

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

№ 3(39) Журнал теоретических и прикладных исследований Июнь, 2006

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА	3
Ткаченко Е. В. Реорганизация ЕГЭ: приглашение к дискуссии.....	3
Хлебников В. А. Проблемы, симптомы и пути реорганизации ЕГЭ в систему добровольной сертификации.....	5
ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	17
Строкова Т. А. Методологический аппарат мониторинга в образова- нии и его понятийная система.....	17
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	27
Костоусов Н. С., Абзалов А. А., Зубарев И. А. Генезис нравственно- го воспитания в отечественном кадетском образовании	27
Близневская В. С. Формирование технического мастерства льбжни- ков-ориентировщиков	35
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	42
Сазонова Э. С. Методология функционально-сетевое проектирова- ния подготовки специалистов к инновационной инженерной деятель- ности	42
Чурляева Н. П. Воздействие педагогических технологий на уровень компетентности выпускников технического вуза	50
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	62
Атмахова Л. Н. Возможности методической службы в развитии про- фессиональной компетентности педагогов дошкольного образова- тельного учреждения	62
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	70
Минюрова С. А. Креативность как ресурс личностно-профессиональ- ного саморазвития субъекта	70
Кожевникова Э. П. Проблема профессионального отчуждения педа- гогов в аспекте возникновения дисфункционального стереотипа эмо- ционального поведения.....	77
Маркелов В. В. Психолого-педагогические аспекты интегрального подхода к развитию индивидуальности в физическом воспитании и спорте.....	86
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	97
Рубина Л. Я. Воспитание и воспитательная работа в школе: взгляд со- циолога.....	97

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	109
Жукова Е. Д. Влияние мозаичного характера культуры на социодинамику образования	109
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	118
Аминов Т. М., Бенин В. Л. Мусульманское образование в дореволюционной Башкирии	118
Михащенко А. Л. Учителство средних школ Южного Зауралья: досоветский период.....	126
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА.....	134
Малярчук Н. Н. Быть здоровым в древнерусском понимании	134
ТОЧКА ЗРЕНИЯ (в порядке дискуссии)	138
Идиатулин В. С. Диссертационный совет: взгляд соискателя.....	138
СЛОВО ПРОЩАНИЯ	144
АВТОРЫ НОМЕРА	145

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. О. Вербицкая, И. Е. Видт,
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, Л. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,
Е. В. Коротгаева, В. Б. Полуянов, В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных,
Л. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко.

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2006

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2006

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ЕГЭ: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

В первом номере нашего журнала за этот год был опубликован доклад В. А. Хлебникова на первой всероссийской конференции «ЕГЭ в российской системе образования» (2006). Этот доклад под названием «Как нам реорганизовать ЕГЭ» нельзя расценивать иначе, как мужественный поступок ответственного профессионала, который, будучи руководителем Федерального центра тестирования, уже шесть лет занимается анализом реализации ЕГЭ в системе образования Российской Федерации. Этот анализ и опыт внедрения ЕГЭ в России позволил автору сделать ряд важных выводов.

Приведем лишь некоторые из них.

1. По своим масштабам и спектру последствий ЕГЭ представляет собой не нововведение в сфере образования, а социальное явление.

2. Предлагаемая схема ЕГЭ трудоемка, дорогостояща и легко уязвима для фальсификаций.

3. Конструкция ЕГЭ и структура контрольно-измерительных материалов (КИМ) в принципе не позволяют достичь объявленных целей – одновременного получения оценок итоговой аттестации и отбора наиболее подготовленных выпускников в вузы.

4. Гарантию качества должен давать не итоговый разовый контроль, а четкое функционирование процесса получения знаний и продуманный контроль обучения.

5. ЕГЭ не должен быть единственным инструментом для отбора поступающих в вузы.

В. А. Хлебников совершенно справедливо полагает, что краеугольным камнем процедуры ЕГЭ является информационная безопасность. Основные риски связаны с доставкой, хранением, использованием и возможной фальсификацией экзаменационных материалов.

Нельзя не согласиться с автором в том, что пятибалльная система оценивания уже давно переродилась в трехбалльную и продолжает сужаться до однобалльной, что искажает информацию об истинных учебных достижениях учащихся. В докладе справедливо сказано, что потеря объективности результатов ЕГЭ гарантирована и является вопросом короткого времени, что ЕГЭ повлияет не только на образование, но и на социум. Прогноз этих последствий – наша гражданская ответственность.

Эти оценки особенно важны и своевременны в связи с активизацией процессов перевода ЕГЭ в обязательную форму аттестации. Уже готов проект

закона об обязательности ЕГЭ, уже, например, экзамен по истории в вузы Москвы в 2006 г. идет без всякой добровольности, только в виде ЕГЭ. Это наступление чиновничества, вопреки мнению подавляющего большинства педагогической и образовательной общественности России, продолжается.

В качестве выхода из создавшейся ситуации В. А. Хлебников предлагает изменить используемую технологию ЕГЭ и преобразовать ее в систему единого государственного оценивания, что должно явиться естественным развитием ЕГЭ и быть направлено на создание согласованной и непротиворечивой системы объективной оценки учебных достижений учащихся, использование которой позволит принимать обоснованные управленческие решения в образовании и способствовать отбору наиболее подготовленной молодежи для получения высшего образования.

Основные принципы единого государственного оценивания, предлагаемые автором:

- 1) учащийся должен иметь возможность выбора времени, места и формы испытаний;
- 2) результаты, полученные при использовании различных форм испытаний, должны быть приведены в сопоставимый вид;
- 3) жесткая сертификация материалов и процедур различных форм испытаний.

Предлагаемая ниже статья В. А. Хлебникова является логическим продолжением его доклада. Она концептуальна и состоит из двух частей. В первой даются нестандартные оценки состояния образования России и ставится проблема его реализации в обществе и государстве. Во второй рассматриваются концептуальные основы организации единой государственной системы оценивания учебных достижений, в том числе в рамках системы добровольной сертификации. Работу отличает новизна и профессионализм предложений, вариативность и дискуссионность многих вопросов (например, о роли приоритетности статистики в решении проблем низкой эффективности функционирования системы образования), жесткость оценок (например: «Бедное образование – это беда. Но когда в образовании появляются большие деньги – это катастрофа. Большие деньги привлекают малограмотных жуликов и проходимцев, которые быстро и надежно вытесняют из системы образования истинных профессионалов, подвижников и бесребреников. А без них образование существовать не может»).

В своей совокупности представленные материалы могут быть хорошей базой для организации широкого обсуждения одной из важнейших проблем современного российского образования. Мы приглашаем всех заинтересованных ученых, учительскую общественность, руководителей всех направлений системы образования к участию в дискуссии по данной проблеме. Речь идет о вопросе национального масштаба, и равнодушие и выжидательная позиция здесь недопустимы.

Е. В. Ткаченко, академик РАО

ПРОБЛЕМЫ, СИМПТОМЫ И ПУТИ РЕОРГАНИЗАЦИИ ЕГЭ В СИСТЕМУ ДОБРОВОЛЬНОЙ СЕРТИФИКАЦИИ

В. А. Хлебников

Цель образования – **воспроизводство и развитие** социальной системы, которая в стране существует. Так как социальный состав страны неоднороден, то с точки зрения разных слоев населения эти цели могут сильно различаться.

Итак! Воспроизводство или развитие. Здесь расходятся главные цели образования для стран с высоким уровнем развития и стран отстающих. Копирование слабо развитыми странами систем образования стран высокоразвитых стратегически полезно странам с наиболее высоким уровнем развития.

Для того чтобы Система Образования стала средством развития социальной системы, нужно сначала саму Систему Образования достаточно развить.

В Советском Союзе сложилась хорошая система образования, основной целевой установкой которой было творческое развитие учащегося (что весьма странно для тоталитарного режима).

В любое время необходимо обеспечить хорошее, всеобщее, равно доступное для всех социальных слоев и бесплатное Образование, дающее человеку научные знания и творческое развитие.

Эта мысль прописана в Конституции. Все ее знают, но сформулировать, почему должно быть бесплатное, доступное и хорошее образование, смогут далеко не все. В лучшем случае собеседники начнут говорить о справедливости, о том, что все люди равны от рождения и пр. Социальных мифов на эту тему много.

Сухие прагматики, которых меньшинство, скажут, что **бесплатное, доступное и хорошее образование просто выгодно**. И не только потому, что образованные люди лучше и эффективнее работают. В этом для государства есть несомненная польза. Но громадная польза будет от тех неизвестных, которые не просто образованны, но которые дадут новые идеи в науке и технологии.

Людей, которые предлагают самые ценные идеи, очень немного. Эффективность идей может быть грандиозна. Возьмите, например, изобретение паровой машины или изобретение радио. Никто не знает, из какой социальной среды будет тот гениальный изобретатель, который даст новый импульс человечеству. Поэтому образование должно быть всеобщим и доступным. Страна, которая породит феномен, будет иметь, по крайней мере на первых порах, явное преимущество.

Образование должно быть **хорошим**, потому что неизвестного гения надо поднять на современный уровень знаний.

Образование должно быть **бесплатным**, потому что вполне возможно, что гений родится в бедной семье. У него будет более высокая мотивация к жизненному успеху. Он с большим напором будет трудиться и с большей вероятностью предложит что-нибудь стоящее.

Некоторые суперпрагматики иногда задают вопросы: «А часто ли Вы в жизни пользуетесь синусами или логарифмами? Или простыми дробями? Или формулой азотной кислоты и т. п.? Надо ли в таком случае их изучать? Может, надо облегчить школьную программу и учить детей только тому, что пригодится в практической жизни?».

Ответ должен быть отрицательным.

Школа должна давать больший объем знаний, чем может понадобиться в практической жизни. Несмотря на, казалось бы, излишние затраты. Знания никогда не бывают лишними. Затраты на хорошее образование экономически выгодны (а математика к тому же и «ум в порядок приводит»).

Сложность современной ситуации для развития образования состоит в **отсутствии острого внешнего вызова для социальной системы**.

Коммунисты-большевики, начав с разрушения буржуазной системы образования, достаточно быстро спохватились и начали активно развивать свою, опираясь на лучшие достижения образования царской России. К этому их принудил внешний вызов – враждебный капиталистический мир.

Позднее капиталистический мир, столкнувшись с непосредственной угрозой своему существованию в лице Советского Союза, был вынужден значительно скорректировать свою социальную политику. Прорыв Советского Союза в космос привлек значительное внимание правительства США к проблемам образования.

Внешний вызов подстегивал правительства к принятию энергичных и эффективных мер по совершенствованию систем образования. Очевидно, что эти меры предлагало квалифицированное профессиональное сообщество. И оно было услышано.

Коммунисты смогли точно определить и просто сформулировать основную цель образования (направление развития образования) – создание армии инженерных работников, соответствующих самым современным требованиям, на базе хорошего естественно-научного и математического образования.

Эта конкретная, но узкая цель достаточно быстро была достигнута (ввиду именно своей конкретности), и созданная Система Образования длительное время способствовала развитию государства. Но подобные узкие и конкретные цели не могут быть долговременными. Когда возникла необходимость сформулировать новую цель, эта задача не была решена. Система продолжала работать в том же режиме, во многом вхолостую, пожирая самое себя и многое вокруг.

В настоящее время **серьезного внешнего вызова нет**. Мнение профессионального сообщества учитывается правительством далеко не всегда. Эту реалию надо принимать во внимание и находить способы и пути продвижения нужных идей.

Ч. 1 ст. 43 «Конституции Российской Федерации» провозглашает право получения общедоступного и бесплатного дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. Основное общее образование обязательно (ч. 2, 4 ст. 43). Конституция также гарантирует (ч. 3 ст. 43) получение на конкурсной основе бесплатного высшего образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. К сожалению, Конституция не гарантирует всеобщего обязательного и бесплатного полного среднего образования.

Права и свободы личности могут быть всесторонне реализованы лишь личностью образованной.

Нельзя не отметить, что уже несколько десятилетий в российской системе образования нет норм оценок, т. е. тех правил, которые определяют, за что ученику ставить оценки «2», «3», «4», «5». Это вносит произвол в оценивание учебных достижений. Более того, имеющаяся шкала оценок очень узкая. Она уже не соответствует современным требованиям. В централизованном тестировании и ЕГЭ используется стобалльная шкала. Правда, она создается с помощью компьютерных технологий. При «ручном» оценивании есть смысл пятибалльную (фактически трехбалльную) шкалу расширить до десятибалльной. Это позволит более точно дифференцировать знания учащихся. Так сделано в большинстве развитых стран мира. Более того, одновременно с расширением шкалы оценивания необходимо сформулировать правила, по которым выставляются оценки. Новые нормы оценок должны четко и с использованием конкретных примеров показать, за какие теоретические знания и практические навыки выставляется та или иная оценка. Пусть в каждом специализированном школьном кабинете висят плакаты с нормами оценок по различным темам изучаемого предмета различных годов изучения. И учитель, и школьник при устном опросе и письменной работе будет иметь четкие критерии для выставления оценок. Внедрение такого подхода значительно продвинет Систему Образования в сторону объективности результатов.

Разработка норм оценок есть большая и ответственная работа, которая может быть выполнена только специалистами высшей квалификации. Российская академия образования – естественный исполнитель этой работы. Министерство образования России – естественный заказчик. Но исполнитель и заказчик инициативы не проявляют. Видимо, заняты чем-то более важным!

Каковы основные симптомы неблагополучия в Системе Образования?

Сфера образования стала коррумпированной и непрозрачной.

Остро обозначился дефицит и старение педагогических кадров, имеется не всегда высокая (неровная) квалификация преподавателей, неодинаковый (неровный и низкий) уровень материально-технической оснащенности образовательных учреждений. Все это приводит к неровному, а порой просто низкому качеству образования. Нет достоверной информации о результатах функционирования Системы Образования. Неизвестна степень освоения учебных программ и причины, которые вызвали те или иные результаты. В стране от-

существует современная система образовательной статистики. Не используются современные технологии обеспечения качества продукции (результатов обучения). Международный стандарт ISO-9000 требует, чтобы качество продукции обеспечивалось не конечным контролем (итоговой аттестацией), а постоянным контролем в процессе обучения.

Учащимся реально надо предоставить равные права на получение хорошего образования.

Принцип общедоступности и бесплатности нарушается почти повсеместно. При приеме в общеобразовательные учреждения (особенно профильные и элитарные) широко используются конкурсы, собеседования, тесты. Предлагается внесение «спонсорских взносов» и т. п. Всем понятно, что этим нарушается российское законодательство.

Ведя борьбу против разрушения образования и сосредоточиваясь на поздних школьных этапах и проблемах зачисления в вузы, мы упускаем более важное, когда в старшую школу придет поколение детей, плохо обученных. Почти невозможно сделать из них хороших специалистов с высшим образованием.

Поэтому наведение порядка в Системе Образования нужно начинать с начального и среднего образования.

Главной проблемой Системы Образования является ее хроническое недофинансирование (в 2005 г. 4% от ВВП вместо 10% по закону об образовании).

Финансовые потоки, протекающие через Систему Образования России, достаточно велики, чтобы наша страна, учитывая традиции и опыт, имела качественное Школьное Образование.

Не столь важно понимать, как финансовый поток формируется. Важно понимать, как он распределяется.

Бедное образование – это беда. Но когда в образовании появляются большие деньги – это катастрофа.

Большие деньги привлекают малограмотных жуликов и проходимцев, которые быстро и надежно вытесняют из системы образования истинных профессионалов, подвижников и бесребренников. А без них Образование существовать не может.

В рыночных отношениях можно проследить цепочку: деньги – образование – наука – производство – товар – деньги... (у Маркса было только: деньги – товар – деньги). В этой цепочке образование находится в самом начале и слишком далеко от конечных денег.

Очевидно, что никакой предприниматель не способен решить стратегические проблемы развития образования. Он может действовать исходя только из своего интереса и с очень коротким сроком оборачиваемости денег. Долговременную стратегию развития образования способно решить только государство или хорошо организованное сообщество профессионалов и заинтересованной общественности.

Система Образования в России за последние десятилетия значительно деградировала и продолжает деградировать. Однако она обладает достаточно хорошими способностями к регенерации и развитию (если сохранен ее потенциал).

Мероприятия по модернизации образования (улучшение материально-технической базы, обеспечение доступа к Интернет, новые университетские комплексы, индивидуальные гранты для школьников и студентов, повышение заработной платы преподавателей, обеспечение непрерывности образования) **не складываются в систему**. Их внедрение, возможно, нужно и полезно. Но совершенно **непонятна их эффективность**. Неизвестно, как, каким образом и когда они повлияют на качество образования.

В государстве и обществе отсутствует единое представление о том, какой должна быть Система Образования.

Выводы

Российская Система Образования в настоящее время функционирует плохо (больна?).

Симптомы болезни – снижение качества образования, фактическое нарушение конституционных принципов – общедоступности и бесплатности, развитие коррупции.

Причины:

- хроническое недофинансирование,
- непрозрачная система получения и распределения средств,
- неэффективные управленческие решения,
- отсутствие понимания, какой должна быть Система Образования,
- отсутствие четкого алгоритма действий (комплекса мероприятий),
- отсутствие объективных и надежных показателей, характеризующих состояние Системы Образования.

Первоочередные действия – разработка современной системы образовательной статистики, в рамках которой необходимы:

- разработка системы сбора, хранения, обработки и использования информации об учебных достижениях учащихся;
- разработка и внедрение новых и широкое использование традиционных технологий сбора информации об учебных достижениях учащихся; повышение их надежности и объективности, выявление зон их рационального использования;
- практическое использование результатов для итоговой аттестации и для поступления в вуз.

Полученная статистическая информация должна быть доступна научной и профессиональной общественности.

Пути решения проблемы

У системы образования множество граней. В каждой из них есть свои проблемы. Если их решать разрозненно, то эффективность решения может оказаться очень низкой. Ресурсы для решения проблем ограничены. Расходовать их надо с умом. Для этого необходимо сформулировать цели и пути их достижения. Хвататься за все сразу – бессмысленно.

Можно много и не всегда с пользой спорить о конкретных целях образования. Здесь возможно множество мнений, хороших и разных. Но с чем должны согласиться все, так это с тем, что **перво-наперво надо наладить систему современной образовательной статистики.**

Надо уметь получать достоверную информацию о функционировании системы образования.

Без информации общество находится как бы в потемках. Однозначного мнения ни о чем сформировать невозможно. Все рассуждения об образовании носят качественный характер. Дискуссии тонут в уточнениях. Выявить причинно-следственные связи и зависимости невозможно.

Из множества данных в системе образования необходимо выделить укрупненные показатели и определить их достоверные значения.

Организационно система образования хорошо структурирована. Во всех субъектах Федерации имеются региональные и муниципальные органы управления образованием. Количество типов образовательных учреждений и их административная подчиненность ограничены. Все это облегчает задачу сбора, анализа и использования информации об образовательной статистике.

В образовательной статистике, безусловно, должны быть учтены данные бухгалтерской отчетности и отдела кадров (финансирование, основные фонды, количественный и качественный состав работников, учащихся и пр.). Очевидно, это тривиальная задача.

Основная сложность состоит в оценке учебных достижений учащихся (в степени освоения образовательных программ). Именно здесь кроются наибольшие проблемы получения достоверной и объективной информации. Накопленный опыт позволяет утверждать, что создание современной системы оценки учебных достижений, с помощью которой получают объективные и достоверные данные об учебных достижениях учащихся, **вполне возможно.**

Но если необходимая информация собрана, то анализ учебных достижений, эффективность мероприятий и качества образования не представляет трудности. Причинно-следственные связи выявляются с той же достоверностью, с которой собраны исходные данные.

Исследователи и управленцы любого ранга получают информацию о том, каков тренд учебных достижений отдельных учащихся или средних показателей классов, школ, муниципальных и региональных объединений. Становится известно, как это коррелирует с заработной платой учителей, уровнем компьютеризации школ, их материально-техническим обеспечением, кадровым составом (количеством, возрастом и стажем) преподавателей и пр.

Полученные результаты должны стать основой для принятия обоснованных управленческих решений. Они объективны.

Их можно использовать в практических делах – для итоговой аттестации и для отбора поступающих в вуз. Они надежны.

Статистические показатели должны быть доступны общественности. Это обеспечит общественный контроль за процессом и качеством обучения.

Механизм получения надежной и достоверной информации об учебных достижениях учащихся затруднит (боязно утверждать, что ликвидирует) коррупцию – врага беспощадного и безжалостного.

Создание Системы Оценки учебных достижений учащихся является своевременным и актуальным.

При этом необходимо учитывать опыт, полученный при проведении эксперимента по введению ЕГЭ. Основные замечания изложены в нашей предыдущей статье.

В эксперименте по ЕГЭ нет научной гипотезы.

Что хотят проверить в ходе эксперимента – неясно!

Так как результаты ЕГЭ никак не учитываются в управлении образованием, то ЕГЭ для системы образования бесполезен.

Надо было четко и заранее определить, где и как будут использоваться результаты ЕГЭ в системе образования.

Сейчас ЕГЭ сильно наклонен в одну практическую сторону – отбор поступающих в вузы на бюджетное финансирование. Это перестает быть актуальным. Учитывая демографическую «яму», целесообразно отменить вступительные испытания и брать в вузы всех желающих, отчисляя после первых семестров неуспевающих.

Новая система оценки должна стать действительно Системой, а не ежегодной разовой акцией для выпускников.

Совершенно очевидно, что организационно Система должна быть оторвана от органов управления образованием. Несоблюдение этого принципа гарантирует искажение объективной информации об учебных достижениях учащихся.

Ниже нами предложены для обсуждения основные принципы организационной структуры Системы. Мы убеждены, что Система должна опираться на общественно-профессиональное сообщество и использовать методологию создания стандартизированных процедур и материалов, разработанных органами Гостехрегулирования (бывший Госстандарт).

Мы осознаем, что Законом «Об образовании» не предусмотрена обязательная текущая оценка учебных достижений (только при итоговой аттестации). Но в рамках предлагаемой системы оценка текущих достижений предусмотрена. Получаемые при этом результаты необходимы учащимся, родителям, педагогам для получения объективных и независимых оценок учебных достижений. Очевидно, что это может проводиться только добровольно.

Итак, система оценивания не должна находиться в административном подчинении у органов управления образованием и должна проводить оценивание на добровольной основе по желанию учащихся и образовательных учреждений.

Непосредственно процедуру оценивания должны проводить учреждения, сертифицированные на выполнение соответствующих работ. Указанная сертификация должна быть добровольной. Требования к измерительным материалам и различным видам оценивания должны быть обсуждены и утверждены.

Оценивание в Системе должно стать «фактически обязательным» не по приказу, а по своим объективным достоинствам. Профессиональное педагогическое сообщество и прежде всего школы и вузы должны доверять содержанию КИМов, технологии проведения и обработке результатов.

Практическое использование результатов оценивания, полученных Системой, должно быть подтверждено нормативными актами органов управления образованием.

Проект Системы оценки учебных достижений

1. Общие требования

1.1. Система должна обладать свойством **полноты**, т. е. иметь организационную и методологическую возможность определять показатели учебных достижений учащихся для всех уровней образования:

- общего образования (начального, основного, полного);
- профессионального образования (начального, среднего, высшего).

1.2. Система должна иметь и использовать **комплекс показателей**, с помощью которых возможно оценивать достижения учащихся, и **организационных структур системы** (образовательных учреждений и органов управления образованием) на любом уровне и при любой форме обучения.

1.3. Используемые показатели должны удовлетворять требованиям:

- **надежности**, т. е. значения показателей не меняются или мало меняются при их определении иными средствами или научно обоснованными методами;
- **объективности**, т. е. значения показателей должны отражать исследуемые свойства только изучаемого объекта. При этом должно быть исключено (или минимизировано) воздействие посторонних факторов.

1.4. Система должна обеспечивать сбор **надежной и объективной первичной информации** об оценках учебных достижений.

1.5. Система должна использовать передовые **научные методы** обработки первичной информации, обеспечивающие надежные и объективные конечные результаты.

1.6. Система должна использовать **различные формы испытаний** (тестирование, олимпиады, экзамены) и **измерительных материалов**, качество которых удовлетворяет заранее сформулированным требованиям.

1.7. Система должна обеспечивать **сопоставимые результаты испытаний** учебных достижений при использовании **различных способов оценивания и измерительных материалов**. Результаты различных испытаний должны размещаться на единой метрической шкале.

1.8. Система в виде используемых технологий оценивания и измерительных материалов **не должна оказывать негативного влияния** на процесс обучения учащихся.

1.9. Система должна использовать измерительные материалы и способы (технологии) оценивания, соответствующие особенностям изучаемого предмета, возрасту учащихся и целям испытаний.

1.10. Система должна предоставлять учащимся свободу **выбора формы, времени и места** проведения оценивания учебных достижений.

1.11. Компетентные и независимые органы должны сформулировать требования к технологиям (способам) оценивания и свойствам используемых контрольных измерительных материалов, обеспечивающих возможность получения надежных и объективных результатов.

1.12. Статистические показатели результатов и свойств измерительных материалов должны быть **доступны общественности**.

1.13. При функционировании Системы должны быть приняты все необходимые и возможные меры для обеспечения информационной безопасности на всех этапах оказания услуг (разработка измерительных материалов, проведение процедуры оценивания, обработка результатов, обмен информацией и пр.), а также предусмотрены санкции за искажение результатов или процедуры оценивания.

1.14. В рамках Системы проводятся необходимые научные исследования и практические разработки, с помощью которых возможно:

- оценить изменение уровня подготовленности учащихся в различные годы, в разных регионах и административных структурах;
- определить размеры погрешностей различных методов оценивания в разных зонах метрической шкалы;
- дать рекомендации по рациональному использованию различных видов оценивания в зависимости от уровней подготовленности учащихся.

2. Организационная структура Системы

2.1. Система добровольной сертификации (далее: СДС) создается по решению органов Гостехрегулирования (бывший Госстандарт) или уполномоченных им организаций (учреждений).

2.2. Руководящим органом СДС является Совет системы, состоящий из представителей образовательных учреждений, органов управления образованием и научной общественности.

2.3. В своей деятельности СДС широко использует участие общественности в анализе и обсуждении статистических результатов оценивания.

2.4. СДС (ее руководящий орган) подготавливает и утверждает:

- **требования к технологиям процедур** различного вида (экзамены, тестирование, олимпиады, собеседования и т. п.), используемым при оценивании учебных достижений;

- **требования к измерительным материалам** различного вида, используемым при оценивании учебных достижений учащихся.

2.5. СДС организует разработку собственных измерительных материалов и сертифицирует измерительные материалы, представленные образовательными учреждениями (организациями) и соответствующие утвержденным требованиям к измерительным материалам различного вида.

2.6. СДС рассматривает предложения образовательных учреждений и сертифицирует те из них, которые могут обеспечить исполнение утвержденных требований по проведению процедур оценивания.

2.7. Сертифицированные учреждения (организации) могут осуществлять в рамках СДС оценку учебных достижений учащихся только с использованием сертифицированных измерительных материалов.

2.8. Центральный орган СДС уделяет первостепенное значение мерам, предназначенным для обеспечения информационной безопасности материалов, процедур тестирования испытаний, обработки результатов и обмена информацией.

2.9. СДС обеспечивает научно обоснованное приведение результатов испытаний различного вида и одного назначения в сопоставимый вид.

2.10. Результаты оценок учебных достижений, проведенные сертифицированными учреждениями (организациями) принимаются к рассмотрению и использованию всеми иными учреждениями (организациями), входящими в систему.

2.11. СДС ежегодно рассматривает и при необходимости корректирует требования к процедурам испытаний и измерительным материалам, руководствуясь в своих действиях обеспечением максимальной надежности и объективности результатов и минимизацией случайных и систематических ошибок измерений.

2.12. СДС использует в разработке, использовании и анализе полученных результатов **современные научные методы**, применение которых обеспечивает максимально возможное снижение ошибок измерений и получение объективных результатов измерений.

2.13. СДС способствует популяризации в общественности используемых методов и средств оценивания, а также организует и проводит научные исследования по совершенствованию измерительных материалов, технологий испытаний и интерпретации результатов испытаний.

2.14. Результаты итогового и вступительного испытаний объявляются учащимся в стобалльной шкале, представляются в специальных свидетельствах и отражаются в базе данных СДС. Результаты могут быть подтверждены по специализированным каналам Internet.

3. Оценивание учебных достижений учащихся общеобразовательных учреждений

3.1. Оценивание текущего уровня подготовленности

3.1.1. СДС должна предоставить возможность учащимся общеобразовательных учреждений пройти индивидуальную и / или организованную оценку учебных достижений по любому предмету (теме) и году обучения в любое согласованное (назначенное) время.

3.1.2. Проведение текущего оценивания уровня подготовленности в системе СДС проводится силами и по договорам с сертифицированными учреждениями (организациями) и с использованием сертифицированных измерительных материалов.

3.1.3. Результаты испытаний в конфиденциальном виде предоставляются лицу (физическому или юридическому), заказывающему испытания.

3.1.4. Результаты испытаний предоставляются в виде количества (процента) верных ответов из числа предложенных.

3.1.5. Статистические показатели результатов текущего оценивания учебных достижений по отдельным предметам (темам) могут предоставляться по их просьбам органам управления образованием, в чьем ведении находится образовательное учреждение (учащийся), в котором проводилось испытание.

