разнообразие и стало возможным конфессиональное образование в общеобразовательных учреждениях и вузах.

В Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете студенты, обучающиеся по специальности 031300 “Социальный педагог”, с 2001 г. изучают предмет *“История социального служения РПЦ”*. Цель курса — формирование у будущих социальных педагогов целостного представления о процессе развития социального служения РПЦ.

Под *социальным служением РПЦ* мы понимаем *синтез многоплановых видов деятельности РПЦ, основанной на христианском отношении, любви к ближнему и выражающейся во влиянии на социальное самочувствие, социальную стабильность общества, его духовно-нравственную атмосферу* [4: 530].

Для выявления объема и уровня интеграции знаний о социальном служении РПЦ в профессиональной подготовке социальных педагогов мы проанализировали учебники и учебные пособия по дисциплинам, входящим в цикл предметной подготовки. Это такие учебные курсы, как “Социальная педагогика” [5–7], “История социальной педагогики” [8], “Основы социальной педагогики” [9]. Выбор учебников и учебных пособий был обусловлен наличием грифа “рекомендовано” или “допущено” Министерством образования РФ.

В вышеуказанной учебной литературе рассматривается влияние христианства на установление традиции обязательной помощи нуждающимся, анализируется социально-педагогическая деятельность в конфессиях [7, 9]. Авторы уделяют внимание религии как институту социализации, раскрывая функции религии, принципы православия, средства, методы и агенты православного воспитания [6, 8]. Рассматриваются религиозные организации и религиозное воспитание в контексте микрофакторов социализации [5].

Следует заметить, что в учебных и методических пособиях для

* Макродименциальная дьякония — создание под воздействием Церкви общественных, государственных и частных благотворительных заведений, поддержание и распространение православных знаний и традиций деятелями светской культуры, а также создание самой Церковью благотворительных заведений, их опека, влияние на духовно-нравственное состояние общества.

студентов, обучающихся по специальности “Социальный работник”, историческому анализу социального служения РПЦ уделяется внимание в таких учебных курсах, как “Теория социальной работы” [3, 10], “История социальной работы в России” [11, 12]. В вышеуказанных учебных пособиях раскрываются основные тенденции благотворительности в древнерусском государстве (X–XIII вв.), включающие княжеские виды благотворительности и монастырско-церковные формы призрения. Описывается деятельность благотворительных обществ и союзов в социальном призрении России (XVIII — начало XX в.). Освещаются вопросы частной и церковно-монастырской благотворительности в условиях абсолютистского государства (XVIII — начало XX в.) [10–12]. Описываются основные направления социальной деятельности РПЦ: антиалкогольная программа; детская программа; социальная деятельность РПЦ в сфере образования; помощь престарелым и инвалидам; программа по борьбе с безработицей; работа с беженцами; оказание помощи жертвам стихийных бедствий и чрезвычайных ситуаций; работа с заключенными; медицинская и патронажная помощь; программа по церковному взаимодействию с государством и обществом в социальной области [3]. Анализируется оформление теории социальной работы в России с X по XVIII в.

Анализ учебных и методических пособий показал, что в светской учебной литературе появляются знания церковного социального служения. Таким образом, сужение и деформация области знаний социального служения РПЦ в профессиональной подготовке социальных педагогов и социальных работников, сложившиеся в прошлом, в последнее время активно компенсируются. Это позволяет говорить об обновлении содержания педагогических и исторических учебных дисциплин.

Актуальность исследования объема и уровня интеграции знаний о социальном служении РПЦ в системе профессиональной подготовки социальных педагогов определяется потребностями модернизации российской системы образования в новых социокультурных условиях, необходимостью развития профессиональной компетенции будущих работников социальной сферы и воспитания в системе профессионального образования, активизации духовно-нравственного потенциала учебно-воспитательной деятельности современного российского образования. Изучение традиций жертвенного служения людям дает возможность формировать у будущих социальных педагогов мировоззрение, основанное на христианских традициях.