3.1.6. СДС хранит результаты оценивания каждого учащегося с тем, чтобы иметь возможность повысить надежность его результатов на итоговой аттестации или в конкурсном приеме с учетом истории обучения.

3.2. Оценивание учебных достижений на итоговой аттестации

3.2.1. Итоговая аттестация предназначена для оценивания учебных достижений на предмет их соответствия образовательному стандарту.

До введения в действие закона об образовательном стандарте на итоговой аттестации будет оцениваться степень достижения учащимся образовательного минимума (минимум содержания образования или иной показатель, установленный федеральным органом управления образованием).

3.2.2. Для итоговой аттестации будут разрабатываться измерительные материалы, применение которых позволит добиться достижения поставленной цели (принцип **валидности**).

При использовании тестовых методов оценки СДС будет разрабатывать и использовать критериально ориентированные тесты.

3.2.3. Сертифицированные СДС структуры (учреждения / организации) проводят оценку учебных достижений учащихся по договорам с образовательными учреждениями на предмет соответствия подготовленности учащихся требованиям образовательного стандарта (минимума и пр.).

3.2.4. Обработка первичных результатов итоговой аттестации производится в центральном органе СДС.

Результаты предоставляются в стобалльной шкале в сопоставимом виде для любых форм испытаний.

Результаты предоставляются в виде протоколов, свидетельств и электронной базы данных по специализированным каналам Internet.

3.2.5. СДС сопоставляет оценки текущей успеваемости учащихся с результатами итоговой аттестации и представляет необходимую информацию образовательным учреждениям, органам управления образованием и учреждениям профессионального образования для фиксации надежных результатов и для учета в конкурсном приеме в соответствии с утвержденными правилами приема.

3.2.6. Использование в качестве оценок итоговой аттестации результатов испытаний, полученных сертифицированными учреждениями / организа-

циями СДС, не допускается при оплате указанной услуги выпускниками или их родителями. Оплата услуги производится только юридическими лицами.

4. Оценивание учебных достижений поступающих в образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования (конкурсный отбор).

4.1. Образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования при проведении конкурсного отбора поступающих обязаны осуществить отбор лиц, наиболее подготовленных для освоения соответствующих образовательных программ.

4.2. Для конкурсного отбора могут использоваться любые способы (технологии), удовлетворяющие требованиям СДС (экзамен, тестирование, олимпиада, испытания с использованием удаленного доступа (Internet) и пр.).

При проведении испытаний в форме тестирования разрабатываются и используются нормативно ориентированные тесты.

4.3. Сертифицированные СДС структуры организуют и проводят вступительные испытания по договорам с заинтересованными образовательными учреждениями (заказчиками). Даты и места проведения испытаний стороны определяют самостоятельно.

4.4. Результаты всех видов испытаний оперативно предоставляются в СДС, которая производит проверку ответов и осуществляет оценку учебных достижений (шкалирование) по стобалльной шкале.

Результаты любых испытаний приводятся в сопоставимый вид.

4.5. СДС предоставляет сертифицированным учреждениям / организациям, проводящим конкурсные испытания, результаты поступающих в виде протоколов, свидетельств и специализированной базы данных. Допускается подтверждение результатов по специализированным каналам Internet.

4.6. СДС предоставляет по запросам Заказчиков информацию об итоговой и текущей успеваемости поступающих за период их наблюдения.

4.7. СДС способствует получению Заказчиком как можно более обширной и достоверной информации для принятия решений в конкурсном отборе.

Статья представлена к публикации академиком РАО Е. В. Ткаченко

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012
ББК 74.00

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ МОНИТОРИНГА В ОБРАЗОВАНИИ И ЕГО ПОНЯТИЙНАЯ СИСТЕМА

Т. А. Строкова

Ключевые слова: педагогический мониторинг; критериально-оценочный аппарат; критериально-диагностический инструментарий; систематизация, интериоризация и прогнозирование в мониторинге.

Резюме: В статье дается характеристика понятийной матрицы педагогического мониторинга, акцентируется внимание на «болевых точках» его организации и осуществления.

Мониторинг – относительно новый термин в педагогической понятийной системе. В самом общем виде мониторинг – это постоянное наблюдение за каким-либо объектом с целью выявления и предупреждения о нежелательных отклонениях в его развитии. Однако осмысление сущности мониторинга, решение проблем его практической реализации еще не завершены. Многие определяют мониторинг как изучение, диагностику, контроль, экспертизу и даже как метод, инструмент. Такое разнообразие определений можно объяснить следствием его широкого использования в различных сферах научно-практической деятельности, хотя нельзя исключать и факт сложности самого этого феномена, одновременно принадлежащего и теории, и практике. Так, Н. Вербицкая и В. Назаров удачно сравнивают мониторинг с многогранником, который при внимательном рассмотрении поворачивается то одной, то другой своей гранью [1, с. 16].

Главными особенностями, отличающими мониторинг от близких понятий, являются присущие ему системность, длительность, динамичность, многократность замеров на основе одинаковых эмпирических признаков, полифункциональность, полипроцессуальность и др., что позволяет признать в качестве важнейших «граней» мониторинга такие его характеристики, как система и процесс.

В многочисленных публикациях выделены различные виды и типы мониторинга, дифференцированные по определенным основаниям: по области применения – экологический, медицинский, социологический, психологический, педагогический, экономический и др.; по целям – информационный, ба-

зовый, проблемный, управленческий и др.; по уровню управления образованием – федеральный, региональный, муниципальный, институциональный и др [3; 4].

Педагогический мониторинг наиболее часто определяют как систему сбора, обработки, хранения и использования информации о функционировании образовательной системы, позволяющей судить о состоянии этой системы в любой момент времени и прогнозировать ее развитие [2]. *Объектом* педагогического мониторинга (далее: мониторинг) является учебно-воспитательный процесс или обучение. *Субъектами* мониторинга могут выступать как отдельные лица – учителя, представители органов управления образованием, отдельные ученики и родители, привлеченные к этой работе, так и функциональные службы – педагогические, психолого- и медико-педагогические, социолого-педагогические и т. п. В зависимости от характера наблюдаемого педагогического явления *предметом* мониторинга могут быть качество образования, организация образовательного процесса, содержание, технологии и средства обучения и воспитания, детская одаренность, поведение обучающихся, профессиональная компетентность учителя, здоровье учащихся и педагогов и другое.

Основная *цель* мониторинга в образовании – информационное обеспечение управления этой системой на основе объективного представления о ее состоянии и происходящих в ней количественных и качественных изменениях.

Содержание мониторинга включает в себя выполнение всех входящих в него *процедур* (т. е. определенного порядка совершения ряда последовательных действий или мероприятий) – организации, сбора данных, первичной обработки собранной информации, ее систематизации, анализа и интерпретации, распространения и прогнозирования дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта. К сожалению, в подавляющем большинстве теоретических исследований не фиксируется внимание на полном перечне мониторинговых процедур, что на практике приводит к сужению его содержания. Следствием этого является довольно распространенная ситуация, когда собранная информация становится достоянием лишь незначительного круга пользователей, куда не входят ни учащиеся и их родители, ни большинство учителей. Да и сама информация, особенно психологическая, зачастую представляется в виде диагноза, без объяснения сути выявленного состояния объекта и возможных причин и факторов, вызвавших его.

Подобные явления не должны иметь место ни в теории, ни в практической деятельности. Ведь результаты мониторинга, в широком смысле их толкования, – это не только представленные, скажем, в табличном варианте сведения об изучаемом объекте, но и выводы, и прогнозные заключения, и рекомендации, сформулированные на их основе. Только осуществление всех процедур в полном объеме обеспечит исполнение роли, отводимой мониторингу в образовании. Исключение из содержания мониторинга какой-либо процедуры нарушает его целостность как системы. Кроме того, оно порождает миф

о ненужности мониторинговой деятельности, так как достаточно хорошо известны случаи невостребованности предоставляемой психологическими службами информации об учащихся без педагогической интерпретации результатов проведенных обследований, не говоря уже о прогнозировании развития школьников и рекомендациях их учителям по совершенствованию образовательной практики.

Мониторинг основывается на системе *принципов* – основных исходных идеях и положениях, определяющих все его звенья. В принципах отражаются нормативные указания к организации и проведению мониторинга, к выработке его стратегии и конкретных тактических действий. Наиболее признаваемы принципы: целостности, целенаправленности, непрерывности, согласованности действий субъектов мониторинга, адресности, гласности, оптимальности. Из них вытекают требования – обеспечения целевого назначения, объективности информации, сравнимости данных, необходимости и достаточности собираемой информации, получения как можно большего объема информации наименьшими затратами человеческих усилий, средств и времени и др.

Функциональная направленность мониторинга определяется целями, ради достижения которых он проводится. *Функции* мониторинга – это обязанности (роли, предназначения), которые на него возлагаются и которые он реально выполняет в образовании. Среди них важнейшие – информационная, аналитико-оценочная, стимулирующе-мотивационная, контролирующая, коррекционная и прогностическая функции.

С введением в образовательный процесс педагогических новшеств, всегда сопровождаемых определенным риском, возникла необходимость отслеживания хода и результатов инновационной деятельности, так как инновационные процессы, как доказали ученые, подвержены действию законов необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды (Н. Р. Юсуфбекова) и сопротивления нововведениям (С. Д. Поляков). *Мониторинг педагогических нововведений* как разновидность педагогического мониторинга призван отслеживать изменения, происходящие вследствие инновационных преобразований. Он представляет собой целостную систему непрерывного изучения, оценки и прогноза изменений состояния и развития образовательного процесса, его субъектов или отдельных сторон в результате инновационной или опытно-экспериментальной работы. Информация, собранная в процессе мониторинга, позволяет вовремя вскрывать негативные последствия нововведений и тем самым предупреждать или минимизировать возникающие факторы риска. Появляется возможность в случае необходимости активного вмешательства в ход инновационного процесса, не дожидаясь, когда он приведет к нежелательным результатам.

Рассматривая мониторинг как процесс, следует прежде всего выделить в нем циклы и этапы. Период от начала мониторинга до предоставления аналитико-прогностической информации пользователям называется *циклом*.

В зависимости от цели и предмета мониторинга временная протяженность одного его цикла может быть разной: месяц, четверть, триместр, полугодие, год. Число циклов обуславливается длительностью мониторинга.

Каждый мониторинговый цикл содержит в своей структуре несколько *этапов*, т. е. процессуальных элементов цикла. Хотя у ученых отсутствует единство мнений относительно числа и названий этапов, содержание деятельности субъектов мониторинга остается одним и тем же, что позволяет использовать любую из разработанных структурных моделей. Наиболее оптимальной нам представляется модель, включающая организационно-подготовительный, аналитико-диагностический, оценочно-прогностический и коррекционный этапы.

Самым ответственным моментом организационно-подготовительного этапа мониторинга является разработка *критериально-оценочного аппарата* – совокупности критериев, показателей и индикаторов, с помощью которых осуществляется оценка состояния отслеживаемого педагогического объекта. Центральная роль в этой совокупности отводится *критериям* – ключевым признакам наблюдаемого объекта. Их определение тесно увязывается с рядом факторов, главным из которых является адекватное понимание сущности объекта. Следствием усеченного, одностороннего представления сущности качества образования, например, стала достаточно распространенная порочная практика его оценки лишь по результатам, в которых доминируют количественные показатели.

В зависимости от целей мониторинга, масштаба и сложности объекта его оценка может быть произведена на основе единичного критерия или целого комплекса критериев, способных всесторонне охватить оцениваемый объект и обеспечить его целостную характеристику. Так, исходя из широкой содержательной трактовки качества образования как единства составляющих его трех компонентов – результатов, функционирования (протекания) образовательного процесса и созданных для него условий, что соответствует теории социального управления, для его мониторинговой оценки мы выбрали три группы критериев: критерии качества результатов образования, критерии качества функционирования образовательного процесса и критерии качества условий, в которых протекает этот процесс.

Признаки *качества результатов образования* содержали как количественные (успеваемость, отсеб, второгодничество, внешкольная успешность и др.), так и качественные характеристики (учебная и школьная мотивация, трудовая дисциплина, общий интеллект, интеллектуальная, коммуникативная, волевая и адаптационная компетенции, нравственная воспитанность, факты и виды девиаций и др.). Особое внимание уделено здоровью детей, выводы о состоянии которого делались на основе показателей коэффициента здоровья, группы здоровья, уровня физического развития, числа часто болеющих детей,

числа заболеваний, приходящихся на 1 тыс. чел., наиболее распространенных видов заболеваний и др.

Качество функционирования образовательного процесса оценивалось по содержанию основного и дополнительного образования (его новизна, вариативность, разноуровневость, реальность выбора учащимися, удовлетворение образовательных запросов школьников и др.), организации и содержанию внеклассной воспитательной работы (новизна, направления деятельности детских общественных объединений, действенность ученического самоуправления, удовлетворенность детей организуемыми видами внеклассных занятий и др.), технологиям обучения и воспитания (владение и использование учителями современных технологий, доминирующие методы обучения, отработка общеучебных мыслительных умений, способы оценивания ЗУН, дифференциация работы с различными категориями учащихся – одаренными детьми, детьми с особыми нуждами, с ослабленным здоровьем и т. д.).

Качество условий, в которых протекает образовательный процесс, определялось на основе анализа его программно-методического обеспечения, материально-технической базы, предметно-пространственной и образовательной среды, психологической атмосферы в ученических коллективах, характера взаимных отношений учащихся с одноклассниками и учителями, качества кадрового состава, психологического климата в педагогических коллективах и др.

Принималась во внимание и *социальная оценка качества образования*, осуществляемая по признакам удовлетворенности родителей результатами обучения и воспитания их детей, созданным в школе для их развития условиям, отношением к их детям учителей и одноклассников, конкурентоспособности выпускников школ и социального статуса образовательного учреждения.

Пятилетний опыт реализации нашей мониторинговой программы в Ханты-Мансийске и Тюмени позволяет получать необходимую и достаточную информацию об индивидуальном (ученик), институциональном (образовательное учреждение) и муниципальном (система образования города) уровне выполнения социального заказа на новое качество образования и эффективности управления системой образования в целом.

Критерии, как правило, разбивают на *показатели*, т. е. измеряемые характеристики, дающие количественную и / или качественную информацию о конкретных свойствах оцениваемого объекта. Так, показателями свободной личности в школе № 80 Тюмени были определены произвольность поведения, эмоциональная раскрепощенность, чувство собственного достоинства, самостоятельность в принятии решений, способность к свободному выбору, рефлексивность.

Сами показатели часто детализируют с помощью *индикаторов* – доступных наблюдению и измерению конкретных проявлений тех или иных особенностей наиболее сложных показателей. Индикаторы обнаруживают и представ-

ляют новые характеристики наблюдаемого объекта, которые не могут быть выявлены непосредственно через показатели.

В выборе показателей и индикаторов, в отличие от выбора критериев, не последнюю роль играет субъективный фактор, в частности теоретические позиции и предпочтения разработчиков мониторинга, их принадлежность к определенной научной школе. Так, одни оценивают обученность по В. П. Симонову (распознавание, запоминание, применение, перенос знаний), другие – по И. Я. Лернеру (полнота, глубина, системность, прочность, осознанность, действительность знаний), третьи – по Т. И. Шамовой (уровень усвоения знаний, системность и действительность знаний, сформированность интеллектуальных, информационных и коммуникативных умений и умений самоорганизации) и т. п. Поэтому при выборе показателей каждого критерия соблюдают требования их необходимости и достаточности, пропорциональности удельного веса (чтобы не допустить перекоса в сторону какого-либо одного критерия), единства общих и специфических показателей, количественных и качественных характеристик, их способности к всестороннему охвату оцениваемого объекта и обеспечению его целостности и др.

В соответствии с критериально-оценочным комплексом выбирается *диагностический инструментарий*, т. е. совокупность форм статистической отчетности, информационных стандартов, анкет, опросных листов, рейтинговых оценок, тестов и т. п., используемых для изучения наблюдаемого педагогического объекта в целях постановки диагноза его состояния и прогноза дальнейшего развития, а также регулирования и коррекции. Диагностический инструментарий должен отвечать требованиям *валидности* – способности указывать, что именно измеряет инструментарий и насколько хорошо он это делает: чем валиднее инструмент, тем лучше отображает он то качество, свойство, ради измерения которого используется. Он должен быть *надежным*, т. е. отражать точность измерения и устойчивость к действию посторонних факторов и помех.

Кроме того, используемый инструментарий должен обеспечить достаточность информации, ее достоверность, однозначность трактовки полученных данных, их сравнимость с результатами, добытыми иными средствами, и быть по возможности минимально трудоемким; он должен быть удобен в сборе и последующей обработке информации и позволять отслеживать изменяемые признаки объекта в динамике.

Одновременно с выбором методов продумывают, как и какими способами будут измерены выявляемые признаки. *Измерение* – это процедура, посредством которой наблюдаемому признаку приписываются числа или порядковые величины по определенным правилам, состоящим в установлении соответствия между некоторыми свойствами чисел и некоторыми свойствами признака.

Инструментом для измерения непрерывных свойств объекта, как правило, выбираются *шкалы*, с помощью которых качественные характеристики

получают свое выражение в форме количественных оценок. Это могут быть 3-, 5-, 7- и даже 9-мерные шкалы с различными цифровыми значениями: (1; 2; 3; 4; 5) или (-0,3; -0,2; -0,1; 0; +0,1; +0,2; +0,3) и др.

Однако в педагогике, особенно в воспитании, существует немало «тонких», неформализуемых показателей и индикаторов, которые невозможно подвергнуть измерениям без их огрубения или абсурдного представления.

Аналитико-диагностический этап мониторинга начинается с опробования *критериально-диагностического инструментария* – совокупности оценочных, диагностических и измерительных средств, используемых для отслеживания состояния и развития наблюдаемого педагогического объекта. Специальная проверка инструментария позволяет убедиться в его адекватности и надежности, удобстве пользования, при необходимости внести определенные коррективы и приступить к сбору данных по полной мониторинговой программе, соблюдая известные правила организации и проведения диагностических исследований.

Собранная на этом этапе информация проходит первичную обработку и *систематизируется*, т. е. приводится в определенный порядок. Она представляется в виде таблиц, графиков, профилей (гистограмм, диаграмм), «таблетных» форм и / или различных классификаций, выполненных на основе четких оснований – сходства, различия, величины, силы выраженности каких-либо свойств и признаков и т. п. Упорядоченная подобным образом информация значительно облегчает выполнение последующих мыслительных операций – сопоставления, сравнения, анализа и обобщения, установления причинно-следственных отношений, устойчивых связей и эмпирических зависимостей. Она намного упрощает наиболее сложную и ответственную мониторинговую процедуру – *интерпретацию* собранных данных, т. е. объяснение вскрытых фактов, истолкование их смыслов и значений.

Интерпретация информации – кульминационный момент каждого мониторингового цикла. Она осуществляется с целью диагноза реального состояния наблюдаемого объекта, прогноза его дальнейшего развития и формулирования выводов и рекомендаций для планирования дальнейшей педагогической деятельности. Направление и содержание интерпретации задают концептуальные установки, научные теории и теоретические положения, отобранные в качестве исходных посылок при определении целей и разработке программы мониторинга. Однако формулируемые оценки должны быть свободны от субъективизма, предвзятости, «подгонки» фактов под теории или, наоборот, теорий под факты.

Убедительность интерпретационных суждений достигается глубиной осмысления и разносторонним анализом мониторинговых данных, сопоставлением ожиданий и реального положения дел, прослеживанием динамики фиксируемых признаков. Следует, кстати, заметить, что «динамическими» данными считаются те, которые содержат более двух измерений, т. е. по-

мимо начального и конечного есть еще и промежуточные. Поэтому говорить, например, о положительной динамике результатов нововведения на основе только двух мониторинговых измерений – исходного и достигнутого – просто некорректно. Необходимо хотя бы еще один, промежуточный, срез, проведенный с использованием аналогичных измерительно-диагностических средств.

Процедура интерпретации информации допускает возможность разных вариантов толкования отдельных фактов, для однозначного объяснения которых не хватает собранных данных и требуется дополнительная проверка каждой из версий. Так, в нашей практике проведения мониторинга качества образования в Ханты-Мансийске было зафиксировано значительное ухудшение психологического климата в педагогическом коллективе одной из школ. Вероятностным дестабилизирующе действующим фактором могла стать инновационная деятельность, к которой приступила эта школа, так как на этапе зарождения инновационных процессов в педагогической среде начинают проявляться необратимые деструктивные изменения. Действительно, не все учителя данной школы приняли предстоящие инновационные преобразования. Четко выделилась небольшая группа, лидер которой, авторитетный учитель, открыто выступила против принятия инновационной программы, заявив, что в ней нет ничего нового, что она «так работала всегда».

Другой версией, объясняющей факт ухудшения психологического климата, могло быть доминирование в поведении членов педагогического коллектива индивидуально-личностных качеств, сформированных на среднем уровне, для которого свойственно проявление в зависимости от складывающихся обстоятельств прямо противоположных признаков (по методике В. И. Андреева, оценка – по 5-балльной шкале): коллективизм и индивидуализм, удовлетворенность и разочарованность (деловые качества), оптимизм и пессимизм, прогресс и застой (творческие качества), толерантность и нетерпимость, взаимопомощь и нездоровое соперничество (нравственные качества). Причем индексы показателей психологического климата, приближающиеся к 2 баллам, свидетельствовали о тенденции его перехода с «благоприятного» уровня к «достаточно неблагоприятному».

Мы не исключали возможности существования и других вариантов интерпретации результатов мониторинга. Но знакомство с положением дел в этой школе позволяло нам считать вскрытые причины ухудшения психологического климата в коллективе главными.

Тщательный анализ фактологической информации, выявление устойчиво проявляющихся и зарождающихся тенденций, выделение проблемного поля и наиболее острых, подлежащих первоочередному разрешению проблем создают условия для прогнозных заключений. *Прогноз* – это вероятностное суждение о дальнейшем развитии объекта, основанное на экстраполяции (переносе из настоящего в будущее) наблюдаемых тенденций. *Прогнозированием* называют формулирование на основе длительных наблюдений вероятностных

суждений об изменениях, которые произойдут или могут произойти при определенных условиях. Оно осуществляется по результатам всех предшествовавших ему мониторинговых процедур и требует данных, накапливаемых в процессе продолжительных и повторяемых динамических наблюдений. Именно длительный характер наблюдений и оптимальность собранной информации (известно, что обилие данных, как и их недостаток, одинаково снижают точность предсказаний) обеспечивают прогностическую надежность мониторинга, а принятые на его основе решения повышают качество управления системой образования.

К примеру, в числе прогностических положений, сформулированных в процессе опытно-экспериментальной работы уже упоминавшейся тюменской школы № 80, интегрировавшей отечественные и зарубежные гуманистические идеи с целью обновления традиционной системы обучения младших школьников, отмечены следующие: 1) преподавание одним учителем всех предметов с 1 по 8 класс, как это первоначально задумывалось в соответствии с идеей вальдорфской школы, может привести к резкому снижению качества знаний учащихся, так как учителя даже с высшим образованием не в состоянии проводить по всем предметам занятия на одинаково высоком уровне, как этого требует российская система образования; 2) безотметочное обучение, обеспечивавшее психологический комфорт учащимся начальных классов, может спровоцировать у учащихся среднего школьного звена безответственное отношение к результатам своей учебной деятельности; 3) зарубежные инновации приживаются, если они не противоречат духу отечественного образования. Все это послужило основанием для коррекции концепции развития школы и внесения изменений в инновационную деятельность. В частности, с 4 класса было введено отметочное обучение; основному учителю разрешалось преподавать только два предмета – русский язык или математику и какой-либо другой предмет, компетентность в котором позволяла ему на должном уровне обучать этому предмету учащихся 5–7 классов; были пересмотрены ранее отобранные для использования зарубежные методические идеи. Последующая инновационная работа педагогического коллектива подтвердила рациональность принятых мер.

Таким образом, определение понятий, наиболее часто встречающихся в публикациях о мониторинге в образовании, и краткая их характеристика свидетельствуют не только об их многообразии, но и определенной специфике, что позволяет считать недопустимым их вольное толкование. Овладение и адекватное использование понятийно-методологического аппарата мониторинга в образовании позитивно отразится на исследовательской культуре педагогов, качестве организации и проведения мониторинга и его результатах.

Литература

1. Вербицкая Н., Назаров В. Мониторинг и саморазвитие школьного управления // Директор школы. – 1999. – № 6. – С. 15–19.
2. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование – Культура, 1998. – 344 с.
3. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1995. – 22 с.
4. Попов В. Г., Годубков П. В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 2. – С. 30–33.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 336.034
ББК 74:87.77

ГЕНЕЗИС НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КАДЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. С. Костоусов,
А. А. Абзалов,
И. А. Зубарев

Ключевые слова: кадетские корпуса; нравственное воспитание; суворовские училища.

Резюме: В статье раскрывается генезис нравственного воспитания будущих офицеров Российской армии и других силовых ведомств: истоки, зарождение, развитие, становление и трансформация в период революций и общественно-экономических реформ.

Нравственность – это социально приемлемый способ регулирования отношений между людьми, возникающий в процессе удовлетворения их потребностей. Для офицеров Российской армии, сотрудников правоохранительных и правоприменительных органов нравственность – это основа успешности каждодневной профессиональной деятельности. Офицер Российской армии, сотрудник правоохранительных и правоприменительных органов без высоких нравственных принципов – это потенциальный легальный вооруженный преступник.

В истории нравственного воспитания учащихся-подростков в отечественных военных учебных заведениях с точки зрения целей и содержания можно выделить три периода: I период – 1701 – 1918 гг.¹; II период – 1938 – 1991 гг.; III период – с 1991 г. по настоящее время.

I период (1701–1918 (1950) гг.). Указ Петра I «Об основании школы математических и навигацких наук» от 1701 г. является началом полного подчинения школы и образования государству. Перед образовательными учреждениями были поставлены нравственные цели воспитания: выработка дисциплины (ответственности), чувства чести и духа товарищества; познание Отечества и уяснение его исторических задач путем ознакомления с наиболее мрачными страницами нашей истории, а также со стремлениями наиболее опас-

¹ Рамки первого периода условно можно расширить за счет включения в него деятельности российских кадетских корпусов за рубежом (1920–1950 гг.).

ных соседей; воспитание любви к Государю и Отечеству. Справедливости ради следует отметить, что система воспитания была специфической. В данный исторический период она была сведена к жесточайшему надзору за неукоснительным выполнением предписанных правил, в случае нарушения которых учеников могли подвергнуть достаточно жестоким наказаниям наравне с «нижними чинами» [10, с. 96–97]. Первые военные учебные заведения организовывались по типу интернатов и призваны были решить задачу подготовки квалифицированных национальных кадров для государственной службы, в первую очередь военной.

На начальном этапе своего существования эти учебные заведения не имели сословного характера. В 1715 г. в Петербурге была открыта Морская академия на 300 воспитанников. Для организации академии Петром I был приглашен француз Сен-Илер, представивший Петру несколько проектов устройства академии, в одном из которых впервые был употреблен термин «кадет», что означало молодой дворянин, наследник, готовящийся к военной деятельности, а позднее воспитанник военного среднего учебного заведения [1, с. 42].

С воцарением Анны Иоанновны резко меняется политическая атмосфера. С целью укрепления верноподданнических чувств и для подготовки русских дворянских детей к государственной службе 29 июня 1731 г. был принят Указ об основании Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, который был открыт 17 февраля 1732 г. День его основания принято считать началом создания кадетских корпусов в России. Кроме политической задачи по воспитанию молодых дворян в духе верности престолу и лично императрице корпус готовил кадры не только для армии, но и для гражданских учреждений [13, с. 15–16]. Граф П. И. Ягужинский, автор проекта, будучи послом при прусском дворе, изучил европейский опыт таких учебных заведений, но не механически перенес его на российскую почву, а положил их в основу воспитания в кадетском корпусе наряду с педагогическими взглядами В. Н. Татищева. В центре предложенной В. Н. Татищевым системы дворянского воспитания находится такой учитель, который должен не только обучать наукам, но и формировать жизненные принципы.

Первая попытка организовать систему воспитания и образования в военно-учебных заведениях на гуманно-педагогической основе была предпринята во время царствования Екатерины II. Эта система связана с именем И. И. Бецкого, который был назначен главным директором кадетских корпусов и одновременно директором Сухопутного шляхетского кадетского корпуса – наиболее крупного и престижного военно-учебного заведения в России того периода. И. И. Бецкой считал, что прогресс в обществе возможен только при условии создания «породы людей», не имеющих пороков общества той эпохи. И. И. Бецкой ставил нравственное воспитание в центр всего процесса образования и настаивал на обучении без принуждения и телесных наказаний. Воспитатели, по его мнению, должны были быть добросовестными людьми.