Знание социального служения РПЦ способствует не только развитию таких важных профессиональных качеств будущего работника социальной сферы, как компетентность в области социальных проблем, высокий уровень образованности и общей культуры, но и становлению будущего специалиста как личности с христианским пониманием важнейших проблем, стоящих перед современными социальными педаго-

гами и социальными работниками. На рубеже веков мы особо осознали роль образования в духовно-нравственной жизни общества, где соединяются духовное и материальное, прошлое, настоящее и будущее нашей страны, где зарождается и формируется облик современного человека. Основная функция учебной дисциплины “История социального служения РПЦ” — способствовать формированию ценностных и мировоззренческих ориентаций будущих социальных педагогов, оказывая влияние на личностные и профессиональные качества будущего специалиста.

Изучение объема интеграции знаний о социальном служении РПЦ в системе подготовки социальных педагогов и анализ процессов обновления отечественного социально-гуманитарного образования в контексте глобальных тенденций развития образования в мире позволяют сформулировать проблему, которая может быть выражена в форме противоречия. С одной стороны, в связи с наличием соответствующего социального заказа и изменившимися социально-педагогическими условиями возрастает оценка места и значения социального служения РПЦ в истории и культуре нашего общества. Увеличивается объем включения знаний о социальной деятельности РПЦ в содержание образовательных программ для подготовки социальных педагогов и социальных работников. С другой стороны, возникает необходимость адекватной педагогической реакции на эти изменения, которая должна выражаться в комплексном научном осмыслении этих изменений, создании соответствующих теоретических и практических разработок для системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

* * *

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 09-06-00346а).

Список литературы

1. Социальная педагогика / Под ред. В.Г. Бочаровой. М.: ВЛАДОС, 2004. 368 с.
2. *Субаева О.Н.* Социальное служение как исторический феномен 1701—2001 гг.: Автореф. дис. ... докт. ист. наук: 07.00.02. М.: МГСУ, 2004. 52 с.
3. Теория социальной работы: Учебное пособие. Ч. II. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. 112 с.
4. *Перцева И.В.* Основные дефиниции социально-педагогической деятельности Русской Православной Церкви // Социология инноватики: социальные механизмы формирования инновационной среды: Доклады и выступления Второй международной конференции по социологии инноватики. 29–30 ноября 2007 г. Т. 2. М.: РГИИС, 2008. С. 529–538.
5. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 2005. 200 с.

6. Социальная педагогика: курс лекций: Учебное пособие. М.: Академия, 2007. 448 с.
7. Социальная педагогика. М.: ВЛАДОС, 2008. 447 с.
8. История социальной педагогики: Учебное пособие. М.: Академия, 2007. 256 с.
9. *Мустаева Ф.А.* Основы социальной педагогики. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 416 с.
10. *Фирсов М.В., Студенова Е.Г.* Теория социальной работы: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2001. 432 с.
11. История социальной работы в России: Учебное пособие. М.: Академический проект: Трикста, 2009. 608 с.
12. *Мельников В.П., Холостова Е.И.* История социальной работы в России: Учебное пособие. М.: Дашков и К°, 2006. 344 с.

THE HISTORY OF THE SOCIAL SERVICE OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE CONTENTS OF SOCIAL EDUCATION

I.V. Pertseva

In this article the author explores development of Christian approach to human personality with future specialists in social field. In the course of the research the author comes to a conclusion that the scope of knowledge of lost social work traditions is actively expanding, and the contents of historical, social and pedagogical subjects are renewed lately.

Key words: *social education, social pedagogy, social service of Russian Orthodox Church, charity, mercy, care, patronage.*

Сведения об авторе

Перцева Ирина Владимировна — аспирантка кафедры общей педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), преподаватель кафедры социальной педагогики и кафедры общей педагогики педагогического факультета ПСТГУ. Тел. 8-903-116-17-64; e-mail: pertseva-irina@yandex.ru

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ВЫСШЕЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАБОР СТУДЕНТОВ (начало XX в. — 30-е гг. XX в.)