ми, достойными примера. Екатерина II лично просмотрела и утвердила новый «Устав Сухопутного шляхетского кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества», в котором выразились ее педагогические воззрения и идеи И. И. Бецкого [3, с. 50]. В нем сосредоточилось общее понимание воспитания в военной школе, которое выражено в определении главной цели: «...возрастить младенца здорового, гибкого, крупного, вкоренить в духе его спокойствие, твердость и неустрашимость, украсить сердце и разум его делами и науками, потребному гражданскому судье и воину ... сделать человека здоровым и способным сносить военные труды» [9, с. 9]. Необходимо отметить, что и после И. И. Бецкого корпус возглавляло немало достойных людей: граф А. Ф. Ангальт, М. И. Голенищев-Кутузов, продвинувшие дело воспитания далеко вперед. Следует отметить, что в начале XIX в. кадетские корпуса России подготовили более 6 тыс. воспитанников. Уровень их подготовки не шел ни в какое сравнение с уровнем так называемых «войсковых юнкеров», которые по праву рождения записывались в полки и уже через несколько лет при наличии вакансии производились в офицеры. И несмотря на то что в офицерском корпусе большинство составляли «войсковые юнкера», выпускники кадетских корпусов играли более значительную роль в подготовке войск и на них равнялись все остальные офицеры. В войне 1812 г. русский офицерский корпус показал себя с самой лучшей стороны, и в этом была бесспорная заслуга военно-учебных заведений, ставших к тому времени настоящей школой русского офицерства [14, с. 25].

После событий 14 декабря 1825 г. правительство Николая I борется с демократическими тенденциями в сфере образования и воспитания. В 1828 г. Николай I утверждает новый школьный устав, в котором делается основной упор на нравственное воспитание, особенно на формирование благочестия и способности сделать делом всей жизни верное и преданное служение государю, а также непоколебимую приверженность монархической государственной власти. Нравственному воспитанию отдается приоритет перед умственным образованием. Христианин, верноподданный, русский, добрый сын, надежный товарищ, скромный, образованный юноша, исполнительный и расторопный офицер – вот те качества, с которыми воспитанники учебных заведений должны переходить со школьной скамьи в ряды императорской армии, с чистым желанием отплатить государю за его благодеяния честной службой, честной жизнью и честной смертью.

В 1832 г. были официально провозглашены основы русского государственного строя: Православие, Самодержавие и Народность. Именно они и определяли направление воспитания русского юношества. Данная формула, разработанная министром просвещения графом С. С. Уваровым и провозглашенная Николаем I, была «...положена в основу государственного воспитательного учения, на этих трех началах должна быть построена система воспитания, имеющая дать настоящих русских граждан» [16, с. 12].

Для улучшения воспитательной работы и усиления контроля над ее результатами в середине XIX в. был создан штаб управления военно-учебными заведениями. В 1848 г. начальник штаба военно-учебных заведений Я. И. Ростовцев выпустил единое наставление по поводу воспитательной работы, ее целей и средств, в котором содержались положения, подробно детализирующие цели и задачи нравственного воспитания [8, с. 56]. Они были обусловлены требованиями правительства России к офицерским кадрам и определялись задачами, стоящими перед военно-учебными заведениями. Так, на первом этапе обучения (в младших классах) начиналось «подготовление воспитывающихся юношей к будущей службе Государю и Отечеству – посредством постепенной, с детского возраста выработки тех понятий и стремлений, кои служат прочной основой искренней преданности престолу, сознательного повиновения власти закона, чувства чести, добра и правды», в каждом кадете полагалось «всесторонне развить физические и душевные силы, правильно образовать характер, глубоко укоренить благочестие и верноподданнический долг и твердо упрочить задатки тех нравственных качеств, кои имеют первенствующее значение в воспитании будущего офицера» [7, с. 1–12]. Нравственный идеал как цель влиял не только на сознание личности, но и на ее чувства, являлся своеобразным стимулом и мотивом деятельности, нравственного развития личности. К. Д. Ушинский отмечал в свое время: «Удовлетворите всем желаниям человека, но отнимите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он» [2; 15, с. 300].

С учетом нравственных идеалов в военной дореволюционной России был разработан круг основных нравственных обязательств, которые должен был усвоить обучаемый и в дальнейшем руководствоваться ими в своей службе. Офицер должен был выполнять безупречно свой воинский долг не только по отношению к своему отечеству, но и к царю. Понятия «царь» и «отечество» рассматриваются как равнозначные. В этом проявляется классовый, сословный подход к воспитанию офицерских кадров, что, безусловно, является одной из негативных черт в теории и практике воспитания военных учебных заведений этого периода, но в то же время при помощи этих понятий у кадетов формировались представления о воинском долге перед страной.

Как свидетельствует анализ архивных материалов и литературных источников, требования к нравственному воспитанию кадетов, сформулированные в официальных документах, не всегда реализовывались на практике. В кадетских корпусах конца XIX – начала XX вв. имели место неуставные отношения, проявляющиеся в глумлении, издевательствах старших кадетов над младшими. В различных военных учебных заведениях России рассматриваемого нами периода были отмечены случаи самоубийства, воровства и т. д.

Кадетские корпуса в нравственном воспитании имели задачу выработать у будущих офицеров основные ценностные ориентации, установки, характеризующие мировоззрение и проявляющиеся в поведении. В качестве ос-

новых ценностных ориентаций офицерства такие исследователи, как работавшие в начале XX в. военные педагоги М. Д. Бонч-Бруевич, М. И. Драгомиров, Э. Ф. Свидзинский, В. А. Райковский, а также современные исследователи выделяют религиозность, патриотизм, воинский долг, храбрость и мужество, офицерскую честь, войсковое товарищество.

В феврале 1917 г. кадетские корпуса были преобразованы в гимназии военного ведомства, а в 1918 г. все учебные заведения данного типа были закрыты, но два из них продолжили свое существование на чужбине.

Приказом Российского военного агента от 10 марта 1920 г. «Сводный кадетский корпус», во главе которого был поставлен генерал-лейтенант Б. В. Адамович, был размещен в Сараеве (Босния). Корпусу была предоставлена особая казарма Короля Петра, а в 1928 г. он был перемещен в Белую Церковь (Югославия) и получил с изволения короля Югославии шефство и наименование: «Первый Русский Великого Князя Константина Константиновича кадетский корпус». С 1920 по 1944 гг. он продолжил двухсотлетнее дело российских кадетских корпусов, воспитывая веру, преданность Царю, горячую любовь к Родине, честь и порядочность. На чужой земле он продолжал жить как частица, как отражение в малом великой России. Этим корпус отличался от многочисленных и часто весьма почтенных учреждений и заведений, которые были созданы уже в эмиграции, например, Версальского императора Николая II кадетского корпуса-лицея в Париже, завершившего эпоху дореволюционных кадетских корпусов в 1950 г.

В 1926 г. в Сараеве на юбилейном акте в честь 75-летия Владимирского Киевского кадетского корпуса директор корпуса генерал-лейтенант Б. В. Адамович выделил три особенности в жизни корпуса: «...наш корпус, оторванный от Родины, учит вас горячо, крепко и сознательно любить свою Родину-Мать и весь национальный уклад Русской жизни. В этом обострении чувства национальности – наша первая особенность и первая утеха и счастье в несчастье беженства. Другая наша особенность и наше другое счастье в несчастье – сохранение нами Славянской идеи, как прямое следствие длительной жизни среди братских Славянских народов. Третья наша особенность и третье счастье Русского кадетского корпуса – воспитание вас в здоровой материальной скромности, посланной Русскому божееству. Школа должна быть чиста, светла, удобна, приспособлена, но не должна быть роскошна. Основная идея Русского кадетского корпуса выражена в надписи у входа: “Помните, чье имя носите. Вы носите имя **РОССИИ**”» [17, с. 12–14].

II период – 1938–1991 гг. Возрождение кадетского образования в Советской России, естественно в измененном виде, начинается в 1938 г., когда по решению Совнаркома СССР начали функционировать 16 средних специальных артиллерийских школ (8–10 классы) в Москве, Ленинграде, Киеве, Харькове, Одессе и Ростове-на-Дону [5, с. 4]. Стиль жизни и учебы в таких учебных заведениях – это казарменное положение с увольнением в субботу и воскресенье. Парал-

тельно со школьной программой воспитанники изучали уставы и приемы артиллерийской стрельбы, проходили строевую и физическую подготовку.

Нравственное воспитание учащихся основывалось на ознакомлении и изучении традиций русской и советской армий. Спецшколы дали военным училищам, а по выпуску из них армии и фронтам Великой Отечественной войны 12 тыс. высокообразованных офицеров. Привлечение в спецшколы лучших воспитателей и преподавателей сразу сделало их «элитными». К примеру, до войны учащимися таких учебных заведений были Василий Сталин и Тимур Фрунзе, а также дети семей наркомов и министров, а во время войны в них стали обучаться юные партизаны, сироты и вчерашние беспризорники.

21 августа 1943 г. Совет народных комиссаров и Центральный комитет ВКП(б) приняли постановление «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», в котором указано, что «для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной армии, партизан Великой Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов, организовать в Краснодарском и Ставропольском краях, Ростовской, Сталинградской, Ворошиловградской, Воронежской, Харьковской, Курской, Орловской, Смоленской, Калининской областях девять суворовских военных училищ, типа старых кадетских корпусов, по 500 человек в каждом, всего 4500 человек, со сроком обучения 7 лет, с закрытым пансионом для воспитанников» [6, с. 54].

Многие начальники суворовских военных училищ сами были выпускниками кадетских корпусов – начальник Свердловского суворовского училища генерал-майор А. И. Афанасьев, начальник Воронежского суворовского училища генерал-майор В. В. Баланцев, который на первом служебном совещании так определил задачи офицерам и преподавателям училища: «...Обучение и воспитание – это единый процесс... Учебный процесс имеет достаточно совершенную методику... Однако под обучением я понимаю не только обучение русскому языку, литературе, математике и другим предметам... Мы будем учить наших питомцев жизни... С воспитанием дело обстоит сложнее. Есть, конечно, и в этой области свои принципы, но насколько они окажутся эффективными в условиях училища, покажет будущее. Пока же я требую от всех соблюдения, на мой взгляд, основного принципа воспитания, принципа личного примера. Отличное знание своего дела, образцовый внешний вид, культура в обращении с младшими. Кроме того, по отношению к воспитанникам прошу соблюдать выдержку, проявлять максимум заботы и внимания, быть щедрым на доброту и ласку» [11, 39–40].

М. И. Калинин, выступая перед собравшимися в Кремле заместителями начальников суворовских военных училищ по политической части, обратил особое внимание в своем выступлении на формирование у суворовцев нравственной категории чести. «Выработка понимания чести мундира, чести знамени, того, что если человек носит офицерский мундир, то он не может сделать бесчестного поступка» [4, с. 12].

Необходимость нравственного воспитания подчеркивалась и при постановке целей и задач суворовским и нахимовскому училищам в приказах министра обороны: «выработать у суворовцев, нахимовцев и воспитанников высокие нравственные качества в соответствии с принципами коммунистической морали» [12, 5–6].

Нравственное воспитание способствовало развитию у суворовцев высокого понимания чести и долга защитника Родины. В результате повседневной, систематической воспитательной работы содержание нравственных категорий чести, долга и ответственности, формируя мировоззрение, ложилось в основу внутренних убеждений. Они становились мотивами поведения суворовцев, позволяли оценивать их дела и намерения в соответствии с усвоенной системой нравственных ценностей. Воспитание уважения к воинскому мундиру, к собственной чести, достоинства исключало заносчивость, высокомерие, кичливость, неуважительное отношение к товарищам и незнакомым людям.

В основу системы нравственного воспитания был положен личный пример офицеров-воспитателей. Строгий уставной порядок и соблюдение субординации вырабатывали у суворовцев правильное понимание повиновения. Тот, кто подчиняется, получает право приказывать. При повиновении воспитанник не чувствовал унижения своего достоинства. Данное качество становилось его внутренней потребностью. Воспитанников приучали прерывать интересные занятия (чтение, игру) ради выполнения мероприятий распорядка дня. В таких случаях в сознании суворовцев возможны колебания, борьба между долгом и желанием продолжить занятие. Именно решение конкретных задач нравственного воспитания побуждало к выполнению долга.

III период – с 1991 г. по настоящее время. В конце XX – начале XXI вв. Россия претерпела коренные изменения, что отразилось и на кадетском образовании. В соответствии с законом «Об образовании» (1992) федеральным министерствам и субъектам федерации было предоставлено право учреждать общеобразовательные учебные заведения кадетского типа, что было законодательно регламентировано в постановлениях правительства РФ «Об утверждении типового положения о кадетской школе (кадетской школе-интернате) от 11.06.1996 г. № 696 и «Об утверждении положения о суворовском военном, нахимовском военно-морском училищах, кадетских корпусах и положения о военно-музыкальном училище и музыкальном кадетском корпусе» от 25.08.1999 г. № 944. Данные законодательные и нормативно-правовые акты позволили возродить учебные заведения кадетского типа и поднять кадетское образование на новый уровень. В настоящее время практически в каждом субъекте Российской Федерации созданы либо кадетский корпус (более 30 на сегодняшний день), либо кадетская школа. В Свердловской области сегодня наряду со Свердловским суворовским военным училищем, выпускниками которого являются 7 героев России (В. А. Востротин, В. Г. Казанцев, М. А. Миненков, С. П. Курносенко, И. А. Петриков, С. А. Фирсов, В. В. Талабаев), суще-

ствуют кадетская школа-интернат МЧС «Спасатель», лицей милиции главного управления внутренних дел Свердловской области, Морская кадетская школа (г. Сысерть), а в ряде учебных заведений созданы кадетские классы.

В целом система кадетских учебных заведений включает: суворовские военные училища, нахимовские военно-морские училища, кадетские корпуса, военно-музыкальные училища (корпуса); кадетские школы, кадетские школы-интернаты; кадетские классы; Мариинские гимназии (для девочек). Для них характерна стройная система образования, целостно сочетающая среднее (полное) общее образование, профессиональную ориентацию, нравственное воспитание с патриотической основой.

Таким образом, мы видим, что с первых дней образования кадетских корпусов, суворовских училищ основная стратегическая задача воспитательной работы в данных учебных заведениях заключалась в нравственном воспитании учащихся. Формирование будущего офицера Российской армии также должно зиждиться на нравственной основе воинских традиций. В кадетских корпусах исторически складывались заветы и традиции Веры и Верности, которые передавались в офицерскую среду Российской армии. Воинские традиции являются той частью исторических традиций, которые относятся к Российской армии и Российскому флоту.

Литература

1. Алпатов Н. И. Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий. – М., 1946. – 329 с.
2. Бельский В. Ю. Проблемы нравственного воспитания в трудах К. Д. Ушинского: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 23 с.
3. Бецкой И. И. Рассуждения, служащие руководством к новому уставу Шляхетского кадетского корпуса. – СПб., 1776. – 234 с.
4. Бученков П. А. Суворовское военное. – М., 1981. – 96 с.
5. Железнов С., Монаков Н. Молодежь в артиллерию! И мы пошли // Красная звезда. – 1998. – 18 марта.
6. Иванов В. Е., Косарев И. И., Чеченин Е. В. День вчерашний. День сегодняшний: Очерки истории Екатеринбургского суворовского училища. – Екатеринбург, 1992.
7. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов: Пед. сб. – СПб., 1886. – Кн. 1. – 68 с.
8. Кожухов Ю. В. Проблема взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками в учебных заведениях закрытого типа. – М., 1996. – 166 с.
9. Морихин В. С. Воспитанники, кадеты, юнкера... // Сын Отечества. – 1890. – № 13. – С. 9.
10. Назаров А. М. Потешные. Роль в прошлом и задачи в будущем: Исторический очерк «О потешных полках Петра I». – Одесса, 1911. – 146 с.
11. Полянский Б. И. Суворовцы. – М., 1988. – 124 с.

12. Приказ МО СССР № 150 от 9 июля 1981 г. «О введении в действие положения о суворовских военных, нахимовском военно-морском и военно-музыкальном училищах». – М., 1981. – 68 с.

13. Регламент о содержании корпуса кадетского. – СПб., 1731. – 330 с.

14. Уваров И. А. Воспитание морально-волевых качеств кадетов военно-учебных заведений дореволюционной России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 25 с.

15. Ушинский К. Д. Пед. соч.: В 6 т. – М., 1988. – Т. 1. – 430 с.

16. Хомяков Д. А. Православие. Самодержавие. Народность. – Минск, 1997. – 157 с.

17. Шестая кадетская памятка юбилейная. – Белая Церковь (Югославия), 1940.

УДК 796.56
ББК 75.729

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЛЫЖНИКОВ-ОРИЕНТИРОВЩИКОВ

В. С. Близневская

Ключевые слова: лыжное ориентирование; психологическая готовность; соревновательная деятельность; техническое мастерство; тренер-педагог.

Резюме: В статье обосновывается высокая степень влияния тренера-педагога на спортсмена, указываются основные направления эффективного педагогического воздействия.

Актуальность. Суть соревнований по лыжному ориентированию состоит в прохождении спортсменом ряда контрольных пунктов, нанесенных на спортивную карту района проведения соревнований. Лыжник-ориентировщик произвольно выбирает в сети лыжных трасс, обозначенных в карте линиями соответствующей градации, путь движения между контрольными пунктами. Мастерство заключается в быстром и безошибочном движении через все нанесенные на карте контрольные пункты. По характеру физических нагрузок лыжное ориентирование сопоставимо с лыжными гонками. Но задачи ориентирования требуют от участников еще и практического знания топографии, решения навигационных задач движения по местности со сложным рельефом и большим количеством ориентиров. Спортсмену необходимо в движении читать карту и мыслить в условиях физического напряжения, выбрать наиболее рациональные варианты движения.

Лыжное ориентирование – это циклический скоростно-силовой вид спорта, которому присущи такие общепсихологические требования к спорт-

сменам, как готовность выдерживать большие физические нагрузки в течение длительного времени, умение преодолевать усталость, сдерживать предстартовое волнение и эмоциональное возбуждение. Есть и специфические психологические требования к лыжнику-ориентировщику: специализированная «память карты», обостренные «чувство расстояния», «чувство направления». Его психологическое напряжение постоянно связано с риском и постоянным ощущением «дефицита времени».

Круглогодичная техническая подготовка спортсмена-ориентировщика – это процесс совершенствования личностных качеств и технических навыков, необходимых для эффективного пользования картой, безошибочного движения по сети лыжных трасс, регулирования скорости движения в зависимости от стоящих перед ним задач, принятия тактически верных решений в процессе гонки. Тщательный анализ технических действий лыжника-ориентировщика на соревновательных или тренировочных трассах должен быть направлен на выявление причин некачественной работы и определения технических резервов. И здесь крайне необходима помощь тренера-педагога.

Основная задача тренера при подготовке спортсмена заключается в создании *единства технической, тактической и функционально развивающей* подготовки, обеспечивающей психическую готовность спортсмена к выступлению к соревнованиям. Педагогическим аспектом проблемы является поиск путей и средств обеспечения психической готовности. Главные моменты психологического влияния тренера – его умение подготовить спортсмена к тому, чтобы он смог действовать сообразно сложившейся ситуации, владеть собой в тренировочные и соревновательные периоды. Психологическая подготовка лыжника-ориентировщика, готового к достижению высокого результата, часто проявляется не в явном виде, специально не организована и стихийна. Однако успешный тренер, хорошо знающий своих учеников, использующий общие и ситуационные возможности воздействия на них при решении спортивных задач, всегда учитывает в своих действиях психологическую подготовку спортсменов, даже если он не может четко сформулировать особенности их психического склада.

Лыжное ориентирование является одним из сложнейших видов спорта. В ходе тренировочных занятий и тренер, и спортсмены испытывают дополнительные трудности, поскольку при выполнении технической задачи тренер реально не может контролировать спортсменов (это связано с тем, что маршрут следования спортсменов вариативен и проходит по лесной местности со сложным рельефом).

Методика исследования. Все спортсмены в той или иной форме проводят послесоревновательный анализ дистанции, однако какой-либо хорошо отработанной методики такого анализа не выявлено. Как правило, после финиша спортсменами обсуждаются: альтернативные варианты пути, которыми двигались другие спортсмены; рельеф местности; сложность дистанции; кор-

ректность и читаемость карты; результаты других участников; влияние погодных условий на качество трасс лыжной сети. Очевидно, что для тренеров наиболее информативным для исследования технической составляющей соревновательной деятельности спортсменов оказывается метод интервьюирования. Подобная работа проводилась нами с членами сборной команды России, основу которой составляют мастера спорта России, мастера спорта международного класса, заслуженные мастера спорта. Многолетняя практика тренерской работы в национальной сборной команде России по лыжному ориентированию позволяла постоянно анализировать компоненты технических действий сильнейших лыжников-ориентировщиков при подготовке к стартам и прохождении дистанций.

Сложность педагогических взаимоотношений в лыжном ориентировании кроется прежде всего в объективных трудностях. Полноценный анализ прохождения спортсменом маршрута можно сделать, только имея карту прошедшего старта, результаты и пути победителей. Однако карта соревнований не выдается спортсменам после очередного дня соревнований в случае, если район следующих соревновательных дистанций хотя бы частично налагается на район уже проведенных дисциплин, что бывает очень часто. Тренеру и спортсмену остается довольствоваться лишь оперативным анализом восстановленной и нарисованной по памяти дистанции. Для этого необходимо мысленно восстановить в памяти конфигурацию дистанции, свои варианты движения на этапах дистанции, основные формы рельефа по пути движения, по возможности схему сети лыжней. Оценить результаты работы на отдельных этапах дистанции помогают дискуссии с участниками соревнований, которые предпочли другие варианты прохождения дистанции.

После полного окончания соревнований каждый участник получает карты, с которыми он работал на дистанции. Теперь он может нанести на них свои маршруты и уточнить интересующие его и тренера индивидуальные параметры соревновательных дистанций. Тем более что в последние годы участник соревнований сразу после финиша получает промежуточные результаты прохождения каждого этапа дистанции. Это стало возможным благодаря новой электронной системе учета посещения контрольных пунктов, которая не только упрощает задачу спортсмена, намного снижая риск неправильной отметки компостером, но и автоматически фиксирует время прохождения через этот контрольный пункт. После финиша всех участников организаторы публикуют сплит-таймы (графики времени) прохождения дистанции всеми участниками по каждому этапу. Это дает дополнительные возможности для качественного анализа результатов спортсменами и тренерами.

Основной целью анализа работы лыжника-ориентировщика на дистанции в данном исследовании была точная оценка потерь времени при сопоставлении его результата с результатом «лучшего спортсмена». Результат «луч-

шего спортсмена» на соревнованиях по ориентированию складывается из лучших результатов на отдельных этапах, показанных разными спортсменами. Ключевой момент в анализе – выявление причин проигрыша победителю каждого этапа дистанции. Оценивались варианты движения, которыми воспользовались разные спортсмены, и рельеф с подсчетом всех горизонталей местности на них. Изучались также спортивные дневники лыжников-ориентировщиков.

Результаты и их обсуждение. Проведенные исследования показали, что анализ соревновательной (или тренировочной) дистанции эффективнее всего начинать с восстановления по карте реализованного пути, а затем спортсмен должен нанести оптимальный, по его мнению, путь. Для чего это необходимо? Это дает возможность субъективно оценить собственную работу на дистанции и степень совпадения выбора вариантов движения в спокойном состоянии и соревновательном режиме.

На втором этапе анализа вариантов движения необходимо сравнить свои сплит-таймы и варианты движения с данными «лучшего спортсмена». Для этого на карту нужно нанести соответствующие варианты движения этих спортсменов. Исследования показали, что большинство вариантов на всех этапах дистанции совпадает для спортсменов, занимавших места на всероссийских соревнованиях с 1-го по 20-е. Но те несколько несовпадений как раз и оказываются принципиальными и влияют на конечный результат.

Выполненный анализ работы квалифицированных спортсменов на дистанциях лыжного ориентирования на основе информации сплит-таймов и собеседования с квалифицированными лыжниками-ориентировщиками ($n = 68$) позволили выявить разнообразные слабые стороны в подготовленности спортсмена. Ведь спортсмен может выбрать для движения те же варианты, что и победители на отдельных этапах, и все же проиграть. Если проигрыш спортсмена победителю равномерно распределен на всех этапах дистанции, значит, он в целом менее подготовленный спортсмен, который не может конкурировать с лидером. Если спортсмен проигрывает лишь на технически насыщенных этапах с большим количеством ориентиров, значит, он уступает в скорости *мыслительных процессов ориентирования*. Спортсмены, имеющие слабую *горнолыжную подготовку*, явно проигрывают на участках трассы, предусматривающих прохождение сложных спусков. Ведь лыжники-ориентировщики все сложные спуски лыжных трасс проходят впервые, руководствуясь лишь информацией карты. Чем больше спусков и чем они длиннее, тем больше проигрыш таких спортсменов. Наконец, *неэффективная техника лыжных ходов* при движении по быстрым (шириной 1–1,5 м без нарезки лыжной колеи) трассам лыжной сети, специфичная лишь для лыжников-ориентировщиков, отразится в проигрыше на этапах дистанции с их преимущественным использованием. Обычно такой недостаток характерен для лыжников-гонщиков, перешедших в лыжное ориентирование. Все эти технические или физические не-

достатки в подготовке спортсмена должны быть выявлены тренером и спортсменом с помощью анализа прохождения соревновательных дистанций, чтобы правильно скорректировать соответствующие компоненты тренировочного процесса.

Ведущие спортсмены России имеют высокий уровень подготовки по указанным выше компонентам мастерства. Тем не менее они тоже не застрахованы от некачественной *технической работы* на дистанции, а иногда и просто «провального» выступления. Непосредственно перед соревнованиями для их участников на первый план выдвигается формирование готовности к высокоэффективной деятельности в нужный момент. Эмоции спортсмена в соревновательной обстановке бывают настолько сильны, что необходимо наличие развитого *чувства контроля за своим самочувствием в сложных условиях борьбы*. Спортсмен должен быть уверен в том, что у него есть выраженные сильные элементы специальной подготовки – эффективная лыжная техника для разной градации лыжных трасс, хорошо развитая специализированная память, способность чтения карты без снижения скорости движения и правильное восприятие ее содержания, высокая концентрация внимания на дистанции. Эта уверенность должна подкрепляться помощью тренера.

Поэтому в работе педагога-тренера со спортсменом необходима предварительно составленная *программа тактических действий* спортсмена перед стартом и на дистанции в разной соревновательной обстановке с учетом его индивидуальных особенностей. Отсутствие такого плана и надежных критериев для оценки собственной деятельности приводит к неуверенности, тревожности, растерянности и в конечном итоге невнимательности, которая неизбежно приводит к ошибкам на дистанции.

Первое, что необходимо предусмотреть перед соревнованиями, – проведение интенсивной технической тренировки на полигоне. Самым эффективным является ее организация по принципу тренировочного старта, когда спортсмены моделируют технические приемы и тактические действия практически в соревновательном режиме, сохраняя при этом нервно-психическую свежесть для официального старта. Для этого на выдаваемых накануне соревнований картах полигона тренер должен самостоятельно спланировать и подготовить такой тренировочный старт. Правилами использования полигона это не запрещено. В результате спортсмен приобретает дополнительную уверенность в своих способностях качественно работать на местности проведения соревнований. Ведь местность полигона непосредственно примыкает к району их подготовки. Ни в коем случае недопустимо свободное катание при выходе на полигон, это методический просчет. А вот после финиша лыжник-ориентировщик должен свободно прокатиться по трассам полигона, внимательно посмотреть стиль рисовки карты, качество подготовки лыжных трасс разной градации, соответствие геометрической формы перекрестков и развилки лыжных трасс на карте и местности. Это очень ценная информация для

спортсмена, так как полигон и район соревнований готовит одна бригада организаторов. В результате проведения такой комплексной тренировки на полигоне тренеру удастся добиться некоего внутреннего психологического комфорта, испытываемого спортсменом, положительно влияющего на психологическую готовность к работе на конкретной местности.

Для снижения психологической напряженности непосредственно перед стартом спортсмену необходимо самоубеждение, направленное на самоуспокоение, а также переключение мыслей и внимания с соперников на предстоящие после стартового сигнала действия. Причем сконцентрироваться необходимо именно на технике действий, а не на ожидаемом результате и месте в финишном протоколе.

После стартового сигнала главное – контролировать скорость гонки соответственно уровню технического мастерства. С одной стороны, лыжник-ориентировщик стремится максимально развить скорость движения, понимая, что без этого нельзя показать высокий результат. С другой – повышение скорости движения сопровождается возрастающим потоком информации. Слишком быстро и поверхностно выполняя необходимые *мыслительные и технические операции* ориентирования, спортсмен снижает надежность безошибочной работы на дистанции. Он может некорректно воспринять информацию карты, неправильно сопоставить ориентиры местности с их местоположением в карте или вовсе пропустить некоторые из них, не акцентируя на них внимание. Следствием таких действий является отклонение от выбранного пути движения, поиск точки своего движения в карте, а значит, дополнительные потери времени. Мысленно спортсмен двигается по намеченной линии, а реально – нет. Опасность подобной ситуации состоит в том, что часто в густой сети лыжных трасс действительно есть очень схожие взаиморасположения лыжней, особенно в чистом лесу и на местности со слабо выраженным рельефом.

Согласно анкетному опросу лыжников-ориентировщиков большинство *технических ошибок*, допускаемых спортсменами на дистанции ($n = 68$), совершается из-за ослабления внимания. Основная причина – невнимательность, именно она «причина всех бед» лыжника-ориентировщика в совершении им ошибок.