М.А. Турбина

(кафедра профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск); e-mail: Maria_Turbina@mail.ru)

Статья посвящена истории отечественной высшей технической школы. Автор рассматривает проведение мероприятий по привлечению студентов техническими институтами в ранний советский период и организацию втузами вступительных испытаний.

Ключевые слова: *высшее техническое образование, набор студентов.*

Контингент поступающих в высшие учебные заведения — важнейший параметр, который наряду с другими, такими как номенклатура специальностей, учебные планы и программы (собственно содержание обучения, методы обучения, формы производственной практики и др.), характеризует систему высшего технического (и не только технического) образования. В настоящее время в нашей стране идет серьезная реформа образования на всех его уровнях. Это, в частности, и ввод единого государственного экзамена, и переход на двухуровневую систему подготовки специалистов. Но очевидно: любая реформа для того, чтобы быть успешной, должна учитывать опыт предыдущих поколений. В общем можно говорить о том, что перед советской высшей технической школой стояли проблемы, подобные тем, какие решаются и сегодня: разрыв между средней и высшей школой, а соответственно и проблема набора, поиск оптимальных вступительных испытаний. В связи с этим будет интересно рассмотреть, каким образом решался сложнейший вопрос о приеме учащихся в отечественном высшем техническом образовании и в дореволюционный период, и в ранний советский период (в настоящей статье мы обратимся к довоенным годам).

Как известно, специальность инженера в начале XX в. была чрезвычайно популярной, и число желающих ее получить превышало в 5 и более раз количество существующих вакансий [1]. Большинство учебных заведений проводили вступительные экзамены. Абитуриенты проходили испытания по следующим предметам: русский язык (сочинение), алгебра, геометрия, тригонометрия, физика, иностранный язык, а в институты путей сообщения и гражданских инженеров, кроме того, еще и по рисованию. При этом “о степени строгости (а

кстати, и грамотности в смысле умения письменно формулировать свою речь) говорит, например, экзамен по русскому языку, по которому поступающие чаще всего получали неудовлетворительный балл (27% неудовлетворительных отметок). Требовалось изложить тему сжато (1–2 листа) и совершенно без грамматических ошибок. Работа с двумя грамматическими ошибками оценивалась уже как неудовлетворительная” [1: 54]. По разделам математики абитуриентам предлагалось ответить на 3–5 теоретических вопросов и решить одну или несколько задач.

Ряд вузов, желая уменьшить количество случайностей, которые неизбежны при конкурсе, заменяли конкурсные испытания конкурсом аттестатов, полученных при окончании средней школы. Так, например, сделал Петербургский политехнический институт, при этом, по замечанию С.П. Тимошенко, требования все равно были очень высокими. В частности, на кораблестроительное отделение могли поступить только претенденты, окончившие средние школы с золотой медалью [2].

Некоторые дореволюционные вузы ввели комбинированный конкурс, при котором отметки аттестата складывались с отметками, полученными на вступительных экзаменах. В частности, в Институте инженеров путей сообщения императора Александра I в 1908 г. комбинированный конкурс проходил следующим образом. Приемные экзамены на I семестр предполагали для всех без исключения абитуриентов конкурсные испытания по математике и физике, русскому языку, иностранному языку (французскому, немецкому или английскому) и рисованию (как уже было сказано, это дополнительный экзамен, проводимый для поступающих в институты инженеров путей сообщения)¹. Старшинство при конкурсе определялось “суммой следующих шести отметок:

- 1) четырех отметок, полученных на конкурсном экзамене из алгебры, геометрии, тригонометрии и физики,
- 2) средней арифметической из отметок, выставленных в аттестатах или свидетельствах средних учебных заведений,
- 3) средней арифметической отметки по математике, взятой из тех же аттестатов и свидетельств” [3: 20].

Таким образом, видно, что при подобном конкурсе во внимание принимались главным образом знания по математике и физике. Однако получившие неудовлетворительную отметку по какому-либо предмету приему не подлежали [1]. Это чрезвычайно важный момент, потому что, как будет сказано ниже, ранняя советская высшая техническая школа, переживая на этапе своего становления трудности с приемом абитуриентов, отошла от этого правила.