Заключение. Таким образом, эффективная соревновательная деятельность спортсмена в лыжном ориентировании возможна при взаимодействии всех факторов подготовки – применения эффективных методик тренировки для совершенствования всех сторон мастерства, воспитывающего влияния тренера и саморегуляции. Подготовка к конкретным соревнованиям, настрой на борьбу в них – это совершенно уникальное состояние для спортсмена и тренера, к которым трудно привыкнуть. Само по себе состояние психического напряжения – фактор положительный, отражающий активацию всех функций и систем организма, гармонично включающихся в деятельность и обеспечива-

ющих их высокую продуктивность. Но уровень этого напряжения должен контролироваться самим спортсменом и его тренером перед стартом согласно индивидуальному тактическому плану действий спортсмена на дистанции. Поэтому независимо от уровня соревнований спортсмен от старта до финиша должен работать психически уверенно, сосредоточенно, концентрировать внимание лишь на задачах ориентирования.

Психологическая готовность лыжника-ориентировщика определяется: уверенностью в своих силах конкурировать в борьбе за самые высокие места; боевым духом, обеспечивающим стремление к победе и способствующим раскрытию резервных возможностей; спокойствием (хладнокровием) в экстремальных ситуациях в случае совершения технических или тактических ошибок.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147 (075.8)
ББК 74.202, К 88

МЕТОДОЛОГИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕТЕВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

З. С. Сазонова

Ключевые слова: инженер; инновационная деятельность; методология; педагогическое проектирование; функциональная систематика; непрерывное образование.

Резюме: Разработанная в интегрированной среде науки и производства, функциональная систематика способствует междисциплинарному синтезу знаний о материальных объектах на стадиях их проектирования, апробации, исследования и применения, установлению общего языка между учеными и специалистами в разных областях профессиональной деятельности. Адаптация идей функциональной систематики применительно к учебному процессу открывает новые перспективы для проектирования и реализации целостной междисциплинарной подготовки инженеров к творческой работе «на стыке» различных научных направлений и профессиональных умений.

Введение. В условиях серьезных проблем российской системы инженерно-технического образования необходим переход от дисциплинарно-ориентированной системы обучения к проектно-созидательной. Предстоит решить проблему проектирования такого обучения, которое превратится в технологический процесс с гарантированным результатом. Современные требования к качеству процессов и результатов образовательных технологий с позиций рационального сочетания традиционных, дистанционных и открытых форм обучения базируются на приоритетной роли самостоятельного непрерывного образования и развития как обучающихся, так и обучающихся. Обучающие должны создать системные условия, при которых активизация самоподготовки мотивируется желанием использовать полученные знания, умения, навыки для разрешения множества учебных проблем с применением компьютерной поддержки при непосредственном и удаленном доступе к обучающему. Обеспечение условий для самопроверки, самообучения и саморазвития связано с разработкой такой педагогической системы, которая может эффективно развиваться как при непосредственном взаимодействии субъ-

ектов образовательного процесса, так и при их удаленном доступе друг к другу. Каждый обучающийся должен иметь возможность, находясь в любом месте и в любое удобное для него время, «включиться» в интерактивный учебный процесс, реализуя свою потребность в непрерывном образовании, качество которого соответствует актуальным требованиям государства, общества, производства, бизнеса и самого субъекта. Значимость создания саморазвивающейся педагогической системы, способной обеспечить конкурентоспособность технических специалистов, повышающих уровень социальных и профессиональных компетенций в процессе непрерывного образования, обусловлена стратегически важной целью – обеспечением конкурентоспособности России на международном рынке наукоемких технологий.

В настоящее время существуют противоречия между предъявляемыми к выпускникам технических вузов высокими требованиями быстро развивающейся науки, наукоемкого производства и бизнеса и реальным уровнем подготовки молодых специалистов к участию в инновационной деятельности. Проведенный анализ образовательных технологий, реализуемых в разных втузах России, показал, что общим «слабым звеном» являются нерешенные проблемы мониторинга динамики учебного процесса. Мониторинговые исследования включают сбор информации, ее обработку, анализ, оценку и прогнозирование. Традиционный мониторинг учебного процесса, осуществляемый в форме «попарного» обсуждения преподавателя с каждым студентом полученных на занятии результатов и их корректировки, не может обеспечить «фронтальности» в рамках ограниченного учебного времени. Адекватный современным требованиям мониторинг технологий подготовки специалистов должен проводиться таким образом, чтобы гарантировать развивающееся и развивающее взаимодействие всех субъектов на всех видах учебных занятий по всем дисциплинам.

Традиционные и инновационные технологии подготовки специалистов, применяемые на практике в «чистом» и в интегрированном виде, обладают мощным потенциалом конкурентоспособной подготовки специалистов, однако этот потенциал не в полной мере реализуется из-за отсутствия внутреннего механизма, непрерывно «отслеживающего» динамику качества личностных результатов обучающихся при решении профессионально ориентированных задач. Отсутствие своевременной внешней корректировки и неразработанность технологических аспектов самомониторинга сдерживает, а иногда и тормозит развитие мотивации обучающихся к достижению целей изучения учебных дисциплин. Реализация самомониторинга при подготовке по технологии программированного обучения не решает проблем всестороннего развития личности специалистов и повышения качества образования, поскольку эта технология не удовлетворяет потребностей обучающихся в собственном целеполагании и развитии творчества. Заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки РФ доктор экономиче-

ских наук профессор Е. Н. Геворкян отмечает: «Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг определяется его способностью гарантировать качество образования – как самого процесса, так и его результата. Это означает не только и не столько соответствие образовательным стандартам, сколько соответствие потребностям общества и обеспечение конкурентоспособности выпускника на рынке труда. Абстрактная образованность, не привязанная к рынку труда, способна удовлетворить потребность личности в образовании как таковой, но не гарантирует его личное финансовое благосостояние и развитие общества... Непрерывное образование, вызванное необходимостью приспособления человека к новым быстроизменяющимся технологиям, привело к несостоятельности прежних систем обучения. Назрела объективная необходимость перехода от «обучения профессии» к «обучению обучению», что требует изменения образовательных технологий [2].

Методологические основы функционально-сетевое педагогического проектирования. Функционально-сетевое педагогическое проектирование выполняется с использованием адаптации методов функциональной компьютерной систематики (ФКС) применительно к решению педагогических задач [1]. Функциональная компьютерная систематика ориентирована на компьютерную технологию формирования и использования автоматизированных баз данных. При функционально-сетевом педагогическом проектировании могут быть эффективно использованы следующие возможности ФКС:

- 1) систематизируемые объекты и процессы отображаются функциональными формулами, определяющими не только морфологию объектов, но и их способность выполнять определенные функции в заданных условиях взаимодействия с факторами внешней среды;
- 2) функциональные формулы являются одновременно универсальным информационно-поисковым языком автоматизированных систем.

В настоящей работе излагается методологический подход к проблеме функционально-сетевое проектирование подготовки специалистов по системно-ориентированной технологии, неотъемлемым сущностным свойством которой является самомониторинг обеспечения заданного уровня качества подготовки.

Предметом дидактического функционально-сетевое проектирования является представленная в виде функционального соотношения таксономическая модель процесса подготовки, отражающая информацию об условиях проектирования и содержании всех структурных элементов дидактического цикла подготовки. Дидактическим циклом подготовки (самоподготовки) по техническим дисциплинам является система, включающая следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы: цели дидактического цикла; его содержание; учебную деятельность обучающихся; деятельность обучающего (преподавателя); дидактический инструментарий [4].

Функциональная модель любой сложной системы с учетом основных понятий системотехники может быть представлена в виде следующего функционального соотношения:

$$НС [С] ПС, \quad (1)$$

где надсистема, система и подсистема обозначены соответственно символами «НС», «С» и «ПС».

В соответствии с логикой такого представления функциональная модель системы подготовки по технической дисциплине выглядит следующим образом:

$$НПОД [СПОД] ППОД. \quad (2)$$

Содержание надсистемы, системы и подсистемы формируется в электронном виде. Обращение к гиперссылкам «НПОД», «СПОД» и «ППОД» позволяет «развернуть» хранящуюся в соответствующих директориях гипертекста информацию, структурированную в виде упорядоченной последовательности маркированных файлов-таксонов. Символика каждого маркера представляет информацию о содержании и функциональном назначении каждого таксона. Гиперссылка на имя любого из таксонов открывает соответствующий файл и дает возможность ознакомиться с его содержанием. Директория «НПОД» содержит таксоны нормативно-управляющей информации, определяющей условия проектирования. К «управляющим» таксонам относятся: таксон «ГОС», таксон «Рабочая программа по дисциплине», таксоны тематического плана, графика учебной работы, таксон, определяющий цели изучения дисциплины и другие.

Рассмотрим подробнее содержание таксона «Цели изучения дисциплины». Обычно целей обучения бывает несколько, и в представляемых преподавателю нормативных документах они формулируются в обобщенной форме без указания конкретных критериев, на основании которых можно судить об их достижении: «Установление целей на общем уровне всегда связано с такой высокой степенью абстракции, что это мало чем может помочь преподавателю-практику» [3, с. 12]. Задача преподавателя состоит в том, чтобы уже на уровне проектирования процесса подготовки по дисциплине обеспечить диагностичное задание целей, довести формулировку целей обучения до такой степени конкретности, при которой они начинают эффективно «работать» на реальный учебный процесс. Описание целей должно однозначно определять ожидаемый после обучения результат – измеряемое изменение уровня знаний и умений студентов, оно должно быть известно и понятно каждому студенту. Диагностируемая цель дидактического цикла, реализуемого по системно-ориентированной технологии, – это функционально-завершенный результат личностной деятельности каждого студента, полученный в течение времени, предусмотренного графиком учебной работы. Функционально-завершенный результат деятельности – это выполненное в полном объеме индивидуальное

комплексное профессионально-ориентированное учебное задание, которое можно рассматривать как учебный проект. Качество выполнения проекта оценивается по критерию соответствия многократно апробированному аналогу (стандарту). Декомпозиция проекта на отдельные задачи позволяет сформулировать задания, которые последовательно выполняются студентами на различных занятиях дидактического цикла. В конце каждого занятия студенты представляют функционально завершенные диагностируемые результаты своей работы. При наличии ошибок корректировку результатов осуществляют сами студенты сразу после взаимодействия с преподавателем при непосредственном или удаленном доступе к нему. Выполнение каждого задания соответствует формированию определенных знаний, умений, навыков и компетенций будущего инженера. Достижение сформулированных в ГОС целей – формирование и развитие системы знаний и умений – осуществляется и «квази-непрерывно» диагностируется в процессе выполнения студентами профессионально значимых действий, каждое из которых коррелирует с приобретением ими нового знания.

Директория «СПОД» – система подготовки – это учебно-методический комплекс дидактического цикла, содержащий папки электронных материалов, содержательно и технологически обеспечивающих проведение каждого занятия цикла. Преподаватель отбирает и структурирует учебный и научный материал, необходимый и достаточный для понимания физических основ, принципов и законов, а также фактов и сведений, определяющих суть изучаемых явлений. В процессе этой работы обязательно учитываются междисциплинарные связи, играющие вспомогательную, но важную роль при описании сложных объектов и процессов изучаемой учебной дисциплины. Выделение наиболее значимых междисциплинарных связей детерминировано целями изучения дисциплины и осуществляется на основе интеграции личного профессионального опыта преподавателя и анализа связности тезауруса изучаемой дисциплины с тезаурусами других дисциплин учебного плана. Полный объем подготовленного с учетом необходимых междисциплинарных связей учебного материала, предназначенного для каждого учебного занятия, преподаватель оформляет в виде системы отдельных таксонов. Каждый таксон представляет собой определенный «информационный пакет», содержание которого относится к теме учебного занятия. Подготовленная преподавателем совокупность таксонов входит в состав соответствующей электронной папки. Содержание каждой такой папки включает:

- «сквозные» таксоны нового теоретического материала;
- таксоны, содержащие междисциплинарную информацию, важную для более глубокого понимания нового материала;
- таксон, содержащий описание методики работы на занятии;
- таксон графического и другого иллюстративного материала;
- таксон математических методов обработки учебной информации;
- таксон, содержащий учебные задания;

- таксон диагностируемых целей каждого занятия;
- таксон, содержащий морфологическую таблицу, являющуюся основой для заполнения базы самостоятельного принятия решений;
- таксон, содержащий образцы правильно выполненных студентами расчетных и графических работ по теме занятия и т. д.

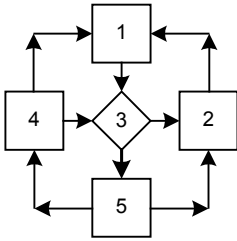
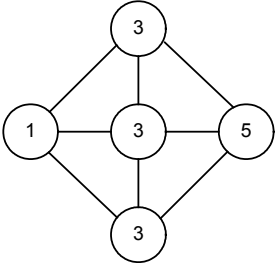
Все представленные в электронных папках таксоны имеют свои индивидуальные имена (маркеры). Комплект выделенных преподавателем «сквозных» таксонов основного учебного материала является системой целевых функций (ЦФ) учебной деятельности учащегося. Студенты с разных позиций изучают систему ЦФ в течение всех занятий конкретного цикла обучения. Совокупность таксонов, содержащих дополнительный материал из других учебных дисциплин, образует систему таксонов мониторинговых функций (МФ), позволяющих изучать ЦФ с учетом междисциплинарных связей. Последовательность изучения содержащегося в таксонах учебного материала определяется соответствующим функциональным соотношением. Система сформированных преподавателем таксонов представляет собой совокупность взаимосвязанного учебного и научного материала и является тем информационным полем, которое необходимо для осуществления успешной деятельности каждого обучающегося при выполнении индивидуального технического проекта. Необходимо, но не достаточно. Важным условием для осуществления моделирования потенциально возможных решений многокритериальных технических задач является умение грамотно работать в обширном информационном поле. Студенты, изучая учебный материал, должны его систематизировать с целью последующего анализа и синтеза, а также анализировать требования заказчика (преподавателя) и учитывать возможности разработчика (собственные знания и умения), находя удовлетворяющий обе стороны компромисс (сбалансированное соответствие потребностей и возможностей). Решение этих задач делает процесс усвоения знаний активным, мотивирует к их использованию для практического применения.

Междисциплинарное содержание таксонов мониторинговых функций (МФ) связано с сущностными характеристиками объектов и процессов, являющихся целевыми функциями (ЦФ) при изучении учебного материала по новой дисциплине. Установление научно обоснованных количественных связей между ЦФ, «сквозных» для всех занятий дидактического цикла, и выделенными преподавателем МФ представляет собой творческий процесс систематизации осмысленного учебного материала. Этот процесс осуществляется обучающимися и представляет собой формирование информационной базы данных, необходимой для моделирования решений технической задачи. В процессе этой работы по созданию информационной базы предсказательных решений (БПР) обучающийся осуществляет подготовку возможных вариантов «комплектующих» для «сборки» будущего виртуального или материального технического объекта – обоснованно выбранного решения индивидуального технического проекта.

Занятия всех дидактических циклов учебной дисциплины структурируются в соответствии с инвариантным системным модулем-алгоритмом. В качестве примера на рисунке показаны обобщенный вид инвариантного системного модуля (для дидактического цикла, включающего пять учебных занятий), соответствующий ему граф и матрица связей целей обучения и показателей достижения целей. Таксономическая модель инвариантного модуля (см. рис.) имеет вид:

$$НС [C \{(1-2), (1-3), (1-4), (2-3), (4-3), (3-5)\}] ПС (5, (5-2), (5-4)), \quad (3)$$

где: *НС* – надсистема, определяющая темы, цели и задачи конкретных занятий; $[C \{(1-2), (1-3), (1-4), (2-3), (4-3), (3-5)\}]$ – система, определяющая содержание учебного материала и методику обучения и учения; *ПС* (5, (5-2), (5-4)) – подсистема, определяющая результаты обучения по конкретным занятиям и успеваемость студентов; 1, 2, 3, 4, 5 – номера занятий и соответствующие вершины модуля, графа, матрицы связей целей и показателей выбора целей.

Инвариантный модуль (ИМ)	Граф ИМ	Матрица связей ИМ																																				
		<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1118 864 1214 898">Табл. 3</th> <th data-bbox="1219 864 1262 898"></th> <th data-bbox="1267 864 1310 898"></th> <th data-bbox="1315 864 1358 898"></th> <th data-bbox="1362 864 1406 898"></th> <th data-bbox="1410 864 1439 898"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1118 904 1214 943">1</td> <td data-bbox="1219 904 1262 943"></td> <td data-bbox="1267 904 1310 943">x</td> <td data-bbox="1315 904 1358 943">x</td> <td data-bbox="1362 904 1406 943">x</td> <td data-bbox="1410 904 1439 943"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1118 949 1214 987">2</td> <td data-bbox="1219 949 1262 987">x</td> <td data-bbox="1267 949 1310 987"></td> <td data-bbox="1315 949 1358 987">x</td> <td data-bbox="1362 949 1406 987"></td> <td data-bbox="1410 949 1439 987">x</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1118 994 1214 1032">3</td> <td data-bbox="1219 994 1262 1032">x</td> <td data-bbox="1267 994 1310 1032">x</td> <td data-bbox="1315 994 1358 1032"></td> <td data-bbox="1362 994 1406 1032">x</td> <td data-bbox="1410 994 1439 1032">x</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1118 1039 1214 1077">4</td> <td data-bbox="1219 1039 1262 1077">x</td> <td data-bbox="1267 1039 1310 1077"></td> <td data-bbox="1315 1039 1358 1077">x</td> <td data-bbox="1362 1039 1406 1077"></td> <td data-bbox="1410 1039 1439 1077">x</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1118 1084 1214 1122">5</td> <td data-bbox="1219 1084 1262 1122"></td> <td data-bbox="1267 1084 1310 1122">x</td> <td data-bbox="1315 1084 1358 1122">x</td> <td data-bbox="1362 1084 1406 1122">x</td> <td data-bbox="1410 1084 1439 1122"></td> </tr> </tbody> </table>	Табл. 3						1		x	x	x		2	x		x		x	3	x	x		x	x	4	x		x		x	5		x	x	x	
Табл. 3																																						
1		x	x	x																																		
2	x		x		x																																	
3	x	x		x	x																																	
4	x		x		x																																	
5		x	x	x																																		

Гиперссылка на каждую вершину позволяет ознакомиться с содержанием учебного материала конкретного учебного занятия; (1-2), (1-3), (1-4), (2-3), (4-3), (3-5) – взаимосвязи вершин, отражающие междисциплинарные взаимосвязи. Методика обучения определяется последовательностью рассмотрения содержания взаимосвязей всех вершин модуля, графа, матрицы в соответствии с выделенной темой учебного занятия. В соответствии с графом выделяется инвариантная структура проведения всех учебных занятий определенного вида (практические, лабораторные работы, лекции, семинары) по конкретной дисциплине.

При активной системно-ориентированной образовательной технологии проектирование учебного процесса является активным, набор «вопросов (МФ) – ответов (ЦФ)» генерируется преподавателем к каждому занятию в соответствии с инвариантным модулем-алгоритмом и представляет собой основу для формирования БПР. Студенты систематизируют учебную информацию с помощью БПР, дополняют ее учебными экспертными оценками условной стоимости (индивидуальной

трудности) использования ЦФ и МФ при моделировании решений многофакторной задачи и затем используют для ускоренного получения предсказательного результата с применением инвариантных алгоритмов обработки данных.

В содержании и структуре представленного в таксономическом виде учебного материала заложены потенциальные возможности использования в процессе обучения таких организационных форм, методов и приемов, которые максимально способствуют активному овладению учащимися всеми компонентами содержания обучения, развитию творческих способностей, стремления к самостоятельной генерации новых знаний. При этом создаются необходимые предпосылки для реализации дидактического принципа сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении, вовлечения их в проблемно-поисковую деятельность. Структурирование учебного материала, относящегося к каждому занятию, осуществляется в соответствии с принципом: каждый элемент структуры будет использован для формирования как научных знаний, так и умений, определенных целями занятия. Знания служат умениям и являются основой умений. Знания в отрыве от умений не формируют готовности обучающегося к решению жизненных задач. Однако каждому сформированному умению соответствует приобретенное знание, а системе умений соответствует система знаний. Такой подход не разрушает систему научного знания, а дополняет систему знаний обучающихся: к системе тех знаний, которые являются наследием объективизированного опыта человечества, добавляются знания о методах генерации новых знаний. Таксономическая структура электронных учебных материалов и функциональное представление процесса учебной деятельности студентов обеспечивают возможность осуществления функционально-сетевого мониторинга технологии обучения, ориентированной на получение функционально завершенных результатов учебной деятельности.

Системно ориентированная методика обучения обеспечивает функциональную поддержку деятельности, ориентированной на систематизацию учебного материала и формирование БПР по каждому учебному занятию. Создание БПР с описанием междисциплинарных связей и введением гиперссылок продуцирует качественно новые концептуальные установки, определяющие выбор образовательных технологий и генерацию электронных учебных материалов. Адаптация функциональной систематики совместно с системными методами автоматизированного проектирования и введением мониторинга технологий ускоренного достижения сквозных учебных целей позволяет выделить эффективные механизмы мотивации самоподготовки, самообучения, самовоспитания и саморазвития субъектов образовательного процесса.

Заключение. Эффективность функционально-сетевого педагогического проектирования доказана экспериментально. Функционально-сетевые проекты подготовки студентов по разным техническим дисциплинам были многократно успешно апробированы на базе МГТУ им. Н. Э. Баумана и МАДИ (ГТУ). В 2005 г. в МГТУ им. Н. Э. Баумана было осуществлено повышение квалификации преподавателей МАДИ (ГТУ) и МГТУ им. Н. Э. Баумана в области подго-

товки электронных учебных материалов в соответствии с разработанной идеологией функционально-сетевое проектирования. Учебник В. В. Ищенко и З. С. Сазоновой «Методология генерации-апробации-сопровождения содержания учебных материалов для высшего профессионального образования» сертифицирован Независимым комитетом сертификации учебных материалов НФПК в качестве базового учебника.

Литература

1. Бреховских С. М., Прасолов А. П., Солинов В. Ф. Функциональная компьютерная систематика материалов, машин, изделий и технологий. – М.: Машиностроение, 1995. – 539 с.
2. Геворкян Е. Н. E-learning в экономике, основанной на знаниях // Высш. образование в России. – 2006. – № 1. – С. 114–118.
3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – М: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.
4. Кубрушко П. Ф. Дидактическое проектирование: Учебно-практическое пособие / TACIS FDRUS 9702. – М.: МГУП, 2000. – 30 с.

Статья представлена к публикации членом-корреспондентом РАО П. Ф. Кубрушко

УДК 378.005
ББК 74.57

ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОВЕНЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н. П. Чурляева

Ключевые слова: компетентность; педагогическая технология; концентрированное обучение; педагогические мастерские; учебное исследование; коллективная деятельность; эвристическая технология.

Резюме: В статье рассмотрены особенности применения некоторых педагогических технологий в техническом вузе. Ни одна из них сама по себе не позволяет выйти на уровень компетентности, соответствующий рыночным требованиям. Наибольшие проблемы возникают с такими составляющими компетентности, как функциональные знания и инициативность.

Термин «компетентность», охватывая самые разные стороны личности, помимо ее чисто профессиональных качеств, не сводится ни к знаниям, ни к умениям, ни к навыкам, а имеет гораздо более сложную структуру, характеризующую многими составляющими, которые принято называть компетенция-

ми. Проблемы компетентности исследуются с разных точек зрения, и, соответственно, в ее определение могут входить составляющие из разных сфер: когнитивной, операционально-технологической, мотивационно-ценностной, и т. д. Помимо общих подходов к проблеме оценки компетентности со стороны педагогов существуют особые требования к компетентности выпускников технического вуза с позиций рынка труда, в принципе не противоречащие педагогическому подходу и укладывающиеся в схему расщепления компетентности на отдельные компетенции. Задача заключается в нахождении общего языка между чисто академическим и рыночным подходом, и именно такого рода задача решалась в Сибирском государственном аэрокосмическом университете (СибГАУ) при участии ведущих специалистов предприятий аэрокосмического комплекса: НПО «Прикладная механика» (г. Железногорск), ПО «Красмашзавод» (г. Красноярск) и др.

В результате анализа рыночных требований к молодым специалистам были выделены три группы, или три направления, требований, относящихся к оценке: 1) *профессионального уровня* молодого специалиста; 2) его *личностных качеств*; 3) его *управленческих способностей* [2]. Первая группа включает в себя 8 составляющих (показателей) компетентности: технические знания, функциональные знания, отношение к работе, инициативность, надежность, умение сотрудничать, организаторские способности, умение руководить. Вторая группа охватывает 14 личностных качеств: интеллигентность, гибкость, энергичность, настойчивость, самообладание, индивидуальность, активность, уравновешенность, независимость, обязательность, приспособляемость, властность, чувство юмора, пунктуальность. Третья группа включает в себя 10 показателей, полученных при разложении третьего направления на составляющие призмой производственной необходимости: способность понимать, высокий уровень общих знаний, способность к восприятию новых идей, способность к быстрым решениям, готовность выслушать другое мнение, готовность передавать информацию, внешний вид, умение разговаривать с рабочими, технические способности, способность самому выполнять работу, которой руководишь [8].

Из множества показателей компетентности мы ограничиваемся теми, что выделяет рынок. Среди них можно найти показатели, формально не совпадающие с некоторыми известными в педагогике компетенциями, однако фактически коррелирующими с ними. Например, «лидерские качества» на «рыночном» языке состоят из таких показателей, как властность, умение руководить, организаторские способности, «способность к нестандартным подходам» коррелирует с более важной для инженера способностью к восприятию новых идей и т. д.

Комплексная оценка по всем трем группам показателей и введение интегрального коэффициента компетентности позволяет проводить количественные оценки уровня компетентности. Расчет начинается с экспертизы, в которой специально подобранным экспертам предлагается проранжировать оценочные критерии. После проведения экспертной оценки в каждом направ-

лении выделяются отдельные лидирующие показатели, однако использовать их в качестве базы для расчета коэффициента компетентности можно только после проверки степени существенности их связи между собой. Проведение этой процедуры, во-первых, уменьшает число показателей, во-вторых, дает возможность избежать явления *мультиколлинеарности*, могущей привести к последствиям типа «снежного кома», когда по ходу расчетов ошибки накапливаются лавинообразно из-за включения в интегральный коэффициент существенно связанных показателей. Решение этих двух взаимосвязанных задач базируется на анализе матрицы коэффициентов парной корреляции между отдельно взятыми показателями.

После расчета матрицы парных коэффициентов корреляции строятся и анализируются графы существенных связей между ними. В результате первого этапа рассмотрения оказывается, что при оценке *профессионального уровня* выпускника достаточно использовать не весь первоначальный набор показателей, включающий в себя перечень из восьми наименований, а лишь *четыре* показателя, а именно: технические и функциональные знания, инициативность и отношение к работе. Сужение списка показателей ведет к изменению их относительной значимости. Так, уровень технических знаний приобретает в этом случае значимость, равную 31,58%, для функциональных знаний он составляет в этом случае 25,59%, а для инициативности и отношения к работе 23,59% и 19,24% соответственно.

После аналогичной процедуры, проведенной с показателями, относящимися к группе *личностных качеств*, на втором этапе оценки компетентности в перечне характеристик остаются также *четыре* показателя вместо первоначальных четырнадцати, характеризующих выпускника как личность. Этими показателями являются: настойчивость, обязательность, активность и уравновешенность. Теперь они получают следующие значения для коэффициентов относительной значимости: 29% – «настойчивость», 27,1% – «обязательность», 25,7% – «активность», 18,2% – «уравновешенность». Далее проверяется возможность возникновения мультиколлинеарности из-за наличия тесной корреляционной связи между показателями, характеризующими профессиональный уровень выпускника и его личностные качества, после чего снова строится и анализируется граф связей между показателями. Тот же подход, включающий два этапа, используется для проверки взаимосвязи между показателями, характеризующими способности выпускников в области *искусства управления*. В итоге в перечне показателей способностей в искусстве управления из полного набора десяти первоначальных показателей опять остаются лишь *четыре*, а именно: технические способности, высокий уровень общих знаний, способность к быстрому принятию решений и способность к восприятию новых идей. Эти показатели имеют скоррелированные коэффициенты относительной значимости, равные 27,8% для технических способностей, 26,1% для уровня общих знаний, 23,3% для способности к восприятию новых идей и 22,8% для способности к быстрому принятию решений.

Полученный перечень из оставшихся в рассмотрении показателей может иметь дополнительную тесную корреляционную связь с показателями двух других направлений оценки компетентности, которые остались после аналогичного анализа, а именно с тремя показателями, определяющими уровень профессиональной пригодности, и двумя, характеризующими личность выпускника. После построения графа существенных связей немногих оставшихся в рассмотрении показателей оказывается, что полученный граф остается почти несвязным, а такие показатели, как «технические способности» и «уровень общих знаний», вообще не имеют тесных корреляционных связей с показателями чисто профессиональной направленности и личностными характеристиками выпускника.

В конечном итоге после проведения процедуры элиминирования всех малозначащих показателей для оценки уровня компетентности выпускника по всем направлениям остается семь квазинезависимых показателей, каждый из которых при расчете вклада в интегральный коэффициент компетентности $K_{\text{инт}} = K_{\text{проф. уровень}} \cdot K_{\text{личн. кач.}} \cdot K_{\text{искусст. упр.}}$ имеет определенный вес, равный коэффициенту относительной значимости, умножаемому на балл экспертной оценки (рис. 1).