¹ В связи с этим интересно отметить, что для поступающих на III и V семестр приемные экзамены состояли из конкурсных испытаний по всем предметам, проходимым на всех предыдущих семестрах (т.е. на I, II и I–IV соответственно), а из проверочного испытания по рисованию и черчению — техническому и топографическому.

Что касается контингента абитуриентов по половому, социальному и другим параметрам, то, например, в петербургском Институте инженеров путей сообщения императора Александра I в 1908 г. существовали такие правила. К экзамену для поступления на первый семестр допускались молодые люди, русские подданные, неженатые, окончившие не ранее 1904 г. (т.е. не позднее четырех лет назад) курс в одном из названных средних учебных заведений и не состоящие на государственной службе [3]. В числе обязательно предоставляемых документов должно было быть свидетельство о крещении. В других втузах, например в Киевском политехническом институте, в дореволюционное время прием девушек был разрешен. Как пишет С.П. Тимошенко, “высшие инженерные учебные заведения впервые начали принимать женщин в 1907 г., и, начиная с 1909 г., на моих занятиях по сопротивлению материалов в Киевском политехническом институте девушки составляли значительный процент” [2: 26].

Таким образом, нельзя не отметить, что дореволюционная высшая техническая школа стремилась сделать прохождение вступительных экзаменов максимально объективным процессом (это был призван сделать и широкий спектр проводимых испытаний), правда, сохранялся довольно жесткий отбор по некоторым социальным параметрам. Впрочем, подобное будет характерно и для советской школы.

На основе ряда политехнических вузов в советское время образовывались новые институты. Так, в 1930 г. в Томске на базе Томского технологического института (основан в 1896, открыт в 1900 г.) был организован Сибирский институт инженеров путей сообщения (СИИПС). А в 1932 г. в Новосибирске на базе путейско-строительного факультета СИИПСа создается самостоятельный путейско-строительный институт инженеров железнодорожного транспорта (будущий Новосибирский институт военных инженеров транспорта — НИВИТ). У истоков нового института стояли педагоги Томского технологического института.

В настоящей статье мы на примере одного из самых старых технических вузов Новосибирска — НИВИТа — рассмотрим, каким образом организовывался прием студентов с основания вуза и вплоть до Великой Отечественной войны. Деятельность названного вуза является показательной по ряду причин. Во-первых, институт, как уже было сказано, основан в 1932 г., в советское время, поэтому его деятельность, как и деятельность других высших учебных заведений, во многом согласовывалась и определялась центральными документами. Во-вторых, институт со своего возникновения имел непосредственную связь с одним из первых технических вузов страны — Томским политехническим институтом, а кроме того, с другими отраслевыми институтами — ЛИИЖТом, старейшим российским втузом, и МИИТом. Эта связь осуществлялась на многих уровнях, в том числе, как будет показано ниже, и в вопросе набора учащихся.

Резкое расширение сети высших технических учебных заведений

в 30-е гг. привело к возникновению целого ряда проблем: это и отсутствие материально-технической базы, и острая нехватка профессорско-преподавательского состава², и отсутствие подготовленных на достаточно высоком уровне поступающих. Деятельность основанного в 1932 г. Комитета по высшему техническому образованию (КВТО), значение которого невозможно переоценить, освещалась на страницах журнала “Высшая техническая школа” (1934–1936). И вот как, в частности, профессором Л.К. Мартенсом отмечалась слабая подготовка абитуриентов: “Между средней и высшей школой имеет место еще не изжитый разрыв. Хорошая работа средней школы должна давать солидную базу для подготовки хорошо квалифицированного инженера. Необходимо, чтобы во вузы поступал более молодой контингент — студент должен стать полноценным инженером уже в 25-летнем возрасте (срок обучения 5–5 ½ лет)” [4: 27].

Какие же вступительные испытания проходили поступающие? В отчете о работе НИВИТа за 1935/36 учебный год приведена сводная таблица, в которой отражены наименования сдаваемых при поступлении дисциплин, количество отметок, полученных по каждому предмету, процент от общего числа сдающих, а также средний балл, полученный по каждой дисциплине [5, л. 38].

Оценка приемных испытаний набора 1935/36 учебного года в НИВИТ

Наименование дисциплины	Средний балл
1. Алгебра письменно	3,09
2. Алгебра устно	
3. Геометрия письменно	3,09
4. Геометрия устно	
5. Тригонометрия письменно	3,21
6. Тригонометрия устно	
7. Арифметика	3,24
8. Обществоведение	3,15
9. Физика	3,31
10. Химия	3,55
11. Русский язык	3,39
12. Черчение	3,2
13. Рисование	2,2

² По данным 1932 г., на одну профессорско-преподавательскую должность в среднем приходился 61 студент (см.: *Хотеенков В.Ф.* Система управления вузами: 30-е годы // Вестник высшей школы. 1987. № 11. С. 21).

Таким образом, средний балл ни по одному из сдаваемых предметов не превысил четырех.

Державшие вступительные испытания в НИВИТ, согласно отчету за следующий учебный год, сдавали экзамены по таким дисциплинам [6]. По математике: две письменные работы — арифметика и алгебра, геометрия и тригонометрия; три устные — алгебра, геометрия и тригонометрия. По русскому языку: письменно русский, письменно литература, устная грамматика и литература. Согласно инструкции КВТО, на основании этих данных выводилась средняя отметка. О проведении несколько более позднего набора можно судить по Уставу Новосибирского института военных инженеров железнодорожного транспорта, утвержденному Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР 10 июня 1941 г. В п. 2 разд. 1 названного документа сказано: “Все поступающие в Новосибирский институт военных инженеров железнодорожного транспорта подвергаются вступительным испытаниям по следующим дисциплинам:

а) русскому языку (письменное сочинение, грамматика, литература);

б) математике;

в) физике;

г) химии;

д) иностранному языку (английскому, французскому или немецкому, по выбору поступающего)” [7, л. 2].

Как видно, ранняя советская высшая техническая школа в общем сохранила систему, существовавшую в дореволюционный период³. Достаточно широкий перечень вступительных экзаменов напоминает то, как организовывался набор поступающих в начале XX в. Как отмечал С.П. Тимошенко, и в 1958 г. претенденты на поступление во вуз должны были сдать следующие экзамены: “1) Русский язык и литература — письменный экзамен; 2) Математика (алгебра, геометрия и тригонометрия) — письменный и устный экзамены; 3) Иностранный язык (французский, немецкий, английский)” [2: 33]. А также экзамен по физике, обязательный для всех инженерных и физико-математических специальностей.

Но, как уже было сказано выше, чрезвычайно важным отличием было то, что в ранний советский период принимались и абитуриенты, получившие на вступительных испытаниях неудовлетворительные отметки. Это одна из причин, по которым в первые годы своей деятельности вуз производил большой отсев студентов (первые сессии сдавались обучающимися плохо). Так, в отчете по учебно-методической

³ Закономерен интерес педагогов в 30-е гг. к постановке образования в названный период. См., например, об этом: *Медынский Е.Н.* Высшее техническое и сел.-хоз. образование в дореволюционный период // Высшая техническая школа. 1935. № 4. С. 63–76; № 5, С. 54–67.

работе института за 1933/34 учебный год читаем: «Большой процент “неудов” на зимней сессии объясняется слабой довузовской подготовкой студентов, причем у многих этот пробел оказался настолько значительным, что в течение 1-го семестра ликвидировать его не представилось возможным, что и сказалось на итогах сессии» [8, л. 7]. Например, в 1934/35 учебном году отсеив составил 19,5%, что в отчете за названный год объясняется переходом института на положение военного, приведшим к более строгому отбору слушателей по состоянию здоровья, а также более тщательному отбору по социальному положению.