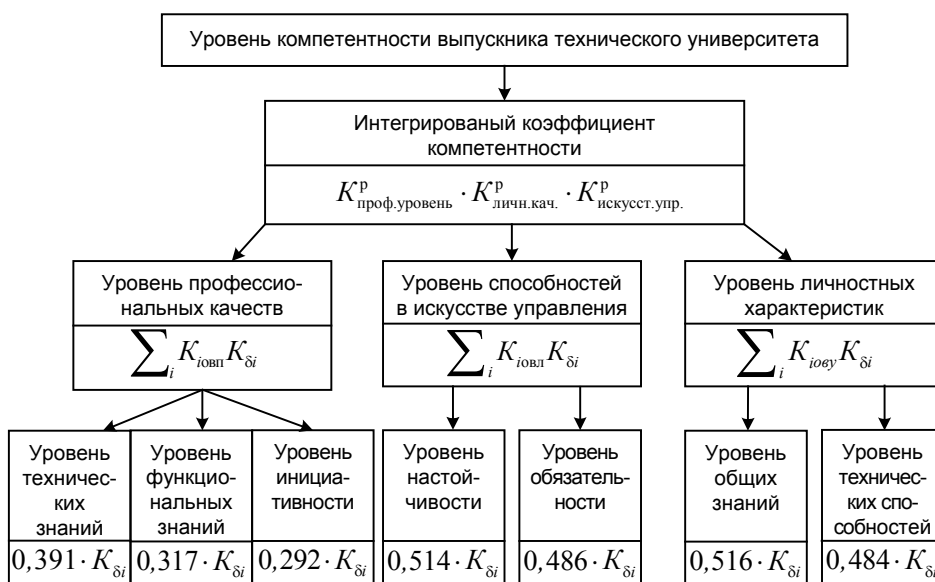


Рис. 1. Вклад основных составляющих в уровень компетентности выпускника технического вуза, определяемый значением интегрального коэффициента (числа соответствуют коэффициентам относительной значимости, умножаемым на баллы экспертной оценки)

В окончательную схему определения уровня компетентности вошли первичные показатели, коллинеарно не связанные между собой. В то же время они тесно связаны с другими показателями, такими как «умение сотрудничать», «приспособляемость», «способность к восприятию новых идей», «способность к быстрым решениям» и пр., которые при прочих равных условиях могут давать несущественный дополнительный вклад при расчете уровня компетентности, что позволяет легко осуществлять количественную оценку вторичных показателей через корреляционно связанные с ними первичные.

Воздействие на каждую из основных составляющих в процессе обучения происходит сложным образом посредством педагогических технологий, и это становится более ясным при детальном рассмотрении целеполагания для всех учебных модулей, расположенных на траектории обучения и взаимосвязей всех учебных целей. При этом целеобразование помимо построения системы целей и педагогических таксономий связано с созданием конкретного языка описания целей обучения для всех модулей технических, общеобразовательных и функциональных дисциплин.

Воздействовать на составляющую «технические способности» интегрального коэффициента компетентности достаточно сложно, однако помимо надлежащего отбора среди абитуриентов мы все же можем развивать их в ходе обучения. Воздействие на составляющую общих знаний не вызывает особых проблем. Уровень технических знаний, задаваемый требованиями рынка труда, вполне может корректироваться традиционными педагогическими методами. В какой-то мере это относится также к показателям обязательности и настойчивости. Хуже дела обстоят с инициативностью и тем более с функциональными знаниями – новым, чисто рыночным требованием к выпускнику. Ниже приведены некоторые результаты педагогического экспериментирования в СибГАУ. Подобного рода эксперименты позволили сделать ряд суждений по поводу возможностей разных педагогических технологий в плане воздействия на отдельные составляющие компетентности.

1. Технология *полного усвоения* [1]. Эта технология выстраивает учебный процесс так, чтобы подвести каждого студента к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями. Для нее характерны два момента: а) общая установка преподавателя на то, что *все* студенты могут и должны освоить учебный материал дисциплины полностью; б) разработка критериев полного усвоения курса или раздела.

Приведенный ниже рисунок (рис. 2) демонстрирует усредненные результаты, устойчиво проявлявшие себя в течение 2000–2003 гг. при изучении дисциплины «Методы математического моделирования» студентами специальностей «Автоматизированные системы обработки информации», «Техническая эксплуатация летательных аппаратов», «Техническая эксплуатация авиационных электросистем и навигационных комплексов», «Системы управления летательными аппаратами».

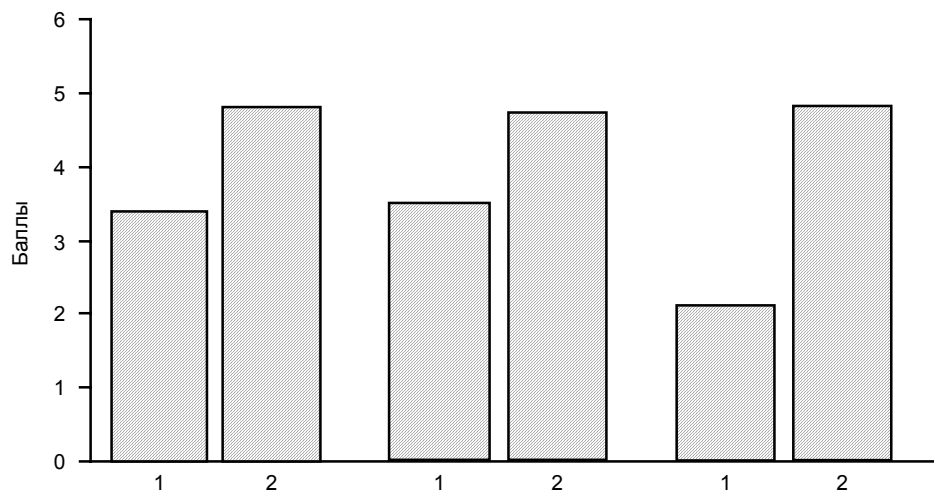


Рис. 2. Результаты экзаменов двух подгрупп (трех потоков), обучающихся по традиционной технологии (1) и на основе технологии полного усвоения (2)

При использовании технологии полного усвоения наблюдается резкий скачок среднего экзаменационного балла от значения 3,5 в контрольных группах до значения 4,6 в экспериментальных группах. При всех положительных качествах этой технологии ей присущи такие недостатки, как ограничение временными рамками, аудиторным фондом, необходимым для проведения корректирующих консультаций, учебной нагрузки преподавателей, рассчитываемой без учета дополнительного тестирования и корректирующих занятий и т. д. И главное, технология полного усвоения, ориентируясь преимущественно на приобретение *знаний* и *понимания* в когнитивной области, не позволяет добиваться повышения компетентности на уровне рыночных требований к функциональным и техническим знаниям, где акцент переносится на такие категории целеполагания, как *применение*, *анализ* и *синтез*.

2. Технология *концентрированного обучения* (КО) [3]. Цель использования этой технологии сводится, главным образом, к воспрепятствованию забывания материала, усвоенному ранее на занятиях. Возможность сосредоточения внимания студентов на более глубоком изучении предмета обеспечивается объединением занятий в определенные блоки и сокращением числа параллельно изучаемых дисциплин. Одной из проблем использования этой технологии вне модуля дисциплин является согласование расписания занятий, поскольку общее число учебных часов на предмет обычно делится на примерно равные части, освоение которых проходит в течение 3–5 дней. На рис. 3 представлены обработанные результаты эксперимента по использованию технологии концентрированного обучения.

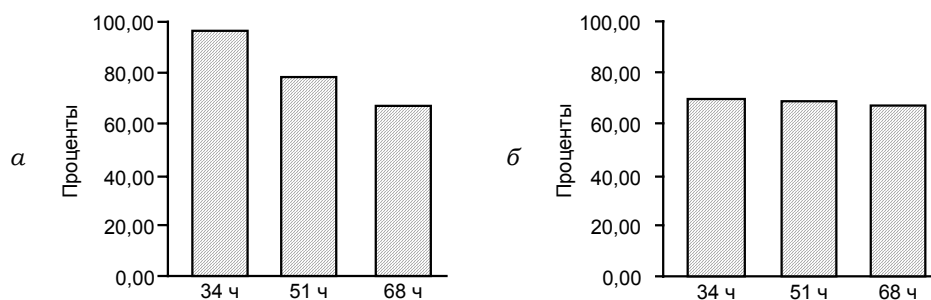


Рис. 3. Зависимость числа студентов, получивших повышенные оценки, от объема аудиторных занятий:
 а – технология концентрированного обучения, б – традиционная технология

Наибольший эффект достигается при минимальной аудиторной нагрузке 34 ч, состоящей из 17 ч лекций и 17 ч практических (лабораторных) занятий. При возрастании аудиторной нагрузки до 68 ч преимущества технологии концентрированного обучения сходят на нет, если судить по результатам экзаменационной сессии. По сравнению с технологией полного усвоения эта технология для модуля общеобразовательных дисциплин дает положительный эффект, поскольку в этом модуле учебные цели как в когнитивной, так и в аффективной области закономерно проявляются даже в усеченной форме. Описываемая технология дает возможность повышать уровень общих знаний, обязательности и настойчивости. Вместе с тем отсутствие в этой технологии устойчивой связи между некоторыми учебными целями и возникающая в силу этого усеченная форма взаимодействия не позволяет выйти на оптимальный уровень компетентности даже для дисциплинарной функции компетентности.

3. Технология *педагогических мастерских* [6]. Целью этой технологии выступает стремление существенно индивидуализировать методы обучения. При этом акцент делается на понятии «мастерская», включаемой в систему обучения. Широкое использование этой технологии ограничено, так как требует наличия квалифицированного мастера-педагога. Наилучший результат она дает в довузовской подготовке, осуществляемой, в частности, на базе лицея СибГАУ. При обучении техническим и функциональным дисциплинам эта технология может быть использована с большим положительным эффектом, если она синтезирована с технологией концентрированного обучения. В этом случае удается существенно видоизменить общую схему взаимосвязей учебных целей в когнитивной и аффективной областях, максимально расширив ее.

4. Технология *обучения как учебного исследования* [4]. Необходимой предпосылкой использования данной технологии является наличие у студентов чувства неудовлетворенности по отношению к имеющимся у них представлениям. Кроме того, новые понятия должны быть ясны, правдоподобны и потен-

циально сочетаемы с их прежними представлениями, а новые идеи должны помогать в решении технических проблем и способствовать возникновению новых идей. Эта технология наилучшим образом зарекомендовала себя во время семинарских занятий в модулях общеобразовательных дисциплин, и в плане повышения компетентности в основном связана с наращиванием общих знаний, обязательности и настойчивости. Она имеет минимальный смысл в первых семестрах обучения, к третьему-четвертому семестру начинает давать приемлемые результаты, а затем постепенно ее эффективность сходит на нет. Это утверждение схематически демонстрирует рис. 4.

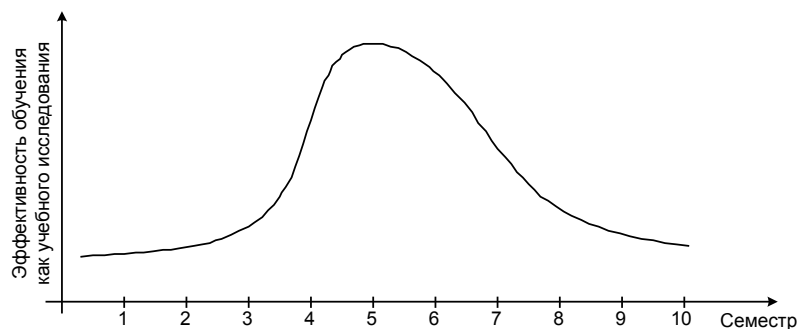


Рис. 4. Зависимость эффективности технологии «обучения как учебного исследования» от семестра обучения

Следует отметить тот негативный факт, что использование этой технологии приводит к резкому увеличению затрат времени на самостоятельную работу студентов (СРС). Опыт использования этой технологии позволил выявить следующую закономерность: 1 ч аудиторных занятий требует как минимум 3 ч СРС.

5. Технология *коллективной мыследеятельности* (КМД) [5] сводится к формированию массива проблемных ситуаций, который определенным образом обеспечивается системой модулей, формируемых в техническом вузе как внутродисциплинарные (не междисциплинарные), что дает возможность дозировать процесс обучения без нарушения его непрерывности. Опыт СибГАУ свидетельствует о том, что эта технология может быть эффективной в проблемных курсах, впервые вводящихся в учебный процесс, например по решению ученого совета вуза. С точки зрения выхода на оптимальный уровень компетентности данная технология имеет весьма существенные ограничения, что связано прежде всего с принципиальной невозможностью добиться полного достижения всех учебных целей в когнитивной и аффективной областях. В этом случае общая схема взаимодействия учебных целей распадается, в частности в когнитивной области труднодостижимыми становятся такие цели, как «синтез» и «оценка», а в аффективной области – «организация и распространение прогрессивных технических ориентаций».

Результаты экзаменационных испытаний на рис. 5 также свидетельствуют не в пользу данной технологии.

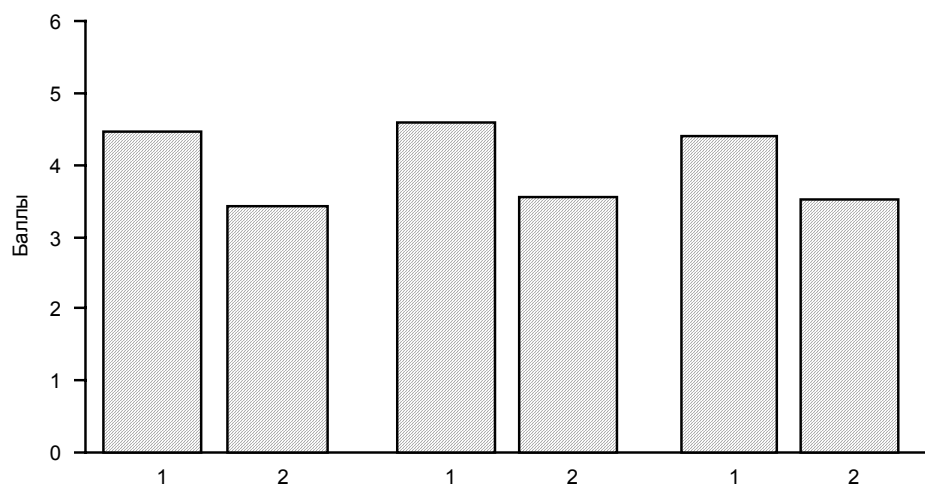


Рис. 5. Результаты испытания групп, разбиваемых на две подгруппы, по курсу АСУП:

1 – традиционная форма обучения; 2 – технология коллективной мыследеятельности

При синтезе технологии коллективной мыследеятельности с технологией концентрированного обучения усеченная схема взаимосвязей учебных целей вновь расширяется до вполне приемлемой.

6. Технология *эвристического обучения* [7], как и предыдущие три, делает упор на личностную направленность обучения, однако в данном случае акцент переносится с вопроса «чему учить?» на вопрос «как учить?». С этой точки зрения эвристическая технология представляет интерес прежде всего для модулей общеобразовательных дисциплин, в принципе способствуя увеличению уровня компетентности за счет стимулирования таких качеств, как инициативность и настойчивость. Однако до тех пор пока не отменены государственные стандарты с их достаточно жесткой регламентацией, акцентирующие внимание именно на «*чему учить*», технология эвристического обучения не позволит извлечь выгоду в полной мере от ее использования, особенно в модулях технических и функциональных дисциплин. Опыт использования этой технологии показал, что при определенных обстоятельствах, например при написании диплома, достижению положительного результата способствует возникновение ситуации образовательного напряжения. При этом примерно 98% студентов успешно справляются с поставленными целями, 1,5% справляются практически полностью и лишь 0,5% показывают результаты, не удовлетворяющие первоначально поставленным целям. В этом случае схема взаимосвязей учебных целей в когнитивной и аффективной областях приобретает вид, наиболее близкий к теоретически возможному.

Обобщая и анализируя опыт использования в СибГАУ разных педагогических технологий, можно сделать следующий вывод. Хотя каждая из проанализированных технологий имеет свои достоинства, определяемые схемой сочетания учебных целей и степенью полноты их достижения, ни одна из них не позволяет добиться достижения учебных целей в полной мере, особенно в плане, касающемся модулей функциональных и технических дисциплин. Какой бы частный положительный эффект не давала каждая из рассмотренных здесь педагогических технологий в деле наращивания так называемых ЗУНов, ни одна из них не позволяет выйти на приемлемый для рынка уровень компетентности, поскольку степень их воздействия на составляющие интегрального коэффициента компетентности по большей части ограничена. Об этом свидетельствует следующая таблица:

Воздействия на составляющие компетентности разных педагогических технологий в плане обеспечения требований рынка труда к выпускнику (условные обозначения: □ – обеспечивает полностью, Δ – обеспечивает частично; О – совсем не обеспечивает)

Педагогическая технология	Составляющие компетентности						
	Технические знания	Функциональные знания	Инициативность	Обязательность	Настойчивость	Технические способности	Общие знания
1. Полного усвоения	Δ	О	О	□	Δ	Δ	□
2. Концентрированного обучения (КО)	Δ	О	О	□	□	Δ	□
3. Педагогических мастерских	Δ/□	О/Δ	Δ	Δ	Δ	□	□
4. Обучения как учебного исследования	Δ	О	Δ	□	□	О	□
5. Коллективной мыследеятельности (КМД)	Δ	О	О	Δ	Δ	О	□
6. КМД + КО	Δ	О	Δ	Δ	Δ	Δ	□
7. Эвристическая (при некоторых условиях)	Δ/□	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ

Из таблицы видно, что наилучшие результаты связаны с приобретением общих знаний, а наихудшие – с приобретением функциональных знаний и формированием инициативности. Во многом это связано с тем, что в техническом вузе специфика целеполагания в разных областях знаний приводит к появлению отличий в учебных целях в когнитивной и аффективной областях для общих, технических и функциональных знаний. Например, в когнитивной области в основной категории «синтез» обобщенные типы учебных целей для технических дисциплин включают умение комбинировать знания из разных

областей для решения чисто технических задач, а для функциональных дисциплин – для решения производственно-технических задач. В аффективной области категории учебных целей для технических и функциональных дисциплин совпадают, но отличаются от учебных целей общеобразовательных дисциплин. Например, для технических дисциплин учебная цель «усвоение прогрессивных технических ориентаций» включает устойчивое желание освоить определенное научно-техническое направление, а для общеобразовательных дисциплин – только конкретный пункт конкретного раздела дисциплины.

Учитывая эти особенности, хорошие перспективы в плане повышения общего уровня компетентности имеют используемые в СибГАУ методы активизации учебного процесса на основе имитации производства. Наиболее привлекательным из них оказывается такая организация учебной деятельности, которая для достижения поставленных учебных целей в когнитивной области задействует специальный имитационный механизм целеполагания. Достаточно упомянуть следующие частные примеры, полученные в результате удачного экспериментирования на старших курсах при изучении проблемных дисциплин. Если при использовании традиционных методов около 85% обучаемых остаются на низшем уровне, соответствующем приобретению рутинных навыков, около 15% доходят до самостоятельного выявления и разграничения тенденций и крайне редко выходят на высший аналитический уровень, то при задействовании имитационного механизма 55% обучаемых демонстрируют результаты, соответствующие требованиям среднего уровня, примерно 35% достигают высшего уровня и лишь порядка 5% остаются на уровне освоения рутинных операций. Этот механизм вкупе с сетевым подходом на базе производственной защиты позволяет резко увеличить уровень функциональных знаний в среднем от значения 0,11 в контрольной группе до 0,68, а уровень инициативности от значения 0,1 в контрольной группе до 0,53. При этом также растут показатели обязательности и настойчивости.

Наибольший прирост функциональных знаний дают методы, базирующиеся на использовании деловых игр в сочетании с производственной защитой. При этом учебный процесс организуется так, что деловые игры составляют основу всего периода обучения, что требует специальных предпосылок и с трудом реализуется в рамках обычной организации учебной деятельности с традиционно жестким расписанием занятий и чередующимися дисциплинами.

Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Высш. шк., 1989. – 190 с.
2. Гринберг Г. М., Лукьяненко М. В., Чурляева Н. П. Методика оценки компетентности как многофункционального показателя качества обучения выпускников // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». – Красноярск: Изд-во Гос. ун-та цвет. мет. и золота, 2004. – С. 137–141.

3. Ибрагимов Г. К вопросу о технологии концентрированного обучения // Специалист. – 1995. – № 1. – С. 62–68.
4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 75 с.
5. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Знание, 1990. – 142 с.
6. Педагогические мастерские Франция – Россия / Под ред. Э. С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – 223 с.
7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
8. Porter M. E. Concurrence. – N. Y.: The Free Press, 1988. – 476 p.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.210
ББК 441.41

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Л. Н. Аتماхова

Ключевые слова: дошкольное образование; дошкольное образовательное учреждение; методическая работа; методическая служба; профессиональная компетентность педагога.

Резюме: В статье рассмотрены проблемы, связанные с неэффективной организацией методической работы в дошкольных образовательных учреждениях; предлагается модель методической службы как одна из форм методической работы.

Процесс длительного реформирования отечественной системы образования обусловлен социальными, экономическими, политическими и культурными изменениями, происходящими в стране. В настоящее время ожидания государства связаны с тем, что обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества. Изучение ресурсов, способных обеспечить конструктивное развитие российской системы образования, позволяет назвать кадровый потенциал одним из важнейших в этом процессе.

Не случайно в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» подчеркивается, что основная цель профессионального образования заключается в подготовке квалифицированного конкурентоспособного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

При этом в анализе современного состояния образовательной системы, представленном в «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 гг.» как зона риска выделена отстающая от реальных потребностей отрасли система переподготовки и повышения квалифика-

ции, не позволяющая осуществлять развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что установка на «разработку и экспериментальную апробацию моделей реформирования системы подготовки педагогических кадров – ее организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой»¹ может и должна стать одним из актуальных направлений образовательной политики в процессе развития российского образования.

Проблема адекватной подготовки педагогических кадров напрямую связана с разработкой соответствующего содержания. Одним из наиболее активно разрабатываемых направлений в теории подготовки и переподготовки специалистов становится сегодня компетентный подход (В. И. Байденко, А. С. Белкин, А. В. Занин и Н. П. Меньшикова, Э. Ф. Зеер, В. С. Леднев и Н. Д. Никандров, И. П. Смирнов, К. М. Ушаков, Н. Н. Хридина, А. В. Хуторской и др.). Однако одни авторы профессиональную компетентность педагогов отождествляют с «педагогическим мастерством», «квалификацией», «профессионализмом» (В. Г. Пищулин, И. П. Смирнов и др.), другие эти понятия разводят (В. И. Байденко, А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, Е. В. Ткаченко, С. Б. Шишов и др.).

Мы определяем профессиональную компетентность педагогов, на основании анализа различных точек зрения, как интегральную характеристику, включающую когнитивный, деятельностный и профессионально-личностный компоненты, определяемую готовностью и способностью педагога выполнять в непосредственной деятельности профессионально-педагогические функции.

Между тем следует учитывать, что ориентация на подготовку «компетентного педагога» является тенденцией последнего десятилетия. А в образовательных учреждениях на данный момент работают педагоги-практики с более чем двадцатилетним стажем работы, чья профессиональная подготовка не вполне отвечает установкам «компетентного подхода».

Отсюда возникает противоречие между образовательными ожиданиями общества, перспективой развития образовательной системы и реальным воплощением этих ожиданий в педагогической среде.

Разрешению данного противоречия может способствовать методическая работа, представляющая собой один из системных аспектов в непрерывной системе образования педагогических кадров и являющаяся одним из условий эффективного развития профессиональной компетентности.

Методическая работа представляет собой целостную системную деятельность учреждения, основанную на достижениях современной науки и практики, направленную на развитие когнитивной, деятельностной и личностной составляющих профессиональной компетентности педагогов, и в ко-

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

нечном итоге способствует повышению качества и эффективности педагогического процесса и положительной динамике развития воспитанников.

Методическая работа была и остается важной составной частью педагогического процесса любого образовательного учреждения, однако осуществление методической работы для части образовательных учреждений сопряжено с определенными трудностями, связанными с несоответствием общей концепции развития образовательного учреждения планам методической работы на год [2], эпизодичностью ее осуществления вместо целенаправленности и системности [3], однообразием форм работы с педагогами [1], недостаточной мотивацией на совершенствование профессионального мастерства, препятствующей развитию профессиональной компетентности [6] и др.

Таким образом, организация методической работы, которая сегодня малорезультативна и представлена в основном в форме методических кабинетов, требует поиска новых форм и содержания, соответствующего ожиданиям общества, системы дошкольного образования, педагогов и т. д. Не случайно в последнее время именно «служба» как форма организации той или иной деятельности (психологической, консалтинговой и пр.) становится наиболее эффективной и действенной в современных условиях.

Методическая служба представляет собой самостоятельное структурное подразделение, которое функционирует во взаимосвязи трех основных управленческих уровней – стратегическом, тактическом, информационно-аналитическом; целенаправленно осуществляет подготовку педагогов через совершенствование когнитивной, деятельностной и профессионально-личностной составляющих профессиональной компетентности; учитывает в содержании подготовки как ожидания конкретного образовательного учреждения, так и индивидуальные возможности педагогов.

Уточним некоторые позиции применительно к разрабатываемой нами модели методической службы как структурного подразделения дошкольного образовательного учреждения, призванной решать проблемы развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ.



Модель методической службы повышения квалификации педагогов ДОУ

На *стратегическом уровне* определяется основное (годовое) направление деятельности и разрабатываются основные пути развития всех структурных звеньев методической службы. Стратегический уровень представлен научно-методическим советом, который утверждает общую концепцию и программу развития методической службы; разрабатывает стратегию преобразования методической работы в научно-методическую и намечает план действий по реализации этой стратегии; обеспечивает деятельность всех подотчетных структурных подразделений; устанавливает внешние связи учреждения с иными образовательными учреждениями разных типов и видов; разрабатывает основные направления содержания деятельности; определяет и утверждает наиболее эффективные формы организации деятельности.

Содержание деятельности методической службы планируется в соответствии со спецификой педагогической работы педагогов с детьми в сфере дошкольного образования. Из этого следует, что основные направления деятельности методической службы строятся на основе анализа образовательной ситуации в системе дошкольного образования.

По мнению В. А. Беляевой, К. Ю. Белой, В. П. Дубровой, П. Н. Лосева, А. А. Майер и др., наиболее актуальными направлениями в содержании деятельности методической службы являются: 1) изучение уровня профессиональной компетентности педагогов, их профессиональных потребностей, проблем, интересов; 2) совершенствование уровня психолого-педагогических и методических знаний, умений, профессионального опыта педагогов, их профессионально-ценностных ориентаций; 3) информирование педагогических работников о достижениях педагогической науки и практики посредством нормативно-правовых документов, программно-методического и дидактического обеспечения; 4) создание условий для непрерывного развития и саморазвития профессиональной компетентности педагогов.

Тактический уровень представляет взаимодействие инвариантной и вариативной составляющих методической службы. Необходимость в таком взаимодействии обусловлена следующим: *инвариантная* составляющая включает рассмотрение вопросов «циклического» характера и представлена предметно-педагогическими циклами, а также методическими секциями.

Вариативная же составляющая является более гибкой, отвечающей на актуальные запросы, ожидания, проблемы, решение которых может быть найдено в деятельности творческой мастерской и научно-исследовательском коллективе. Вариативная и инвариантная составляющие на тактическом уровне являются тем звеном, который непосредственно осуществляет решения и рекомендации, принятые на стратегическом уровне научно-методическим советом.

Предметно-педагогические циклы как компонент тактического уровня методической службы основаны на определенных содержательных циклах. «Толковый словарь» Ожегова определяет цикл как совокупность явлений, про-

цессов, составляющих кругооборот в течение известного промежутка времени. В данном случае предлагаются циклы лекций по определенным актуальным проблемам системы дошкольного образования. Предметно-педагогические циклы состоят из объединений педагогов различных специальностей: воспитателей, музыкальных руководителей, специалистов по физической культуре и др.

Основная деятельность предметно-педагогических циклов направлена на освоение, усвоение и приращение общекультурных и психолого-педагогических знаний по основам правовой, экологической, социальной культуры, актуальным проблемам дошкольной и детской психологии и нормативных требований к профессиональной деятельности педагогов ДООУ. Достаточно большое значение отводится рассмотрению вопросов, связанных с требованиями санитарно-эпидемиологических правил и норм в создании условий для организации образовательной деятельности учреждения. Рассматриваются вопросы по реализации основных направлений развития личности ребенка дошкольного возраста в соответствии с требованиями, указанными в ГОСах системы дошкольного образования: здоровье и физическое развитие детей; познавательное, социально-личностное, художественно-эстетическое развитие. В организации деятельности предметно-педагогических циклов используются разнообразные формы работы с педагогами: лекции, теоретические семинары, консультации, работа с литературой и документами и пр., при помощи которых совершенствуется когнитивный компонент профессиональной компетентности.

Методические секции как компонент тактического уровня методической службы – это объединения педагогов, участвующих в совершенствовании методических умений (деятельностного компонента профессиональной компетентности) по содержательным вопросам основных направлений развития детей дошкольного возраста.

Основным направлением деятельности методических секций является знакомство и овладение методами, методическими средствами и организационными формами взаимодействия педагога с детьми.

Отличительной чертой методических секций является включенность всех субъектов образовательной деятельности методической службы (педагогов, руководителей дошкольных образовательных учреждений, родителей) в совместную деятельность по передаче и освоению методических умений, практического опыта.

Практический опыт методической деятельности показывает эффективность именно таких профессиональных объединений, в которых педагог может получить методическую помощь не только от старшего воспитателя (методиста), но и самостоятельно проанализировать данную ситуацию в собственной практической деятельности.

Вариативная составляющая тактического уровня методической службы представлена такими компонентами, как творческие мастерские и научно-

исследовательские группы. Эти структурные подразделения динамичны по своему содержанию и являются внутренними формами организации работы с педагогами (не обязательными для всех педагогов), однако, как показывает практика, потребность в них возникает у педагогов, чья деятельность и ожидания выходят за рамки привычных и традиционных форм – предметно-педагогических циклов и методических секций.

Творческая мастерская – это особый компонент вариативной составляющей тактического уровня методической службы, объединяющий педагогов в такие виды занятий, как мастер-классы, открытые просмотры передового опыта с взаимно- и самоанализом и пр.

Основные направления деятельности творческих мастерских заключаются в повышении профессионального мастерства и обмена передовым педагогическим опытом.

Результатом работы творческих мастерских являются такие виды продукции, как модифицированные образовательные программы (разных видов), организация защиты авторских программ, издание методических сборников материалов, посвященных конкретному психолого-педагогическому направлению, педагогические разработки (методических рекомендаций, педагогических пособий и др.); учебно-методические пособия; дидактический материал для занятий; положения о творческих конкурсах и др.

Следующей формой вариативной составляющей тактического уровня является *научно-исследовательский коллектив* (НИК), который создается для решения проблем научно-методического плана (например, изучения проблем развития детей с раннего возраста, разработки основных требований для педагогов в подготовке ребенка к школе, разработки методических материалов по формам совместной деятельности ДОУ и родителей и т. д.) под руководством руководителя или старшего воспитателя.

Основные направления деятельности НИКа – это обновление и углубление теоретических и методических знаний в соответствии с индивидуальной траекторией профессионального развития педагога.

В модель методической службы на информационно-аналитическом уровне методической службы входит *экспертная комиссия*. Организация деятельности *экспертной комиссии* прежде всего обусловлена двумя обстоятельствами: необходимостью отслеживать качество и эффективность проводимых методической службой форм работы с педагогами, а также необходимостью иметь систематизированную информацию для общего руководства службой на стратегическом уровне (научно-методическом совете). Основные направления деятельности экспертной комиссии заключаются в следующем: 1) организация и проведение экспертизы уровня профессиональной компетентности педагогов любого структурного подразделения методической службы на «входе» и «выходе»; 2) учет и рекомендации по количественному и качественному составу педагогических коллективов; 3) изучение особенностей содержания дея-

тельности методической службы; 4) сравнение эффективности различных форм работы с педагогами; 5) оценка качества профессионально-педагогической работы педагогов по таким показателям, как учебные материалы, формы, методы, приемы и средства обучения; 6) качественный анализ текущих, конечных и отдаленных результатов деятельности методической службы.

Результаты деятельности методической службы контролируются и анализируются экспертной комиссией и доводятся до сведения всего коллектива ДООУ на научно-методическом совете. Научно-методический совет принимает решение об эффективности (неэффективности) деятельности методической службы и планирует свою дальнейшую деятельность в соответствии с потребностями педагогов, образовательного учреждения и образовательной ситуацией в системе дошкольного образования.

Главными ориентирами результативности деятельности данной модели методической службы является рост профессиональной компетентности каждого педагога и интеграционных возможностей отдельных групп педагогов профессиональных объединений. Результаты деятельности методической службы следует рассматривать в соответствии с динамикой итоговых результатов профессиональной компетентности отдельных педагогов и педагогического коллектива учреждения, качества организации воспитательно-образовательного процесса уровня развития детей.

Продуктивность характеристик данной модели методической службы ДООУ определяется адекватным соответствием основных требований, выдвигаемых к ДООУ, поскольку данная модель: 1) ставит цель создать условия для совершенствования и развития профессиональной компетентности педагогов; 2) опирается на системно-деятельностный, мотивационный и дифференцированный подходы в организации деятельности, необходимые для успешного функционирования деятельности учреждения; 3) отвечает основным принципам: научности, системности, единства теории и практики, гибкости и мобильности, связи с жизнью и др. (что находит отражение в методических секциях, творческих мастерских, НИКах и т. п.); 4) ориентирована на совершенствование и развитие когнитивной, деятельностной и личностной характеристик профессиональной деятельности педагогов, что, на наш взгляд, составляет основу профессиональной компетентности педагогов ДООУ; 5) реализуется в соответствующих управленческих уровнях (стратегическом, тактическом, информационно-аналитическом); 6) строит свою работу с опорой на нормативные документы федерального и регионального уровней (работа научно-методического совета на стратегическом уровне и экспертной комиссии на информационно-аналитическом уровне); 7) учитывает как коллективные, так и индивидуальные траектории педагогов в развитии профессиональной компетентности, реализующиеся через различные компоненты тактического уровня (предметно-педагогические циклы, методические секции, творческие мастерские и т. д.) и содержание (психолого-педагогическое, методическое, научно-исследовательское) педагогической деятельности.

Данная модель методической службы прошла апробацию в процессе опытно-поисковой работы на базе МОУ дополнительного образования взрослых «Центр повышения квалификации специалистов в области образования «Развивающее обучение»» Верх-Иссетского района Екатеринбурга. В исследовании принимали участие педагоги дошкольных образовательных учреждений Екатеринбурга. В процессе организации структурных и содержательных компонентов методической службы была выявлена положительная динамика в развитии профессиональной компетентности педагогов ДОУ.

Осмысление итогов проведенного исследования позволяет утверждать, что методическая служба является эффективным условием развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ.

С учетом вышесказанного мы полагаем, что данная модель методической службы может быть использована для создания самостоятельного структурного подразделения центров повышения квалификации педагогов или являться основой для организации методической службы в дошкольных образовательных учреждениях.

Литература

1. Буйлова Л. Н., Кочнева С. В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей. – М.: Гуманитарный изд. центр, 2001. – 160 с.
2. Беляя К. Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детского сада. – М.: АТС, 2003. – 393 с.
3. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во. 2004. – 176 с.
3. Волобуева Л. М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. – М.: Творческий центр, 2004. – 96 с.
4. Ильенко Л. П. Теория и практика управления методической работой в общеобразовательных учреждениях. – М.: АРКТИ, 2003. – 95 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Бюллетень МО РФ. 2002. – № 2. – С. 2–32.
6. Лосев П. Н. Управление методической работой в современном ДОУ. – М.: Творческий центр, 2005. – 156 с.
7. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. – С. 58–62.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ББК Ю952
УДК 152.3 (045)

КРЕАТИВНОСТЬ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА

С. А. Минюрова

Ключевые слова: креативность; личностно-профессиональное саморазвитие; профессиональная аутентичность; самодетерминация.

Резюме: В статье обосновывается понимание креативности как ресурса личностно-профессионального саморазвития субъекта, который способствует обретению профессиональной аутентичности на стадии стабильной профессиональной деятельности. Выявлена факторная структура личностно-профессиональных диспозиций в группах аутентичных профессионалов («Ориентация на личностные ресурсы», «Ориентация на средовые ресурсы») и неаутентичных профессионалов («Ориентация на гигиенические факторы мотивации», «Ориентация на идеалистические представления о собственных личностных ресурсах»).

На основе постнеклассического типа научной рациональности (И. Пригожин, Г. Хакен, Н. Н. Моисеев, В. А. Лекторский, В. С. Степин и др.), мета-системного подхода (А. В. Карпов) нами разрабатывается концепция личностно-профессионального саморазвития. Мы считаем, что по мере прохождения различных этапов профессионализации и овладения деятельностно-преобразующим способом существования на метауровне психики, изоморфном реально существующей системе «человек – профессия – общество», формируется личностно-профессиональная диспозиция как предрасположенность субъекта вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций профессионализации. В структуре данной диспозиции можно выделить когнитивный аспект (ценностные ориентации субъекта в профессиональной сфере, представления о креативном потенциале профессиональной среды, представления о социально-психологических характеристиках профессиональной среды); аффективный аспект (уровень эмоционального напряжения в профессиональной сфере); поведенческий аспект (устойчивые механизмы личностной саморегуляции, сопровождающие профессионализацию, устойчивые способы поведения в межличностных отношениях в профессиональной среде). Личностно-профессиональное саморазвитие рассматривается нами как

особый вид деятельности, который обеспечивает способ существования субъекта в контексте системы «человек – профессия – общество» через его самоорганизацию на метасистемном уровне психики, что ориентирует на анализ микрогенеза профессионализации. В данной статье мы обратились к проверке гипотезы о том, что ресурсом самоорганизации субъекта на стадии стабильной профессиональной деятельности становится проявление креативности как открытости к новому, чувствительности к проблемам, высокой потребности в творчестве, а это, в свою очередь, способствует обретению профессиональной аутентичности.

Исследованию психологических особенностей творческой, креативной личности посвящены работы как зарубежных (К. Тэйлор, К. Кокс, Т. Амабайл, М. Коллинз, Ф. Баррон, А. Маслоу, Р. Стернберг и др.), так и отечественных психологов (Н. С. Лейтес, А. Н. Лук, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин и др.). При всем многообразии интерпретаций креативности отчетливо наблюдается тенденция рассматривать ее как проявление самореализации личности (А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Д. Н. Узнадзе, В. Д. Шадриков и др.). В концепции развития креативности в профессиональной акмеологии Н. Ф. Вишняковой гипотетически выделяется несколько направлений исследования структуры личности с целью определения ее креативных характеристик [2]. Во-первых, продуктивная мыслительная деятельность, контролируемая и регулируемая сознанием: творческое мышление, которое выражается в оригинальности, нестереотипности, способности продуцировать идеи, нешаблонности поиска их решения, изобретательности и новаторстве в продуктивной деятельности, а также любознательность, которая проявляется в открытости творчеству, познанию и деятельности. Эти креативные качества результируются в творческом отношении к профессии в зрелом периоде. Во-вторых, интуитивная подсознательная сфера, которая основывается на необычности и латентности подсознательных процессов: интуитивного постижения истины, воображения как творческого озарения при создании новых образов. В-третьих, эмоциональная сфера, включающая высокую чувствительность личности, эмпатийность и эмоциональную идентификацию в творческом процессе [1]. Н. Ф. Вишняковой вводится понятие «профессиональная креативность», которое включает продуктивную профессиональную направленность личности, уровень оригинальности мышления, импровизационность, открытость к новому в деятельности и новаторство. Мы считаем, что представленность этих характеристик в личностно-профессиональной диспозиции становится ресурсом самоорганизации субъекта в ходе профессионализации и способствует проявлению механизма профессиональной аутентичности.

Понятие «аутентичность» разработано в гуманистической психологии и психотерапии и отражает одну из важнейших интегративных характеристик личности. Часто в качестве синонимов термина «аутентичность» исполь-

зуются такие понятия, как полноценно функционирующая личность (К. Роджерс), свобода (Г. Олпорт), самоактуализация (А. Маслоу), самость, целостная личность (Ф. Перлс), конгруэнтность (Р. Бендлер, Д. Гриндер). Психологический смысл аутентичности определяется как согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование. Проявление или не проявление аутентичности с этой точки зрения наблюдается при столкновении личностных мотивов и интересов с социальными нормами, доминирующими тенденциями общественного сознания. В такой ситуации аутентичное поведение предполагает цельное переживание непосредственного опыта, не искаженного психологическими защитными механизмами. Человек вовлеченно воспринимает происходящее и затем непосредственно проявляет свое эмоциональное отношение к нему. Его мысли и действия согласованы с эмоциями. В традициях гуманистической психологии аутентичность характеризует также некую идеальную личность. Но аутентичность – это не образец для подражания, а выстраданная в борьбе с самим собой свобода в принятии своих уникальных особенностей и неповторимой стратегии построения собственной жизни [5, с. 40–41].

Мы считаем, что на стадии стабильной профессиональной деятельности механизм аутентичности позволяет субъекту согласовывать реальные и идеальные представления о самом себе как профессионале, открытом навстречу новому опыту, и на этой основе переключать собственную активность на ценностное использование ресурсов окружающей профессиональной среды для проявления, воплощения в ней своих творческих способностей и целостной личности. В таком случае ярко обнаруживается личностно-профессиональное саморазвитие как деятельность, в процессе которой порождается субъектность как содержательно-действенная характеристика активности, как системное качество личности, как отношение человека к себе как к деятелю. Мы согласны с мнением Е. Н. Волковой, что истоком деятельностно-преобразующего отношения человека к самому себе и миру является различие им в себе некоторой внутренней инстанции, которая в самом общем виде может быть обозначена как «Я-концепция» и которая обеспечивает понимание сложности и многообразия как своего внутреннего мира, так и гибкость поведения в социуме [3]. Степень осознания человеком изменений, происходящих с ним и производимых им, определяет его способность выбирать цели для достижения, находить средства для этого, отслеживать и оценивать полученные результаты и причины, способствующие и препятствующие достижению целей. Сущностной характеристикой такого выбора является его свобода, которая придает деятельности человека нравственное измерение (М. М. Бахтин). Свободный выбор, в свою очередь, требует от человека осознания ценности объекта социальной действительности, и тем самым формируется особый вид отношения к нему – ценностное отношение. Обладание ценностями всегда

включает в себя осознание их иерархии, облегчает человеку задачу поиска смысла жизни, который служит системным стержнем, обеспечивающим целостность человека, его тождественность самому себе в потоке изменений и самоизменений (В. Франкл, В. Э. Чудновский).

Выборку проведенного нами эмпирического исследования составили педагоги ($N = 300$) как представители профессии продуктивного типа, для которой характерна индивидуализированная концептуальная основа деятельности и установка на высокий уровень личного мастерства с преобладанием креативных механизмов идентификации. Для изучения личностно-профессиональной диспозиции были использованы методики: «Ценностные ориентации персонала» (Е. Б. Фанталова), опросник «Якоря карьеры» (В. Э. Винокурова и В. А. Чикер), «Определение креативного потенциала» (С. И. Макшанов), тест «Пульсар» (А. Г. Почебут), «Опросник *MBI*» (Н. Е. Водопьянова), «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц), «Шкала контроля за действием» (Ю. Куль), тест «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова).

На основании соотношения представлений об «Я-реальном» и «Я-идеальном» по шкале «Творческое отношение к профессии» методики «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова) вся выборка была поделена на две группы. В первую вошли 132 человека, чьи значения по этой шкале находятся в континууме, когда показатель «Я-реальное» приближается к показателю «Я-идеальное», между ними наблюдается значимая корреляционная связь (коэффициент корреляции Спирмена $R = 0,924187$ при $p < 0,01$). Во вторую группу вошли 168 человек, чьи значения находятся в континууме, когда показатель «Я-идеальное» больше показателя «Я-реального», значимая связь между этими показателями не представлена (коэффициент корреляции Спирмена $R = 0,775519$ при $p < 0,01$). Для выявления личностно-профессиональных диспозиций был применен факторный анализ.

В первой группе получившиеся факторы названы «Ориентация на личные ресурсы» и «Ориентация на средовые ресурсы». Они воссоздают представленность в личностно-профессиональной диспозиции двух состояний (табл. 1). Первое связано с суждениями субъекта о себе как об оригинальном, любознательном человеке с творческим отношением к работе, у которого развиты также и внепрофессиональные интересы, позволяющие ему быть достаточно автономным, но всегда готовым к их использованию и при служении делу.

Второе состояние отражает представление субъекта о своей профессиональной среде как референтной, хорошо подготовленной к деятельности, организованной, интегрированной, активной, направленной на достижение поставленных целей. Таким образом, выявленная личностно-профессиональная диспозиция акцентирует ценностное отношение субъекта к самому себе и профессиональной среде, что и становится основой для его продуктивной профессиональной направленности, способствует проявлению профессиональной аутентичности как подлинности проживания себя в профессии.

Таблица 1

Факторная структура личностно-профессиональной диспозиции в группе 1
(«Я-реальное» = «Я-идеальное»)

Показатели	Факторы	
	Ориентация на личностные ресурсы	Ориентация на средовые ресурсы
Оригинальность «Я-реальное»	0,98781	
Любознательность «Я-идеальное»	0,90398	
Карьерная ориентация по типу «Служение»	0,90090	
Удовлетворенность мотивов свободы от проф. деятельности	0,86864	
Оригинальность «Я-идеальное»	0,86088	
Потребность в признании со стороны других	0,80326	
Любознательность «Я-реальное»	0,79966	
Креативность в подходе к решению проблем	0,78481	
Творческое отношение к профессии «Я-идеальное»	0,75334	
Эмоциональная эмпатия «Я-реальное»	0,70817	
Карьерная ориентация по типу «Автономия»	0,70750	
Карьерная ориентация по типу «Менеджмент»	-0,71399	
Удовлетворенность мотивов отношений	-0,74733	
Напряженность в сфере творческого мышления	-0,77501	
Интуиция «Я-реальное»	-0,78906	
Потребность в контроле	-0,80324	
Значимость мотивов статуса	-0,82373	
Напряженность мотивов самореализации	-0,84610	
Напряженность в области признания	-0,88819	
Напряженность в области контроля	-0,90602	
Референтность группы		0,94477
Подготовленность группы к деятельности		0,93163
Организованность группы		0,87613
Напряженность в сфере интуиции		0,82098
Интенсивность интеракций в области контроля		0,81968
Интегративность группы		0,81656
Значимость мотивов свободы от проф. деятельности		0,78495
Напряженность в сфере чувства юмора		0,77085
Активность группы		0,76020
Направленность группы		0,70890
Контроль за действием при неудаче		0,70871
Удовлетворенность мотивов самореализации		-0,83920
Значимость мотивов комфорта		-0,84694
Доля объясняемой дисперсии	25,39300	19,90090

Факторы, получившиеся во второй группе, названы: «Ориентация на гигиенические факторы мотивации» и «Ориентация на идеалистические представления о собственных личностных ресурсах» (табл. 2). Первое состояние личностно-профессиональной диспозиции отражает значимость для субъекта материальных мотивов, мотивов свободы от профессиональной деятельности, мотивов стабильности и защищенности. Представление о собственном потенциале при этом ограничивается фиксацией своей способности к созданию новых образов в соответствии с творческими замыслами, реализуемыми в продуктах деятельности. Отношение к другим людям характеризуется как противоречивое: с одной стороны, субъект ожидает признания от других, с другой стороны, очень осторожен в выстраивании отношений. Профессиональная среда воспринимается как неорганизованная и не подготовленная к деятельности. Субъект настроен на автономное существование в профессии.

Таблица 2

Факторная структура личностно-профессиональной диспозиции в группе 2 («Я-реальное» < «Я-идеальное»)

Показатели	Факторы	
	Ориентация на гигиенические факторы мотивации	Ориентация на идеалистические представления о собственных личностных ресурсах
1	2	3
Значимость материальных мотивов	0,97870	
Удовлетворенность мотивов авторитета	0,84611	
Потребность в контроле	0,82202	
Напряженность мотивов авторитета	0,81345	
Напряженность мотивов стабильности и защищенности	0,80869	
Значимость мотивов свободы от проф. деятельности	0,80752	
Потребность в приятии со стороны других	0,80647	
Напряженность в сфере воображения	0,79196	
Интенсивность интеракций в области признания	0,78117	
Карьерная ориентация по типу «Автономия»	0,77604	
Значимость мотивов статуса	0,74869	
Потребность в признании со стороны других	0,74251	
Воображение «Я-реальное»	0,71916	
Творческое мышление «Я-идеальное»	-0,75755	
Значимость внешних мотивов	-0,78821	

Окончание табл. 2

1	2	3
Организованность группы	-0,79324	
Потребность в приятии	-0,82033	
Чувство юмора «Я-идеальное»	-0,85104	
Напряженность в области приятия	-0,85519	
Удовлетворенность мотивов стабильности и защищенности	-0,89003	
Подготовленность группы к деятельности	-0,89719	
Интуиция «Я-идеальное»		0,91357
Оригинальность «Я-идеальное»		0,89711
Удовлетворенность мотивов самореализации		0,86273
Творческое мышление «Я-реальное»		0,83727
Карьерная ориентация по типу «Менеджмент»		0,81513
Напряженность в сфере творческого мышления		0,75910
Карьерная ориентация по типу «Интеграция стилей жизни»		0,75074
Удовлетворенность внешних мотивов		0,71267
Удовлетворенность мотивов отношений		-0,70143
Напряженность в сфере чувства юмора		-0,71179
Интегративность группы		-0,71499
Потребность в контроле со стороны других		-0,75768
Удовлетворенность мотивов комфорта		-0,77905
Доля объясняемой дисперсии	25,55363	20,96637

Второе состояние отражает идеальное представление субъекта о себе как об оригинальном человеке с выраженной интуицией, при этом отмечается, что в «Я-реальном» есть напряжение в сфере творческого мышления и проблемы с чувством юмора. Субъект считает, что его мотивы самореализации удовлетворены. Для него значимы мотивы комфорта и отношений. Он направлен на реализацию управленческих функций, принятие на себя ответственности за дело. При этом от других людей не ожидается направленности на ответственность. Профессиональная среда воспринимается как неинтегрированная. Таким образом, данная личностно-профессиональная диспозиция отражает непродуктивную профессиональную направленность, при которой идеализируются личностные ресурсы и обесцениваются ресурсы профессиональной среды. Есть риск развития профессиональной маргинальности, когда при внешней формальной причастности человека к профессии наблюдается его внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда.

В целом выполненное исследование подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что ресурсом самоорганизации субъекта на стадии стабильной профес-

сиональной деятельности становится проявление креативности, а также акцентирует значимость для личностно-профессионального саморазвития субъекта принципа самодетерминации [4]. Этот принцип характеризуется способностью субъекта использовать личностные и средовые ресурсы для повышения собственной эффективности в системе «человек – профессия – общество» и проявляется в гибкости, опоре на свободу выбора при управлении взаимодействиями со средой для удовлетворения значимых потребностей и ценностей. Поведение детерминируется информацией, поступающей от среды, а также психологическими особенностями субъекта, который эту информацию воспринимает и интерпретирует.

Литература

1. Вишнякова Н. Ф. Создание тестовой методики на определение уровня креативности взрослой личности // Психология зрелости и старения. – 1997. – Осень. – С. 43–67.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.
3. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. 2005. – № 3. – С. 33–40.
4. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 103–121.
5. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.

УДК 37.015.3
ББК 88.40

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТЕРЕОТИПА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Э. П. Кожевникова

Ключевые слова: дисфункциональный стереотип эмоционального поведения; педагогическая индифферентность; профессиональные деформации; профессиональное отчуждение; синдром эмоционального сгорания; эмоциональная дезадаптация; эмоциональная культура.

Резюме: В статье рассматриваются проявление эмоциональной дезадаптации у педагогов, формирование дисфункционального стереотипа эмоционального поведения в профессиональной деятельности и возникновение на этой основе профессионального отчуждения.

Исследование содержания, структуры и динамики профессионального отчуждения педагогов, возникающего как проявление профессиональных деформаций на фоне эмоциональной дезадаптации личности, является одной из актуальных проблем на современном этапе преобразований в практике школьного образования.

На эмоциональную дезадаптацию учителей указывают многие психологи, валеологи, врачи (Н. А. Аминов, В. В. Бойко, Ю. С. Жуков, Е. Махер, А. К. Осницкий, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, А. С. Шафранова и др.). В процессе выполнения профессиональной деятельности педагог сталкивается с избытком эмоциогенных факторов, под воздействием которых его эмоциональная сфера не может не изменяться.

«Эмоциональное пространство» профессии связано с эмоциональными переживаниями, которые являются основными характеристиками стрессового состояния. Так, О. В. Овчинникова и В. К. Вилюнас, Н. И. Наенко считают, что понятие стресса нужно рассматривать в функциональном аспекте как проблему влияния эмоций на продуктивность деятельности субъекта [5; 14].

Состояние психической напряженности возникает при выполнении человеком продуктивной деятельности в трудовых условиях и оказывает сильное влияние на ее эффективность. Характер этого влияния определяется как самой ситуацией, так и особенностями личности, ее мотивацией и т. д.

Дисфункциональный стереотип эмоционального поведения состоит из устойчивых и специфических для человека эмоций, но они не способствуют достижению психологического комфорта. Появление данного стереотипа свидетельствует о конфликте между возникающими эмоциями и социальными условиями их проявления [3].

По нашему мнению, эмоциональная дезадаптация педагога в профессиональной деятельности и сложившийся в ее результате дисфункциональный стереотип эмоционального поведения являются одним из механизмов возникновения профессионального отчуждения.

В исследованиях, посвященных изучению профессиональной деятельности учителя, феномен профессионального отчуждения как самостоятельный феномен не изучался. Можно назвать лишь единичные работы Н. Г. Осухова и Т. Г. Кулакова, в которых рассматриваются особенности профессионального отчуждения педагогов [10; 15].

Несмотря на отсутствие трудов, рассматривающих феномен профессионального отчуждения учителей в качестве предмета исследования, подтверждение его проявления у педагогов можно найти в работах, посвященных изучению эмоциональной стороны педагогической деятельности: эмоциональный фактор в индивидуальном стиле учителя (А. Г. Сивак); эмоциональные состояния учителя на уроке и эмоциональное влияние учителя на младших школьников (А. М. Страхова); эмоциональная сфера сотрудников детского дома (А. Х. Пашина); эмоциональная неустойчивость учителя (А. М. Митина,

Е. А. Чудина); эмоциональность как профессионально важное качество учителя (Т. Г. Сырицо); эмоциональный фактор в учебной деятельности студентов (В. Н. Колесников); эмоциональная культура будущих педагогов (Г. А. Ястребова); эмоциональная готовность учителя к профессиональной деятельности (Н. В. Калинина); профессиональные страхи учителей (Т. Г. Бахин, В. М. Астапов); профессиональное «сгорание» учителей (Е. Михайлова, С. В. Умняшкина, А. Р. Каримова, I. Buschmann); эмпатия учителя (С. Пенев); эмоциональная гибкость учителя (Л. М. Митина); экзистенциальные страхи российских учителей (Т. А. Гаврилова); эмоциональная зрелость учителя (W. Kozlowski).

В педагогических работах также изучены некоторые стороны феномена отчуждения: отчуждение в образовании (А. Г. Кини, Ю. Турчанинова); отчуждение знания в педагогической деятельности (С. В. Матюшенко); психологические барьеры в педагогической деятельности (Н. А. Подымов); профессиональное образование и социальное отчуждение (круглый стол Европейского Сообщества, 1999); педагогическая компетентность и отчуждение младших школьников от образовательного пространства (К. И. Подбужкая); отчуждение и педагогизация сознания субъектов образовательного пространства (Т. В. Кружилина); моральное отчуждение студентов, педагогическая коррекция (З. К. Малиева).

Непрямые свидетельства о существовании феномена отчуждения в педагогической сфере можно найти в педагогических работах, посвященных эмоциональной стороне педагогической деятельности: эмоциональная сторона воспитания (К. Д. Радина); эмоционально-творческие способности будущих учителей (А. Б. Вэскер); эмоциональность в педагогической деятельности будущих учителей (Л. М. Страхова); эмоциональная культура учителя (Г. А. Ястребова, О. М. Кулеба, Н. А. Рачковская).

Проследить проявления отчуждения у педагогов можно в работах, посвященных проблеме психической дезадаптации, профессиональной усталости, профессиональных кризисов учителей: психическая дезадаптация студентов (М. С. Ясницкий); «выученная беспомощность» учителя (Т. Тамбовцева); психологические барьеры в педагогической деятельности (Н. А. Подымов); деструктивная тревожность учителя (Т. А. Шабанова); учительская усталость (Н. Аминов, Р. Захарова, С. Сатала); личностно-профессиональные и социально-психологические деформации педагогов (С. К. Шмурыгина, В. М. Кузина, Е. В. Руденский, Н. Б. Москвина); психологическое здоровье учителя (А. А. Дубровский, Н. Иванова); имидж учителя в условиях стресса (В. В. Павленко).

В исследованиях профессиональной деятельности учителя выделяются несколько подходов к пониманию феномена отчуждения:

- отчуждение от воспитания;
- отчуждение от личности ребенка;
- отчуждение от инноваций;
- отчуждение от индивидуальной работы с учащимися;
- отчуждение от личностно-ориентированного общения.

Основным источником отчуждения педагогов, по мнению Т. Г. Кулаковой, является низкий уровень педагогической компетентности [10].

Компетентность определяется не только как обладание знаниями, но и как уровень психического развития, позволяющий действовать самостоятельно и ответственно. Причины как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояния личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость и др. К личностной компетентности относят и владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности [12].

Личностная компетентность педагога должна включать психологическую готовность педагога к освоению новейших методов и технологий работы, принятию современного школьника – другого, нежели дети и подростки предыдущих поколений.

На пути решения этой современной проблемы в педагогической психологии встает важнейшая задача предотвращения и преодоления негативных профессионально обусловленных личностных качеств и комплексов у педагогов.

На общие нарушения профессионального развития, связанные преимущественно с появлением негативных качеств личности, указывается во многих работах отечественных психологов (С. А. Бызов, Б. Д. Парыгин, Э. Ф. Зеер, С. П. Безносков, А. Н. Корнеева, Р. М. Грановская, Т. В. Форманюк, А. М. Митина, А. К. Маркова).