Что касается отбора студентов по социальным параметрам, то в 30-е гг. он производился таким образом. Примерно до 1933 г., по словам С.П. Тимошенко, “отбор студентов по способностям был упразднен, и разрешалось поступать лишь детям рабочих и крестьян. Во многих случаях они не имели соответствующей подготовки и были не в состоянии воспринимать лекции, читаемые в институте. Чтобы преодолеть это затруднение, при институтах были организованы подготовительные отделения, осуществляющие необходимую подготовку по элементарным дисциплинам. Этот план имел мало успеха, большинство учеников так и не смогло получить надлежащую подготовку и было вынуждено оставить высшие учебные заведения” [2: 21]. Только с середины 30-х гг. технические институты исключили специальные привилегии для детей рабочих и крестьян и снова ввели отбор по способностям [2].

Подготовка института к новому набору в 30-х гг. была очень серьезной, что объяснялось естественным стремлением вуза принять лучших абитуриентов. Так, в 1935 г. она началась с 1 апреля. «О наборе учащихся были сделаны объявления в газеты “Гудок”, “Советская Сибирь”. По дорогам Сибири и рабфакам от приемной комиссии были разосланы объявления с информацией об Институте, специальностях и условиях приема. В Ленинград в ЛИИЖТ был командирован вербовщик, который через приемную комиссию ЛИИЖТа завербовал для НИВИТа 75 абитуриентов» [5, л. 46].

Перечень мероприятий, проведенных с целью привлечения абитуриентов, действительно широк. Назовем некоторые из них [9].

1. Ко всем средним школам Новосибирска были прикреплены преподаватели института (62 человека) и слушатели из членов ВЛКСМ (26 человек), которые принимали участие в выпускных экзаменах.
2. В школы по линии Томской ж. д. были командированы преподаватели института.
3. На слете отличников средних школ г. Новосибирска была предоставлена информация об институте выпускникам десятых классов.
4. Заведующим отделами народного образования разных городов институт разослал специальные письма (274) с правилами и

условиями приема в НИВИТ для средних школ районов с приложением 1000 общих писем будущим абитуриентам.

5. Бывшим питомцам института было послано 120 писем со справочным материалом и просьбой провести ознакомление с НИВИТом.
6. В институте было проведено пять дней открытых дверей.
7. Были поданы статьи об институте в местные газеты.
8. Информация об институте звучала по радио.

В отчете института [9] впервые представлены данные о количестве поступивших отличников: из общего числа принятых в 1938 г. на первый курс 1036 человек 257 человек, т.е. почти четверть (24,8%), составили отличники. Это довольно интересный факт, с одной стороны, свидетельствующий, о большом внимании руководства вуза к контингенту абитуриентов, а с другой — говорящий и об изменениях, произошедших в высшей технической школе к концу 30-х гг.

Задачи набора в вуз — максимально объективный прием лучших из желающих поступить. Советская высшая техническая школа вплоть до конца 30-х гг. XX в. искала пути выхода из трудного положения (как было сказано, в этот период не хватало профессорско-преподавательского состава, существовал серьезный разрыв между средней и высшей школой), но, имея перед собой ориентир на качество подготовки будущего специалиста, ей (высшей технической школе) в течение десятилетия практически удалось преодолеть названные трудности. Это стало возможным благодаря целому ряду мер: во-первых, сужению сети вузов, во-вторых, отсеву неуспевающих, а в-третьих — повышению уровня преподавания и индивидуальному подходу к обучающимся. Что касается собственно вступительных экзаменов, то в этом вопросе отечественные технические институты практически вернулись к системе, существовавшей в дореволюционное время.

Список литературы

1. *Медынский Е.Н.* Высшее техническое и сел.-хоз. образование в дореволюционный период // Высшая техническая школа. 1935. № 5. С. 54—67.
2. *Тимошенко С.П.* Инженерное образование в России. Люберцы: ВИНТИ, 1996. 84 с.
3. Правила приема в Институт инженеров путей сообщения императора Александра I в 1908 г. // Журналы Совета Института инженеров путей сообщения императора Александра I за 1908 г. Выпуск первый. Весенний семестр. СПб., 1908. С. 20—23.
4. *Мартенс Л.К.* Общетеchnическое образование — в центр внимания // Высшая техническая школа. 1935. № 4. С. 26—27.
5. Отчет по учебно-методической работе института за 1935/36 уч. г. // ГАНУ. Ф. 1100. Оп. 1. Д. 16. 49 л.
6. Отчет по учебно-методической работе института за 1936/37 уч. г. // ГАНУ. Ф. 1100. Оп. 1. Д. 26. 44 л.