Психологи, стоящие у истоков исследования педагогической деятельности, указывали на сложность и противоречивость данного вида труда. Так, С. А. Бызов отмечал, что развитие личности в процессе профессиональной деятельности может идти не только конструктивным путем. В деятельности педагога может иметь место профессиональная деформация как результат профессиональной ограниченности. Немало примеров такой работы, в основе которой лежит рутинная и формализованная педагогическая установка. Особое значение имеет сила привычки, автоматизирование деятельности, штампы, стереотипность и некоторое «отвердевание» учителя, общее равнодушие к учащимся [4].

По мнению А. Ф. Лазурского, профессиональная деятельность не может не накладывать отпечаток на всю психику – начиная от простейших психических процессов и кончая самыми сложными личностными образованиями [11]. С. Г. Геллерштейн еще в работах 1920–30-х гг. называл деформацией в широком смысле слова все, что накладывает отпечаток профессиональной деятельности на физическую и психическую организацию работника [6].

А. К. Маркова указывает, что деформации личности связаны с влиянием условий труда и возраста, когда у человека ослабевают, угасают некоторые позитивные психические качества. Например, у педагога уменьшается эмпатия, сопереживание ученику. Вначале заостряются пограничные психические качества, например эмоциональное истощение, затем появляются негативные признаки, например эмоциональное равнодушие, безразличие к ученикам [12].

Изучению характерных личностных и профессиональных деформаций представителей разных профессий посвящены исследования В. П. Безносова, Р. М. Грановской, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой. Так, Э. Ф. Зеер приводит перечень профессионально обусловленных деформаций педагогов, среди которых педагогическая индифферентность рассматривается как эмоциональная отстраненность педагога и отсутствие интереса к личности учащегося [8].

Результаты проведенного нами исследования предпосылок возникновения педагогической индифферентности (на выборке учителей, $N = 136$, от 18 до 57 лет) свидетельствуют о том, что у педагогов выражены качества, которые способствуют развитию тенденций к эмоциональной отстраненности и эмоциональной дезадаптации личности в профессиональной деятельности: высокая тревожность, фрустрированность, ригидность, низкий уровень эмпатии, склонность к «синдрому эмоционального сгорания». Это подтверждает выводы Р. М. Грановской о том, что современные условия труда, когда приходится работать с учениками, которые «приходят из не совсем спокойной домашней обстановки и у которых расшатана мотивация к учебе ... подточены моральные устои ... и обнадежить их нечем», приводят к ухудшению состояния учителей – «все меньше запас душевных сил, все больше отчуждение, что и выявляется при каждом тестировании и обследовании» [7, с. 2].

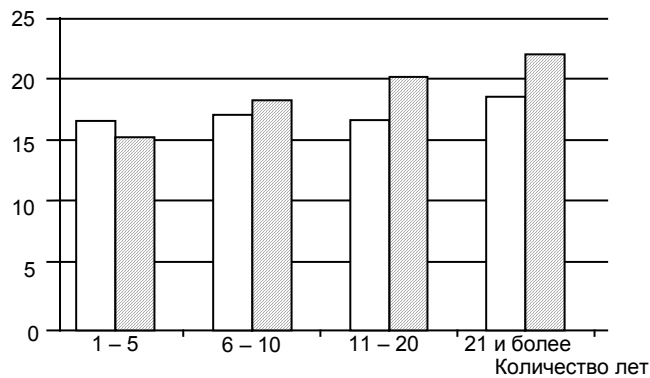
Исследования Л. М. Митиной показали, что степень социальной адаптации (эмоциональной стабильности) в среднем по группам учителей ниже, чем у других профессиональных групп. Более 30% учителей показали эмоциональную стабильность равную или даже ниже, чем у больных невротиками [13].

Наше исследование эмоциональных тенденций личности профессионала на той же выборке (см. выше) показало, что такие признаки эмоционального поведения учителя в общении, как тенденция к эмоциональной отстраненности и переживанию отрицательных эмоций, имеют средний уровень выраженности у большинства учителей (см. рис.).

На рисунке прослеживается рост тенденций к переживанию эмоциональной отстраненности с увеличением стажа. Тенденция к переживанию отрицательных эмоций носит более равномерный характер, с небольшим увеличением после 21 года работы в школе.

Отрицательные эмоции могут в одних случаях оказывать дезорганизирующее влияние на деятельность, а в других – активизируют ее. Как отмечает Л. М. Аболин, дезорганизирующая функция эмоций зависит от ряда особенностей конкретного эмоционального процесса, специфики и условий деятельности [1].

М. Б. Коробичина, рассматривая роль эмоционального фактора в деятельности учителя, отмечает, что главное внимание привлекают те эмоции, которые порождаются в конкретных условиях деятельности, отражая характер ее протекания. Какие эмоции в большей степени порождаются и развиваются в деятельности, является одним из основных вопросов в решении проблем эмоциональной регуляции деятельности [9].



Выраженность тенденций личности педагогов, способствующих эмоциональной дезадаптации в зависимости от стажа работы в школе:
 □ – тенденция к переживанию отрицательных эмоций; ▨ – тенденция к эмоциональной отстраненности

Педагогическая деятельность насыщена разнообразными стрессорами. На фоне мощного эмоционального напряжения проявляются такие свойства личности, как амбициозность, стремление доминировать, высокая мотивация к успеху, тревожность, нейротизм, депрессия. Дисфункциональный эмоциональный стереотип приводит личность к саморазрушению, к психической дезадаптации в деятельности.

Т. Г. Сырицо исследовала эмоциональность как профессионально-важное качество учителя. В исследовании установлено, что предрасположенность к переживанию основных (базальных) эмоций и применение средств эмоциональной экспрессии учителями имеет специфику, обусловленную особенностями их деятельности [16].

Эмоциональная напряженность педагогического труда с увеличением стажа работы снижает фрустрационную толерантность педагога, что приводит к развитию профессиональных деструкций, неудовлетворенности педагогической профессией, утрате перспектив профессионального роста. Исследование, проведенное нами, показало, что распространенность такого качества, как фрустрированность, среди педагогов имеет тенденцию к увеличению с ростом педагогического стажа: от 1 до 5 лет – 32,3%; от 6 до 10 лет – 41,2%; от 11 до 20 лет – 32,4%; от 21 года и более – 58,8%.

Исследования профессий типа «человек – человек» показывают, что в условиях интенсивного общения с людьми может развиваться «синдром эмоционального сгорания». Исследование склонности педагогов к «эмоциональному сгоранию», проведенные нами в 1996–2000 гг. ($N = 136$ человек), показали, что для работающих в школе учителей характерны такие проявления синдрома, как напряженность, экономия эмоций, истощение. В профиле педагога фактор «ненасыщаемости контактами с другими людьми», обуславливающий ин-

дивидуальные различия профессионального становления и проявляющийся преимущественно в области педагогического общения (его эмоциональной стороне) представлен следующим соотношением сложившихся симптомов «эмоционального сгорания» (по методике В. В. Бойко) [3]:

- в фазе напряжения доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» – это означает, что многие учителя осознают воздействие психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, что усиливает напряженность;

- в фазе резистенции доминирует симптом «расширения сферы экономики эмоций» – это является доказательством начавшегося «эмоционального сгорания», пресыщения человеческими контактами;

- в фазе истощения доминирует симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Данный симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия, что приводит к мыслям о неприятных, психотравмирующих факторах профессиональной деятельности.

Выраженность симптомов различна в зависимости от стажа работы в школе (см. таб.).

Частота встречаемости доминирующих симптомов «синдрома эмоционального сгорания» у педагогов с разным стажем работы в школе (%)

Симптомы	Стаж работы		
	1-10	11-20	21 и более
Переживание психотравмирующих обстоятельств	53	68	70
Расширение сферы экономики эмоций	47	56	59
Психосоматические и психовегетативные нарушения	24	38	53

Наибольшая выраженность данных симптомов синдрома «эмоционального сгорания» у учителей со стажем может свидетельствовать о некоторой тенденции к возникновению профессионального отчуждения. Осознание психотравмирующих факторов профессионально-педагогической деятельности приводит к снижению эмоционального тонуса, накоплению профессиональной усталости. На фоне эмоциональной отстраненности возникает личностная отстраненность, проявляющаяся в полной или частичной утрате интереса к разным сторонам профессиональной деятельности.

Н. П. Аникеева отмечает, что результативность совместной деятельности в процессе обучения и воспитания определяется самочувствием личности в коллективе. Эмоциональное благополучие личности включает: удовлетворенность деятельностью, взаимоотношениями, руководством, защищенность; внутреннее спокойствие [2].

В деятельности педагога развитие способности отражать внутренний мир ученика, понимать его ожидания и интересы, предугадывать намерения и поступки, понимать мотивы и цели требует эмоциональной вовлеченности учителя в процесс совместного взаимодействия с учащимися.

Низкий уровень эмпатии у педагогов отрицательно сказывается на профессиональной деятельности и, как мы предполагаем, может вести к разви-

тию педагогической индифферентности (равнодушию и потере интереса к личности учащегося).

Анализ психологической литературы по проблеме эмпатии показывает, что адекватность восприятия и понимания учащихся зависит не от стажа работы учителя, а от педагогического мастерства. И. М. Юсуповым установлено, что у педагогов спонтанная динамика эмпатического потенциала носит монотонный характер [17].

В нашем исследовании для выявления развитости эмпатии использовалась методика А. А. Меграбяна и Н. П. Эпштейна, позволяющая выявить три личностных тенденции: эмпатическую тенденцию; тенденцию к присоединению; сенситивность к отвержению [20].

Результаты исследования показали, что для большинства педагогов (85%) характерна усеченная форма эмпатии. У педагогов оказалась лучше выражена эмоциональная впечатлительность, способность к эмоциональному отклику, сопереживанию, чем готовность к оказанию помощи и психологической поддержке (действенная эмпатия). Наиболее полно эмпатия (все компоненты) представлена у учителей с большим стажем работы в школе (от 11 лет и более).

Диагностика эмпатии одновременно с диагностикой педагогической индифферентности позволила установить существование связей между низким уровнем эмпатии и признаками, предрасполагающими к развитию педагогической индифферентности, и дала возможность определить характер направленности личности педагога в работе с детьми.

Представляет интерес корреляционная связь между эмпатической тенденцией и тенденцией к переживанию отрицательных эмоций. Такая зависимость обнаружена во всех группах учителей ($p < 0,001$), кроме учителей со стажем от 21 и более лет. Связь является прямой, незначительной силы выраженности. Чем выше способность человека к сопереживанию, тем чаще он испытывает переживания неудовлетворенности, что при определенных условиях приводит к эмоциональному истощению («сгоранию»).

Статистически значимой является связь эмпатической тенденции со всеми проявлениями синдрома эмоционального сгорания в группе учителей со стажем до 5 лет: напряжением, резистенцией и истощением (соответственно $r = 0,26$, $r = 0,25$, $r = 0,25$, $p < 0,001$). В других группах учителей связь оказалась менее выраженной и не со всеми фазами синдрома. У учителей со стажем более 21 года данная связь статистически не значима.

Е. А. Яковлева компонентом личностной готовности к профессии педагога считает эмоциональную культуру учителя [18]. Критериями эмоциональной культуры являются:

«эмоциональная грамотность» – целенаправленное повышение социальной и эмоциональной компетентности;

«эмоциональный интеллект», который охватывает следующие способности: способность распознавать собственные эмоции, способность владеть эмо-

циями, способность к самомотивации, способность к распознаванию эмоций других людей; коммуникативная способность (социальная компетентность);

«эмоциональная способность» – метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои остальные навыки, включая интеллект [19].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что значительная роль в возникновении эмоциональной дезадаптации принадлежит субъективным факторам, которые составляют внутренние условия эмоционального поведения учителя. Мы не ставим своей задачей обвинить учителей в равнодушии к детям. Мы хотим разобраться в причинах и природе такого явления, как профессиональное отчуждение, в том, как оно возникает и можно ли его избежать? А уже исходя из полученных знаний найти способы и средства психологической помощи учителям, с целью оптимизации профессиональной психологической среды.

Литература

1. Аболин А. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 263 с.
2. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 94 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
4. Бызов С. А. Психология педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1946. – 330 с.
5. Вилюнас В., Овчинникова О. В. Некоторые теоретические вопросы изучения стресса / Научная сессия, посвященная дню радио и дню связиста. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 74–87.
6. Геллерштейн С. Г. Психотехника // История советской психологии труда: Тексты (20–30 гг. XX в.). – М.: Просвещение, 1983. – С. 127–133.
7. Грановская Р. М. Психологический климат общества // Психол. газета. – 1995. – Декабрь. – № 3. – С. 2.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 244 с.
9. Коробицина М. Б. Проблема психологической подготовки учителей к распознаванию эмоций учащихся: Дис. ... канд. психол. наук. – Одесса, 1992. – 150 с.
10. Кулакова Т. Г. Преодоление профессионального отчуждения учителя // Образование и взаимодействие культур / Т. Г. Кулакова, А. М. Растова. – Барнаул: БГПУ, 2004. – Вып. 3. – С. 167–172.
11. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / Под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – Л.: ЛГУ, 1925. – 290 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
13. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. – М.: Флинта, 2001. – 190 с.

14. Наенко Н. И. Психическая напряженность. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 112 с.
15. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 53–58.
16. Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально важное качество учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1997. – 149 с.
17. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 202 с.
18. Яковлева Е. А. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.
19. Goleman D. Emotional Intelligence. – N. Y.: Bantam Books, 1995. – 326 p.
20. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional Empathy // Journal of Personality. – 1972. – № 4. – P. 525–543.

*Статья представлена к публикации
членом-корреспондентом РАО Э. Ф. Зеером*

УДК 150.923
ББК Ю 943+937

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТЕ

В. В. Маркелов

Ключевые слова: индивидуальность; образовательная парадигма; профессиональная подготовка; реформирование образования; физическая культура и спорт.

Резюме: В статье в свете гуманистической парадигмы и теории интегральной индивидуальности рассматривается проблема развития субъекта учебной деятельности на основе формирования индивидуального стиля деятельности.

Решение задач реформирования отечественной системы образования предполагает реализацию лично-ориентированной и лично-развивающей образовательной парадигмы. Лично-развивающая образовательная парадигма предполагает адекватную реализацию педагогического принципа индивидуального подхода. Необходимость системного подхода при разработке теоретических и прикладных аспектов индивидуализации в образовании отмечается многими учеными: Б. А. Вяткиным [3], В. В. Давыдовым [7], И. А. Зимней [10], Е. П. Ильиным [12], Е. А. Климовым [13], А. В. Либи-

ным [14], А. К. Марковой [17], В. С. Мерлиным [18], В. В. Рубцовым [21], Д. И. Фельдштейном [25], А. И. Щebetенко [26] и др. Субъект образовательной деятельности с позиции теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина рассматривается в единстве биологических, психодинамических, личностных и метаиндивидуальных свойств. В свете теоретических представлений В. В. Белоуса [2], Б. А. Вяткина [5], В. С. Мерлина [18], А. И. Щebetенко [26], М. Р. Щукина [27] системный подход к процессу индивидуализации предполагает учет системы разноуровневых свойств субъекта образования, которые в контексте интегральной индивидуальности приобретают новое функциональное значение и обеспечивают оптимизацию деятельности. В настоящее время сформировался комплекс путей решения проблемы индивидуализации – отбор, применение индивидуализированных обучающих программ, стимулирование мотивации и формирование индивидуального стиля деятельности. В настоящей статье основное внимание уделено изучению системообразующей функции индивидуального стиля деятельности в гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности субъектов образовательной деятельности. Структура стиля представляет собой определенный относительно устойчивый тип связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности, а также уникальными сочетаниями приемов и способов осуществления деятельности. Обобщенными стилевыми характеристиками являются соотношение проявлений моторной, эмоциональной, волевой, учебной и других видов активности. В качестве стилевых параметров выделяют: стратегии предпочтений и ориентаций, полезависимость – полenezависимость, аналитичность – синтетичность, рефлексивность – импульсивность и другие. Благодаря формированию и реализации системы индивидуальных стилей деятельности между разноуровневыми свойствами субъекта образуются новые функциональные взаимоотношения, интегрирующие индивидуальность и способствующие его саморазвитию и самореализации. Традиционная система обучения игнорирует стилевые особенности учащихся, рассматривая развитие индивидуальности преимущественно как процесс социализации индивида. В методологическом плане такой подход можно рассматривать как проявление редукционизма сверху, предполагающего образование каузальных связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности. При жесткой регламентации и унификации педагогических требований возможности самостоятельного выбора приемов и способов деятельности снижаются, что ведет к деиндивидуализации личности и тормозит ее саморазвитие. Основываясь на принципе системности, мы исходим из существования много-многозначных связей между свойствами подсистем в структуре индивидуальности. Телеологический принцип, распространенный на понимание процессов образования и функционирования этих связей в структуре интегральной индивидуальности, предусматривает возможности ее саморазвития в условиях достаточно широкой зоны неопределенности действий.

В настоящей статье предметом изучения явилась системообразующая функция индивидуального стиля деятельности в сфере физической культуры и спорта. В последние годы интерес к этой проблеме достаточно высок, что связано с повышением внимания к решению проблемы совершенствования психического здоровья и творческой самоактуализации субъектов образовательной деятельности. Значительный вклад в решение этой проблемы в области физической культуры внесли исследования Б. А. Вяткина [3; 4], Ю. Я. Горбунова [6], Л. Я. Дорфмана [8], Е. П. Ильина [11], Ю. В. Лубкина [14], И. Е. Праведниковой [20], О. В. Сиротина [22], В. А. Толочка [23], П. В. Токарева [24] и др. Адекватное решение данной проблемы позволит предложить концепцию развития интегральной индивидуальности субъекта образовательной деятельности в сфере физического воспитания и спорта. Целью исследования было выявить особенности развития интегральной индивидуальности на основе целенаправленного формирования индивидуального стиля спортивной деятельности (на материале баскетбола). Задачи исследования заключались в следующем:

1. Выявить системообразующую роль индивидуального стиля спортивной деятельности в формировании интегральной индивидуальности спортсменов.
2. Выявить системную детерминацию индивидуальных стилей игровой и коммуникативной деятельности спортсменов.
3. Выявить влияние формирования индивидуального стиля игровых и коммуникативных действий на эффективность спортивной деятельности.

В эксперименте приняли участие 50 молодых баскетболистов ведущих студенческих клубов Перми в возрасте 17–22 лет. На первом этапе исследования по специально разработанной программе, включающей 27 показателей технико-тактических и коммуникативных действий, путем фиксированного наблюдения исследовались особенности деятельности баскетболистов (каждый спортсмен наблюдался в 10 играх). Эти проявления связывались с комплексом метаиндивидуальных, мотивационно-личностных, когнитивных, психодинамических, нейродинамических и морфофункциональных свойств. Метаиндивидуальные свойства (статусы в системе деловых и межличностных отношений) изучались с помощью социометрии Д. Морено (модификация И. П. Волкова). Мотивационно-личностные свойства диагностировались с помощью опросников Р. Кеттелла, Е. А. Калинина, В. Смекалы и М. Кучеры, а также экспериментальной методики Т. В. Дембо. Психодинамические свойства исследовались по методикам Г. Айзенка, Д. Н. Узнадзе, К. Юнга, В. С. Мерлина, Ф. Д. Горбова и Л. Д. Чайновой. Интеллект диагностировался с помощью прогрессивных матриц Д. Равена. Морфофункциональные свойства диагностировались по показателям роста и веса. Сплоченность коллективов исследовалась посредством социометрии и методики изучения ценностно-ориентационного единства В. В. Шпалинского. Удовлетворенность занятиями определялась по методике В. А. Ядова.

Для выявления стилей игровых действий баскетболистов результаты эмпирического исследования были подвергнуты факторному анализу. Количество значимых факторов определялось посредством критерия осыпи (по Р. Кет-

теллу) и по доле дисперсии, объясняющей каждый из факторов. Для нашей выборки доля дисперсии по каждому из выделенных факторов была не ниже 9,7%. В результате факторизации результатов констатирующего эксперимента нами обнаружено 4 фактора общей информативностью 48,4%, отражающих специфические особенности игровых и коммуникативных действий баскетболистов.

В *первый фактор* вошел комплекс показателей свойств личности: волевой – контроль (0,61), расчетливость (0,66), радикализм (0,49) и открытость (0,51); темперамента – пластичность (0,37) и эмоциональная возбудимость (0,40); особенности нервной системы – подвижность нервных процессов (0,38) и морфофункциональный показатель роста (0,82). В данный фактор вошли показатели эффективности бросков с близкой дистанции без сопротивления (0,38) и с сопротивлением (0,39), а также подборов мяча под своим щитом (0,82). Этот стиль можно интерпретировать как *стиль нападения и защиты*, характерный для высокорослых, расчетливых и эмоционально мобильных спортсменов.

Во *второй фактор* вошли показатели статусов в системе деловых и межличностных отношений (соответственно 0,42 и 0,40), мотивации борьбы (0,38), самосовершенствования (-0,40), доминантности (-0,47), социальной смелости (0,49), фрустрируемости (-0,40), активности переключения (0,38), эмоциональной возбудимости (-0,37), интеллекта (0,37), силы процесса возбуждения (0,48), показатели эффективности бросков с сопротивлением с близкой (0,53), средней (0,88) и дальней дистанции (0,66), острых передач (0,65), единоборств в защите (0,51) и позитивного оценивания действий партнеров (0,39). Данный стиль можно интерпретировать как *атакующий с элементами защитного*, характерный для игроков высокомотивированных, интеллектуальных, обладающих высоким статусом, а также комплексом позитивных личностных и психодинамических свойств.

Третий фактор включал показатели статуса в системе межличностных отношений (0,53), эмоциональной устойчивости (0,38), силы процесса возбуждения (0,38), подвижности нервных процессов (0,37), веса (0,43). С этими свойствами оказались сопряженными показатели эффективности единоборств в атаке (0,64), подборов под щитом соперника (0,66), острых передач (0,55) и штрафных бросков (0,90). Этот фактор можно интерпретировать как *стиль нападения*, обусловленный преимущественно психодинамическими свойствами.

В *четвертый фактор* вошли показатели мотивации достижения (0,88), борьбы (0,45), самосовершенствования (0,78), общения (0,49) и интегральный показатель спортивной мотивации (0,90), показатели личностных черт – социальной смелости (0,40), доверчивости (0,42), фрустрируемости (-0,48), темперамента – эмоциональной стабильности (0,38), нервной системы – силы процесса возбуждения (0,66) и торможения (0,80), а также подвижности (0,43). Этот комплекс оказался связанным с эффективностью близких бросков без сопротивления (0,38) и с сопротивлением (0,37), единоборств в атаке (0,40), проходов (0,37) и количеством управляющих действий в форме советов (0,37). Данный *стиль*

можно интерпретировать как *агрессивный, управляющий*, обусловленный комплексом разноуровневых свойств индивидуальности спортсменов.

Анализ результатов обнаружил наличие во всех факторах разновидности стилей атакующих действий, что объясняется стремлением спортсменов завоевать лидерские позиции даже в ущерб интересам команды. Этим можно объяснить и включение мотивации борьбы во все факторы (второй и четвертый со статистически значимыми весами).

На формирующем этапе исследования тренеров-преподавателей и испытуемых знакомили с результатами соревновательной деятельности и индивидуальными характеристиками. На основе совместных консультаций с тренерами-преподавателями и спортсменами разрабатывались индивидуализированные рекомендации по совершенствованию действий в определенных компонентах игровой деятельности. При этом мы опирались на экспериментальные данные, полученные ранее совместно с В. И. Шарцевым при исследовании детерминации индивидуального стиля игровой деятельности баскетболистов конституционально обусловленными свойствами нервной системы [16]. Участникам эксперимента предлагалось совершенствоваться в комплексах игровых действий, адекватных особенностям свойств нервной системы и субъективно комфортных для них. При разработке индивидуализированных рекомендаций учитывались результаты первого этапа исследования. В соответствии с выявленными стилями предлагалось совершенствоваться преимущественно в тех субъективно привлекательных и эффективных компонентах игры, которые были адекватны системам свойств индивидуальности спортсменов. Одновременно с обучающими мероприятиями проводился комплекс мер по сплочению коллективов.

В. С. Мерлин [18] отмечает, что повышение сплоченности группы выступает в качестве фактора, опосредствующего системообразование в процессе формирования стиля деятельности. По итогам годичного формирующего эксперимента было проведено вторичное наблюдение за проявлениями стиля соревновательной деятельности баскетболистов. Следует отметить, что коэффициент сплоченности по показателю социометрии повысился с 0,32 до 0,66, а по показателю совпадения мнений относительно референтных свойств личности вырос с 0,55 до 0,76. Показатель удовлетворенности занятиями повысился с 0,43 до 0,78. Факторизация показателей игровых и коммуникативно-организаторских действий, а также свойств индивидуальности позволила выделить 4 фактора общей информативностью 45,0%.

Первый фактор, по набору игровых действий схожий с третьим фактором первой серии, включает эффективные броски с близкой дистанции с сопротивлением (0,38) и без сопротивления (0,75), острые передачи (0,75), единоборства в атаке (0,72), подборы под щитом соперника (0,67) и перехваты (0,54). Этот комплекс игровых действий оказался связанным с показателями делового статуса (0,37), мотивации самосовершенствования (0,38), эмоциональной устойчивости (-0,37) и интеллекта по Р. Кеттеллу (0,58). Факторные

веса показателей свойств нервной системы понизились и оказались на уровне, близком к значимости – с силой возбуждения 0,31, с подвижностью 0,25. Следует предположить, что роль свойств нервной системы в детерминации данного стиля несколько понизилась. Вместе с тем роль мотивационных свойств повысилась. В качестве одного из факторов, включенных в данный стиль, выступил интеллект. Место показателя статуса в системе межличностных отношений занял показатель делового статуса (0,37). Расширился диапазон игровых действий (7 против 5). В фактор вошли показатели коммуникативно-организаторских действий – управление словом (0,39) – и показатели экспансивности при оценивании партнеров (позитивное 0,87, негативное 0,75). Данный комплекс можно интерпретировать как фактор гармоничного стиля инициативных игровых действий в нападении.

Во второй фактор, включающий показатели подборов мяча под своим щитом (0,54) и под щитом соперника (0,44), вошли показатели делового (0,74) и неформального (0,40) статусов, направленности личности на других (0,76), интегральный показатель мотивации (0,38), низкие показатели доминантности (-0,39), агрессивности (-0,32), фрустрируемости (-0,37). В данный фактор вошли показатели нейродинамической лабильности (-0,39), нейротичности (0,57), ригидности (0,44) и роста (0,65). Этот стиль можно интерпретировать как позиционный.

Третий фактор, включающий широкий спектр показателей успешности бросков, единоборств, острых передач и перехватов, содержит показатели направленности личности на себя с отрицательным знаком (-0,49), на задачу (0,38), самооценки (0,38), радикализма (0,39), интеллекта по Р. Кеттеллу (0,39) и Д. Равену (0,72), силы процесса возбуждения (0,39) и лабильности (0,37). Следует отметить, что в данный стиль вошел коммуникативно-организаторский компонент – управление словом (0,38). Направленность на задачу в сочетании со снижением ориентации на себя объясняет повышение уровня коммуникативной активности. Этот фактор, включающий свойства всех исследуемых уровней интегральной индивидуальности спортсменов, можно интерпретировать как проявление гармонического остроатакующего стиля. Данный фактор по совокупности приемов и способов действий напоминает второй фактор первой серии, однако в его структуре наблюдается больший удельный вес личностных и интеллектуальных свойств спортсменов.

Четвертый фактор, включающий показатели успешности дальних бросков с сопротивлением (0,37) и без сопротивления (0,42), штрафных бросков (0,38) и единоборств в защите (0,59), а также низкие показатели коммуникативной активности (выражение позитивного -0,38 и негативного отношения к партнерам -0,47), можно рассматривать как фактор защитно-контратакующего стиля. Снижение вербальной коммуникативной активности в данном факторе можно объяснить повышением сыгранности партнеров и способности к антиципации взаимодействий. Кроме того, данный комплекс игровых действий, состоящий в основном из бросков, не требует управления действиями партнеров.

Резюмируя результаты исследования, следует отметить ряд характерных тенденций, обнаружившихся по мере совершенствования индивидуального стиля деятельности. Нами обнаружена более четкая их дифференциация по комплексу игровых и коммуникативных действий. В структуру стилей вошло значительно большее количество показателей разноуровневых свойств, игровых и организационно-коммуникативных действий (73 против 59). На стадии совершенствования несколько увеличился спектр детерминант – (41 против 37). В пермской психологической школе увеличение количества связей в структуре индивидуального стиля рассматривается как фактор, обуславливающий потенциальную гибкость действий субъекта, готовность к вариативному взаимодействию со средой. На данной стадии в детерминации стиля значительно повысилась роль интеллектуальных качеств (5 против 1). Этот факт согласуется с представлениями В. С. Мерлина [18] и М. Р. Щукина [27] о том, что высокий интеллект является необходимым условием формирования и функционирования эффективного индивидуального стиля деятельности. В отличие от первого этапа исследования на втором обнаруживаются позитивные изменения в содержании мотивации спортивной деятельности. На смену парциальным показателям в структуру стиля вошел интегральный показатель мотивации, в первом факторе значительно повысилась мотивация самосовершенствования (с $-0,40$ до $0,38$). В других факторах также несколько повысились факторные веса по интегральному показателю мотивации. Можно предположить, что интегральные показатели мотивации выступают в роли маркеров системообразующих факторов, координаторов связей в структуре интегральной индивидуальности спортсменов. Это объяснение согласуется с представлениями А. Г. Асмолова [1] о системообразующей функции мотивов деятельности. Факт большей представленности одних и тех же игровых действий и операций в структуре разных факторов можно рассматривать как проявление стилевой гибкости, проявляемой спортсменами при решении различных тактико-технических задач.