7. Устав Новосибирского института военных инженеров железнодорожного транспорта // ГАНО. Ф. 1100. Оп. 1. Д. 137. 14 л.

8. Отчет по учебно-методической работе института за 1933/34 уч. г. // ГАНО. Ф. 1100. Оп. 1. Д. 2. 42 л.

9. Отчет по учебно-методической работе института за 1937/38 уч. г. // ГАНО. Ф. 1100. Оп. 1. Д. 53. 20 л.

**THE HIGHER TECHNICAL SCHOOL OF OUR COUNTRY:
ADMISSION OF STUDENTS.
BEGINNING OF XX CENTURY — 30th YEARS OF XX CENTURY**

M.A. Turbina

The article is devoted to history the higher technical school of our country. The author takes a look at the organization of measures for attracting students in the early soviet period.

Key words: *higher technical school, admission of students.*

Сведения об авторе

Турбина Мария Александровна — аспирантка кафедры профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения; руководитель редакционного отдела издательства СГУПС. Тел. 8-913-899-59-50, 328-03-28; e-mail: Maria_Turbina@mail.ru

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

АЛГОРИТМ ГАУССА ДЛЯ РАССЧЕТА ДАТЫ ПРАЗДНИКА ПАСХИ

Д.М. Златопольский

(Московский городской педагогический университет; e-mail: zlato@orc.ru)

“Король математиков” XIX в. Карл Фридрих Гаусс внес огромный вклад не только в чистую математику, но и в огромное число приложений — от геодезии и картографии до азартных игр. В частности, он предложил правило для определения датировок весеннего равноденствия и христианской Пасхи.

Мы приведем правило Гаусса для расчета даты православной Пасхи, как говорят англичане, “as is”, т.е. “как есть”, безо всяких объяснений и обоснований.

Алгоритм

1. Вычислить остаток a от деления номера года на 19.
2. Вычислить остаток b от деления номера года на 4.
3. Вычислить остаток c от деления номера года на 7.
4. Вычислить остаток d от деления суммы $(19a + 15)$ на 30.
5. Вычислить остаток e от деления суммы $(2b + 4c + 6d + 6)$ на 7.
6. Вычислить сумму $f = d + e$.

Вывод

Пасха будет либо в марте, либо в апреле (все даты, естественно, по старому стилю!) в зависимости от величины f :

если f не больше 9,

то дата Пасхи $(22 + f)$ марта,

иначе Пасха приходится на $(f - 9)$ апреля.

Формулы предусматривают **два исключения**:

— при $d = 29$ и $e = 6$ Пасха отмечается не в расчетную дату 26 апреля, а 19 апреля (так было в 1981 г.);

— при $d = 28$ и $e = 6$ Пасха отмечается не в расчетную дату 25 апреля, а 18 апреля (так было в 1954 г.).

Например, для 2009 г.:

$$1. a = 14. 2. b = 1. 3. c = 0. 4. d = 11. 5. e = 4. 6. f = 15.$$

Так как $f \geq 9$, то месяц — апрель, а номер дня равен $15 - 9 = 6$. Переводя полученную дату в новый стиль, получим: $6 + 13 = 19$ апреля.

Дату Пасхи в 2010 г. предлагаем читателям определить самостоятельно.

В заключение заметим, что приведенные формулы справедливы только для периода с 1900 по 2099 г.

Сведения об авторе

Златопольский Дмитрий Михайлович — кандидат технических наук, доцент Московского городского педагогического университета. E-mail: zlato@orc.ru

Информация для авторов

Журнал “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование” публикует статьи исключительно по вопросам педагогического образования студентов непедагогических вузов, педагогике и дидактике высшей школы, общим проблемам образования.

1. Рукопись представляется одновременно в электронном виде и в 2 экземплярах, отпечатанных в формате А4 через 2 интервала (гарнитура Times New Roman, кегль 12 pt; поля: левое и верхнее — 30 мм, правое и нижнее — 10 мм).

2. Рукопись должна содержать:

- текст статьи и список литературы;
- информацию об авторах: ФИО, ученые степени и звания, мест работы и должности, круг научных интересов, e-mail, адреса и номера телефонов;
- название статьи и фамилии авторов на английском языке;
- краткую аннотацию и ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем статьи для соискателей степени кандидата наук: 6–8 страниц. Обязательно представляется: рекомендация к публикации от научного руководителя (его фамилия и инициалы указываются в журнале в примечании к статье) и указывается место учебы. Объем статьи для соискателей степени доктора наук: 13–15 страниц. Обязательно представляется рекомендация к публикации от администрации по месту работы.

4. Таблицы (не более 10 столбцов) должны иметь содержательные названия. В примечаниях к таблицам объясняются все сокращения или обозначения. Как рисунки, так и таблицы следует пронумеровать (если их несколько). В тексте статьи должны быть ссылки на таблицы и рисунки, *например*: (рис. 1), (табл. 3). Иллюстрации, общим числом не более 5 в статье, должны быть черно-белыми, четкими и представляться отдельно от текста. Конкретные технические условия, которым должны удовлетворять представляемые рисунки, сообщаются дополнительно по запросу автора.

5. Цитируемая литература приводится в пронумерованном (не по алфавиту, а в порядке перечисления в тексте) списке в конце статьи. В тексте ссылка на список литературы оформляется в квадратных скобках с указанием номера источника, *например*: ... в развитии псевдокультурных тенденций [1]. Цитаты заключаются в кавычки, *например*: “...должны быть сформированы у учащихся к концу изучения курса” [1: 45]. В квадратных скобках первым указан номер источника, после двоеточия — номер страницы, с которой взята цитата. Если осуществляется ссылка на несколько источников, то они перечисляются в порядке возрастания номеров через запятую, *например*: [3, 5, 8].

6. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:
Книга: Автор. Название. Город: Издательство, год. Общее количество страниц (*например*: 236 с).

Статья в сборнике: Автор. Название статьи // Название сборника / Под ред. А.Б. Иванова. Город: Издательство, год. С. 5–7.

Статья в журнале: Автор. Название статьи // Журнал. Год. Том. Номер (выпуск). С. 15–20.

Электронный ресурс: *например:* Официальный сайт ЮНЕСКО (URL: <http://www.unesco.org> 27.10.2009 (дата последнего посещения)).

Ссылки на неопубликованные или находящиеся в печати работы не допускаются.

7. Примечания как авторские комментарии к тексту оформляются следующим образом: даются постраничные комментарии, ссылки обозначаются звездочкой или цифрами в конце предложения, *например:* ...опыт реализации обобщен в методических и учебных пособиях автора*. Внизу страницы под горизонтальной чертой размещается текст примечания, начинающийся с верхнего индекса*.

8. Если были использованы сокращения (кроме общеизвестных), аббревиатуры организаций, названия тестов, анкет и т.д., то в примечаниях даются расшифровки этих сокращений.

9. Редакция оставляет за собой право внести исправления в текст статьи.

10. **Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.**

11. Редакция не обеспечивает авторов экземплярами журнала. После получения извещения о принятии статьи к публикации каждому автору необходимо прислать в редакцию по факсу или электронной почте копии квитанций о годовой подписке на три комплекта журнала “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование”.

Подписной индекс по каталогу Респечати 80789, по каталогу “Пресса России” — 40251.

Телефон и факс редакции: (495) 939-42-80.

Ответственный секретарь редакционной коллегии Новикова Галина Викторовна, e-mail: fro.mgu@mail.ru