Несомненный интерес представляют результаты сравнительного анализа взаимосвязей разноуровневых свойств в структуре индивидуальности на разных этапах исследования. Обнаружилось изменение структуры связей метаиндивидуальных и личностных свойств в сторону увеличения их количества (с 6 до 11) и повышения величин коэффициентов корреляций. Обнаружились новые положительные связи делового статуса с показателями мотивации достижения успеха ($0,38$), направленности на других ($0,64$) и появилась отрицательная связь делового статуса с направленностью на себя ($-0,62$). Появились связи статуса с такими свойствами личности, как оптимистичность ($0,42$), доминантность ($-0,44$), агрессивность ($-0,55$), что можно объяснить повышением уровня интеграции спортсменов в коллективе. Это подтверждается повышением коэффициента групповой сплоченности (в среднем с $0,35$ до $0,66$). В результате формирующего эксперимента обнаружилась связь неформального статуса с социальной смелостью ($0,55$) и самооценкой ($0,40$). Имеет место сближение структур связей делового и межличностного статусов со свойствами

ми личности спортсменов. Это можно объяснить тем, что на стадии более высокой интеграции коллективов межличностные отношения начинают восприниматься спортсменами через призму оценки деловых качеств партнеров. Количество связей делового статуса со свойствами психодинамики повысилось (с 2 до 4), а число связей межличностного статуса со свойствами темперамента соответственно понизилось. По мере совершенствования стиля и отношений в коллективах при оценке делового статуса возрастает роль эмоциональной стабильности (0,55), ригидности (0,48) и понижается роль экстравертированности (до 0,15). Ослабляются связи неформального статуса с агрессивностью (с -0,17 до -0,46), эмоциональной возбудимостью (с 0,41 до 0,25) и нейротизмом (с 0,39 до 0,00). По-видимому, эти свойства препятствуют поддержанию нормальных межличностных отношений и в процессе совместной деятельности корректируются. Число статистически значимых связей делового статуса с биологическими свойствами уменьшается (с 3 до 0), а число связей межличностного статуса с этими свойствами сохраняется. Вероятно, при оценке деловых качеств партнеров значение нейродинамических и морфофункциональных свойств понижается. Показатель межличностного статуса коррелирует лишь с уравновешенностью, создающей предпосылки для бесконфликтного общения. Связи показателей статусов с ростовыми показателями несколько ослабляются. Вышеуказанные факты согласуются с данными В. А. Плахтиенко и Ю. М. Блудова [19] о том, что биологические факторы имеют большое значение при оценке личности партнеров преимущественно на начальных стадиях формирования спортивного коллектива.

На втором этапе исследования наблюдается увеличение количества связей личностных и психодинамических свойств (с 50 до 77), что свидетельствует о повышении степени многозначности связей между свойствами этих подсистем. Появилась связь экстраверсии с основными показателями мотивации спортивной деятельности. Если на первом этапе она была связана с мотивацией борьбы (0,45), то на втором этапе к этой связи добавилась связь с ориентацией на задачу (0,39) и с интегральным показателем мотивации (0,40). Можно предположить, что экстраверсия в качестве психодинамической основы оказалась включенной в систему социально ценных личностных свойств. Возникли связи интеллекта по Д. Равену с показателями мотивации борьбы (0,45) и ориентацией на решение задач (0,48). Повысился уровень связи интеллекта с эмоциональной устойчивостью (с 0,39 до 0,58) и волевым контролем (с 0,27 до 0,37) и понизилась его связь с агрессивностью (с -0,43 до -0,68), что можно рассматривать как феномен интеллектуализации мотивационно-личностной сферы баскетболистов. Изменился характер связей свойств личности и свойств темперамента. Усилилась связь психодинамической активности с мотивацией самосовершенствования (с 0,26 до 0,46). Понизилась связь активности с доминантностью (с 0,20 до -0,45). Обнаружено ослабление связи личностной и психодинамической агрессивности (с 0,54 до 0,35). Изменилась связь импульсивности по темпераменту с личностной тревожностью (с 0,39

до $-0,39$), что можно объяснить повышением уровня социальной интеграции импульсивных спортсменов.

Полученные экспериментальные данные согласуются с положениями теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, а также с концепциями его последователей (Б. А. Вяткина, А. А. Волочкова, А. И. Щebetенко). Внедрение индивидуализированных рекомендаций сопровождалось значительным повышением эффективности спортивной деятельности как отдельных игроков, так и участвующих в эксперименте команд. Коллективы, участвующие в эксперименте («Политехник», «Учитель», «Фармацевт»), после формирующего эксперимента неоднократно становились призерами республиканских соревнований среди студентов. Данные исследования были внедрены в подготовку молодых баскетболистов ПБК «Урал – Грейт» (сезоны 1995–2000 гг.), учащихся МОУДОД ДЮСШ «Урал – Грейт – Юниор», что содействовало успешному выступлению спортсменов в чемпионате России. Полученные результаты нашли отражение в программах курса ПФСС (специализация «баскетбол») на факультете физической культуры ПГПУ и курса «Психолого-педагогические основы индивидуального подхода в физическом воспитании и спорте» для учителей и тренеров-преподавателей, повышающих профессиональную квалификацию при ПОИПКРО.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. В результате направленного формирования индивидуального стиля игровой деятельности выявлен феномен системообразования индивидуальности, обеспечивающий спортсменам успешную адаптацию к требованиям соревновательной деятельности, интеграцию в спортивном коллективе, повышение эффективности деятельности и психологической удовлетворенности спортсменов. Формирование новых стилей игровых и коммуникативных действий можно рассматривать как фактор, обеспечивающий гармонизацию интраиндивидуальных свойств в структуре интегральной индивидуальности и интеграцию спортсменов в спортивном коллективе.

2. Выявлены особенности системной детерминации индивидуальных стилей игровой и коммуникативной деятельности.

3. Формирование индивидуального стиля игровых и коммуникативных действий можно рассматривать как один из важнейших путей повышения эффективности спортивной деятельности.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
2. Белоус В. В. Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы // Психол. журн. – 1996. – 119 с.
3. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.
4. Вяткин Б. А. Избранные психологические труды. – Пермь: Книжный мир, 2005. – 392 с.

5. Вяткин Б. А. Полисистемное исследование индивидуальности человека. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 384 с.
6. Горбунов Ю. Я. Волевая готовность в спорте. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2003. – 139 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // *Вопр. психологии* – 1989. – № 5. – С. 88–95.
9. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: АCADEMIA, 2005. – 208 с.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
11. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
12. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
13. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с.
14. Либин А. В. Дифференциальная психология. – М.: СМЫСЛ – PER SE, 2000. – 549 с.
15. Лубкин Ю. В. Системный подход к изучению детерминации эффективности игровой деятельности // *Физ. культура, спорт и физкультурное образование: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.* – СПб., 2002. – Ч. 1. – С. 23–24.
16. Маркелов В. В., Шарцев В. И. О некоторых путях дифференцированного подхода к оптимизации игровой соревновательной деятельности // *Совершенствование процесса обучения будущих учителей физического воспитания.* Сб. науч. тр. – Пермь: ПГПИ, 1980. – С. 115–124.
17. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
18. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
19. Плахтиенко В. А., Блудов Ю. М. Надежность в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
20. Праведникова И. Е. Индивидуальный стиль моторной активности как фактор, опосредующий взаимосвязи свойств нервной системы и темперамента // *V Мерлинские чтения.* – Пермь: Изд-во ПГПУ, 1990. – С. 17–18.
21. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. – М.; Воронеж, 1996. – 384 с.
22. Сиротин О. А. Дифференциально-психофизиологические корреляты специальных способностей дзюдоистов // *Системное исследование индивидуальности.* – Пермь, 1991. – С. 148–149.
23. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

24. Токарев П. В. Индивидуальный стиль эмоциональной активности спортсмена в соревнованиях // Системное исследование индивидуальности. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 1991. – С. 118–120.

25. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

26. Щebetенко А. И. Функциональная характеристика межуровневых структур интегральной индивидуальности: методология, теория, эксперименты, перспективы исследования. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2001. – 288 с.

27. Шукин М. Р. Проблемы индивидуального стиля в современной психологии // Интегральное исследование индивидуальности: Стиль деятельности и общения. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1992. – С. 5–17.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 301 (075.8)
ББК А 78

ВОСПИТАНИЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД СОЦИОЛОГА

Л. Я. Рубина

Ключевые слова: воспитание; воспитательная работа; социально компетентная личность; социальные девиации; субъекты процесса воспитания.

Резюме: В статье рассматриваются проблемы и противоречия воспитательной работы в современной образовательной школе на материалах конкретно-социологического исследования проблемы взаимодействия субъектов воспитательного процесса – учащихся и учителей.

Минувшие десятилетия трансформационных процессов в России не могли не затронуть сферу образования, реформы которого, активизировавшиеся в последней трети XX в., с переменным успехом продолжают до сего дня, решая реальные противоречия и проблемы и порождая новые «риски развития».

Анализируя ход реформ и модернизации российского образования, обращая внимание на очевидные плюсы и минусы [4], мы подчеркивали необходимость прогнозирования и отслеживания социальных, политических, экономических, психологических результатов уже осуществленных и предполагаемых преобразований, споры по поводу которых не утихают.

В числе позитивных, на наш взгляд, результатов можно отметить резко обострившийся интерес к проблемам воспитания, к восстановлению статуса воспитательной работы, который был значительно понижен в период утверждения мировоззренческого плюрализма, либерализации нравов, социальной аномии под лозунгом отказа от «идеологического диктата». В социальном институте воспитания нарушены связи между субъектами взаимодействия в плане развития личности – школой, семьей, общественностью, органами управления, СМИ, научно-культурными сообществами и т. п.

Провозглашенная и отчасти уже реализуемая парадигма гуманистического образования, пришедшая на смену авторитарной системе воспитания и основанная на принципах природосообразности, свободосообразности, культуросообразности, на практике сталкивается с разного рода проблемами – от нечетко сформулированных целей воспитания и непонимания его особенностей в разных социальных обстоятельствах до конкретной неготовности педа-

гогических кадров к реализации целей данной деятельности, к диалогу с современной молодежью.

Что предлагается системе российского образования в качестве цели? Формирование социально компетентной личности, обладающей новыми жизненными установками. Сразу возникает вопрос о корректности и смысловом наполнении самого понятия «формирование», о тех, кто возьмет на себя функцию «формовщиков», о соответствии «сформированной личности» потребностям общества и самого человека. Не менее спорными представляются и предлагаемые наборы жизненных установок, конкретных качеств личности.

К примеру, в «Концепции модернизации российского образования» [2] в перечне требований спокойно уживаются черты личности «коммунистического типа» с ее духовным богатством, нравственной чистотой, и те качества «буржуазного типа личности», которые в недавнем прошлом подвергались критике за прагматизм, индивидуализм и излишний динамизм.

И дело даже не в том, что эти качества еще в начале XX в. в одном контексте с принципами социального согласия, демократизма, национальной солидарности, личной инициативы предлагались в качестве системы принципов воспитания «идеального американца» [1, с. 11], а в том, что в любом предполагаемом сегодня наборе на выходе из системы образования отсутствует прежде всего системность, целостность личности, какая-либо научная обоснованность предлагаемых принципов воспитания, качеств. Одни авторы включают в социальный воспитательный заказ базовые ценности – толерантность, порядочность, милосердие, культурную самоидентификацию [3], другие обращают внимание на интеллектуальный потенциал, самостоятельность и критичность мышления, креативность, высокий уровень субъектности [5]. Отсутствие единства в понимании особенностей современной личности, сосуществование в ней «современности» и «несовременности» приводит к различиям в понимании содержания и сущности воспитательного процесса у его непосредственных участников.

Кафедрой социологии Уральского государственного педагогического университета начато исследование в режиме мониторинга по проблемам воспитательной работы в современной средней школе. Первый этап по заданию Управления образования Екатеринбурга проведен в начале 2005 г. методом анкетного опроса учащихся и учителей. В отборе школ учитывались результаты рейтинговой оценки состояния воспитательной работы и ее организационно-документального оформления, полученной в ходе проведенного ранее инспектирования¹.

¹ В сборе эмпирических данных участвовали студенты факультета социологии УрГПУ. Ввод, обработка и первичный анализ данных осуществлены работниками социологической лаборатории О. С. Гладких и А. Н. Шабалиным. Координатор исследования – Е. В. Любякина. Научный руководитель проекта – А. Я. Рубина.

Опрос и анализ результатов строились на основе квотной выборки, в размещении которой использовалась районированная структура образования Екатеринбурга. В выборку включены 14 школ – по две из семи районов города. В ее объем вошли 492 респондента, в числе которых 350 учащихся 10 классов и 142 учителя.

Проблематику исследования составили вопросы субъективного восприятия педагогического процесса воспитания и развития личности участниками этого процесса – учащимися и учителями. Те и другие рассматривались как стороны, взаимодействующие в организованной педагогической деятельности с конкретными целями, т. е. в воспитательной работе.

Следует заметить, что в данном случае результаты и эффективность изучались не на уровне конкретных действий, реального поведения всех субъектов образовательной сферы, а только двух из них и только в той части, которая отражена в субъективных мнениях и оценках учителей и учащихся образовательных школ крупного промышленного центра.

Исследование ставило задачи определения степени совпадения мнений учителей и учащихся по поводу воспитания и его отдельных проблем, выявления характера взаимодействия учителей и учащихся в процессе воспитания и конкретной воспитательной работы, подтверждения гипотезы о существенном расхождении между теоретической моделью воспитания, ее нормативно-организационным обеспечением и реальной практикой воспитательной работы.

Исследование показало, что практически во всех учебных заведениях отношение к воспитательной работе складывается из признания важности проблем воспитания и готовности участников образовательного процесса решать эти проблемы, что обусловлено пониманием сложности взаимодействия субъектов в области воспитания и осознанием реальных противоречий в воспитательной работе.

Несмотря на локальный характер самого исследования, начнем с выводов, имеющих, на наш взгляд, более общий характер, а затем приведем часть полученных результатов, давших основания для таких выводов.

1. На когнитивном (рациональном) уровне понимание сущности воспитания и воспитательной работы проявлено достаточно полно, различаются их широкий и узкий смысл. Большинство учителей знакомы с нормативными документами и программами воспитательной работы в масштабах всего образовательного пространства города и своего учебного заведения. В практической же деятельности учителя испытывают недостаток информации о действиях «воспитательной направленности» управленческих структур.

2. В структуре воспитательной деятельности педагоги и учащиеся на первое место ставят нравственное воспитание. Этот акцент на нравственный стержень личности очень важен со всех точек зрения, особенно для выработки иммунитета против негативных влияний на личность ребенка, против деструктивного воздействия различных форм девиаций.

3. Необходимость воспитания социально компетентной личности, выбирающей свой жизненный путь в условиях современной России и ответственной за самоопределение, самореализацию, требует не меньшего внимания к задаче развития гражданских качеств. Такая задача теоретически обоснована, отражена в программных направлениях воспитательной работы. Однако на уровне индивидуального (а в нашем случае отчасти и группового) сознания она не на-

ходит адекватного выражения. Воспитанный человек в представлении учителей и большинства учащихся – это человек образованный, культурный, добрый, «этикетный», но пока еще не гражданин своего государства.

4. Для реализации цели – воспитания социально компетентной личности – необходимо наличие не только идеальной (теоретической) модели, но и механизма формирования ее социально значимых качеств. Есть смысл соотнести систему таких качеств (хотя бы названных в документах о модернизации образования) с системой конкретных мероприятий, оказывающих наибольшее воздействие на личность школьника, откладывающихся в его сознании и влияющих, по мнению опрошенных, на поведение.

5. Серьезной проблемой остается взаимодействие школы и семьи. Судя по результатам опроса, их связь ослаблена, многие «старые» формы утрачены, новые пока не найдены либо не в полной мере работают, а общение осуществляется лишь по поводу решения финансово-хозяйственно-деловых, организационных проблем или в экстремальных случаях. Большинство опрошенных учителей и учащихся выделяют наличие проблемы общения с родителями.

6. В силу разных причин у наших респондентов нет удовлетворения от форм, продолжительности и разнообразия неформального общения учащихся и учителей, в особенности во внеучебное время. Учитель становится, если он не классный руководитель, все менее доступным для общения вне связи с учебным процессом. Вопрос не простой и так же, как и предыдущий, нуждается в дополнительном изучении.

Чем подтверждаются данные выводы?

Типичным для социологов способом выявления расхождений между теорией и реальностью, идеалом (нормативом) и практической школьной ситуацией является парная корреляция позиций: теоретическая (идеально сконструированная в представлениях людей) модель явления, ситуации и оценка практической повседневности с точки зрения соответствия ее этой модели.

Из ответов учащихся на вопрос о **значимости различных сторон школьной жизни** в ее идеальной (теоретической) модели видно, что на когнитивном уровне четко проявляются особенности молодежного сознания и специфика ценностей этого возраста. Первые три места в ранговой шкале значимости (безоговорочно «важно») занимают разные уровни общения: прежде всего вообще со сверстниками, затем с учителями и, далее, с членами классного коллектива (навыки адаптации в конкретной среде). Затем акцент делается на разные стороны развития личности, которые обеспечивает школьная жизнь: нацеленность на выбор профессии (4-е место), содержательный досуг и общекультурное развитие (5–6-е), физическое и нравственное развитие (7–8-е). Важность подготовки к выбору профессии для десятиклассников понятна, культурно-досуговая деятельность также имеет большой смысл в этом возрасте. Место нравственных ценностей (подчеркнуто половиной опрошенных) выглядит позитивным результатом на фоне проблемного нравственного состояния современного российского общества.

Однако с точки зрения содержания и смысла воспитательной деятельности, стержнем которой является нравственное воспитание, этот результат не может восприниматься как однозначно позитивный. Даже если иметь в виду чисто внешнее проявление воспитанности – хорошие манеры, этикет, которые не всегда свидетельствуют о высоком внутреннем нравственном потенциале личности, но, как говорят прагматики, «в жизни могут пригодиться», то в школьный период они не рассматриваются как актуальные (10-е место).

Последние три места из 14 позиций в шкале значимости занимают развитое правосознание, умение приспособиться к нестабильной экономической обстановке и зрелая политическая культура. Более того, именно эти качества, без формирования которых трудно представить человека-гражданина, отмечены каждым пятым-шестым школьником как совсем не важные в период ученичества, либо вызвали затруднения в оценке. Результаты деполитизации, департизации, отчасти деидеологизации сферы образования оказываются неоднозначными и нередко проявляются в политическом и правовом нигилизме.

Для большинства школьников **реальная ситуация** в школе **отчасти** близка к описанной теоретической модели (60%), и лишь один из десяти опрошенных признал их полное соответствие. Около 30% затруднились с ответом либо отметили полное несоответствие идеала и реальности.

Конкретизировать полученную картину можно, рассмотрев отдельные стороны отношения учащихся к школьной жизни и ее воспитывающему воздействию.

Главная черта молодежного образа жизни – тяга к общению в его разной форме. Это и продемонстрировали ответы на вопрос о желаемом образе школьной жизни. Акцент на нормальное, здоровое общение одноклассников очень важен, что учитывается в воспитании и подтверждается ответами на вопрос о взаимоотношениях в классе. Две трети респондентов считают свое отношение к другим нормальным, когда «одни нравятся, другие не очень», но более четверти подчеркнули, что видят именно в классе близких людей, в общении с которыми они чувствуют себя хорошо, спокойно. Позиции «одноклассники – совершенно чужие мне люди» и «я отношусь к ним без всякого интереса» отмечены менее чем у 3% опрошенных. А каковы возможности и оценка непосредственного, неформального **общения с учителями?** (табл. 1)

Таблица 1

Оценка возможностей непосредственных, неформальных контактов с учителями, %

Когда и где имеет место неформальное общение	Постоянно	Время от времени	Очень редко
Во время учебных занятий	40,0	42,9	17,1
В перерывах или после занятий	19,4	54,0	26,6
На школьных мероприятиях	32,9	46,3	20,9
Во время индивидуальных бесед, консультаций	26,3	39,4	34,3
Когда учитель посещает нашу семью	5,1	4,9	90,0

Основное общение, как и следовало ожидать, происходит в учебное время. Учащиеся в данном случае само понятие «неформальное» трактуют не в социологическом, а в быденном смысле, как «простое человеческое», «неказенное». Когда же речь заходит об общении, не регламентированном рамками учебного процесса, его частота становится на порядок меньшей. О наличии регулярного общения после занятий, во время индивидуальных бесед, на школьных мероприятиях свидетельствуют ответы 19–33% опрошенных. Со всем почти исчезла из практики школьной жизни такая форма, как посещение семьи, общение с учениками и родителями в домашней обстановке. И практически учитель, кстати, как и вузовский преподаватель, становится все менее доступным для индивидуального общения с обучающимися, хотя потребность в этом есть. На традиционный вопрос об учителях, оказавших наибольшее влияние на личность учащегося, лишь 17% ответили, что таких учителей нет. Другие (40%) признали, что таких учителей много, а некоторые назвали конкретного учителя – одного (19%) или нескольких (24%).

Поэтому «дань времени», требующего от педагогического работника многих усилий, затрачиваемых не на общение, а на другие занятия, в том числе связанные с профессиональной подготовкой, жизнеобеспечением, личностным ростом и др., не может оцениваться учащимися позитивно, когда они еще не в состоянии сформировать собственную среду развития, уже стремятся освободиться от тотальной опеки родителей, но пока еще признают авторитет учителей. По мнению половины учащихся, взаимодействие школы с родителями для решения учебных или воспитательных «задач» не очень важно или даже совсем не важно. Однако в случае, когда вопрос стоит не о выполнении каких-либо обязательных функций, а принимает личностный характер (предотвращение девиантных форм поведения, лучшее понимание индивидуальных особенностей каждого человека, психологическая актуализация собственных проблем), более 40% опрошенных признают такое сотрудничество учителей с родителями очень важным.

Поскольку поведенческий аспект воспитания (нравственность) выделен учащимися как главный, интересно рассмотреть их **оценку различных форм девиаций**, рост которых в нашем обществе является одной из самых больших проблем (табл. 2).

С одной стороны, учащиеся воспроизводят принятые в обществе стереотипы разделения форм поведения на социально одобряемые и неодобряемые. С другой – они оценивают их на уровне своего знания, информированности о каждом из видов отклонений, не разделяя их на девиации, правонарушения, преступления. Багаж правовых знаний позволяет негативно оценить воровство, наркотизацию общества, рэкет и другие уголовно наказуемые деяния. Здесь меньше всего равнодушных и тех, кто не видит в этом большого зла. В отношении правонарушений единодушия меньше, и о причинах этого есть смысл подумать воспитателям. Две трети опрошенных не приемлют насилия

в разрешении конфликтов, но каждый пятый к этому равнодушен, а около 7% не видят в этом особой опасности. Еще больше равнодушия к так называемой «дедовщине», которая имеет место не только в армии, но не воспринимается школьниками как форма насилия, как правонарушение. И уже совсем не считают противоправными азартные игры и их последствия, неодобрение здесь высказано менее чем третьей частью опрошенных.

Таблица 2

Оценка учащимися различных форм социальных отклонений, %

Виды девиаций	Не одобряю, не приемлю для себя	Отношусь равнодушно	Не вижу большого зла
Алкоголь	47,7	39,1	13,1
Курение	62,6	26,3	11,1
Сквернословие	43,7	42,3	14
Сексуальная свобода	30,0	45,1	24,9
Проституция	84,6	12	3,4
Национализм	49,4	37,1	13,4
Мистицизм	42,3	43,1	14,6
Религиозный фанатизм	56,9	30,9	12,3
Азартные игры	29,7	45,7	24,6
«Дедовщина»	68,0	28,3	3,7
Насилие в разрешении конфликтов	73,7	19,4	6,9
Воровство	95,4	2,9	1,7
Наркотизация	96,9	1,1	2,9
Шантаж, рэкет	92,0	5,1	2,9

В число девиаций были включены различные и неоднозначно оцениваемые в обществе действия. Среди них как те, что связаны с «вредными привычками», так и более сложные варианты, касающиеся нетрадиционных идеологий, превращенных форм сознания. К алкоголю, сквернословии отношение большинства терпимое – равнодушно или не воспринимают как социальное зло. Проституцию (пока еще не легализованное занятие) отвергают почти все, а сексуальную свободу воспринимают почти благожелательно, по-современному: не одобряет один из трех, у остальных нет к этому негативного отношения. На уровне обыденного сознания эти оценки понятны и объяснимы, ибо речь идет об «актуализированных» отклонениях, которые взрослые и юные воспринимают неодинаково.

Когда речь заходит о более сложных явлениях и социальных чувствах, которые трудно идентифицировать с конкретными формами поведения и просто назвать «отклонениями», учащиеся обнаруживают скорее недостаточную осведомленность об этом. С точки зрения законов о свободе совести, относительности форм сознания оценка таких качеств, особенностей личности, которые приводят человека в тоталитарные секты, к мистицизму, нацио-

нализму, требует больших знаний и понимания сути социальных последствий от их проявлений. Наши респонденты в равной мере непримиримы и примиримы с ними.

Ответы на открытый вопрос «**Человек воспитанный – это...**» подтвердили культурно-нравственную ориентацию молодежи. В совокупности эти качества (знание этикета, наличие моральных принципов, нормативное поведение, общая культура и образованность, хорошие человеческие качества, вызывающие доверие, умение контролировать себя, интеллект и др.) набрали 84% голосов. В понятие «воспитанный» (культурный) лишь 6% включают правовую культуру, разностороннее развитие. Из комплекса качеств, характеризующих воспитанную личность на уровне представлений о ней школьников, практически исключается наличие гражданственности, ответственности, способности к самореализации в обществе. Без этого вопрос о социальной компетентности личности даже не возникает.

В ответах на вопрос о самых важных, волнующих школьников проблемах акцент сделан на социальных моментах: различные социальные девиации, политические проблемы России и мира, экологическая обстановка (в совокупности около 30% ответов). Обращено внимание на проблемы общения в школе и дома – 18%, на чисто школьные дела – успеваемость, финансирование образования, недостаток развлекательных мероприятий, снижение культуры, организацию учебного процесса – около 20%. Перед окончанием школы, естественно, беспокоит и вопрос выбора профессии, поступления в вуз (9%). Каждый восьмой констатировал отсутствие чего-либо сильно «напрягающего» его. Выбор проблем выглядит адекватным ситуации и в обществе, и в школьном образе жизни.

В **опросе учителей** мы стремились выяснить их уровень представлений о воспитании, воспитательной работе, о направленности обычных видов деятельности педагога на воспитание и интересы учащихся. И, естественно, соотнесли эти представления с ситуацией в конкретном учебном заведении.

Большинство опрошенных учителей согласны с тем, что воспитание – широкое понятие, связанное со становлением и развитием личности в образовательном процессе при органическом соединении учебной и внеучебной педагогической деятельности. И в этом смысле, когда они говорят о воспитательной работе, то имеют в виду прежде всего ее нравственный, общекультурный смысл как стержень духовного развития (ответ 75% опрошенных). На втором месте тот же акцент – на формирование навыков культуры общения, т. е. культуры самой типичной для молодежи формы деятельности (52%). Однако 3–4 места принадлежат уже несколько иным по содержанию задачам: подготовке к современной жизни (43%) и поддержке развития индивидуальности (41%) – т. е. очевиден выход на более широкий социальный уровень воспитания и на его личностный смысл. Пятерку приоритетов в воспитании замыкает ориентация на учебу, развитие желания учиться (34%), затем идут

столь же значимые цели – поддержка социально одобряемого поведения (28%) и инициативы (16%), подготовка к выбору профессии (13%). В известной мере можно соглашаться или не соглашаться с расстановкой акцентов, выбором приоритетов, но нельзя сказать, что учителя недостаточно осведомлены о том, что от них требуется как от воспитателей.

Оценивая основные направления деятельности школы, определенные нормативными документами, с точки зрения их «прямой принадлежности» к воспитательной работе, учителя исключают из их числа разные формы работы с особыми детьми, имеющими отклонения в здоровье, отнесенными к «группе риска», а также (отчасти) ученическое самоуправление. Часть учителей признала их не имеющими прямого отношения к воспитательной работе, хотя все другие направления, содержательные и организационные (от профилактики негативного поведения и взаимодействия с родителями до гражданско-патриотического воспитания и формирования мотивации к учебе и творчеству), признаны необходимыми.

Более того, практически почти все учителя считают, что воспитывает учитель «по определению», постоянно, это неотъемлемая часть его профессии (87% ответов). Немногие «убежденные предметники» считают, что воспитание можно осуществлять только во время учебных занятий (около 9%), а 4% не считают обязательным делать то, за что сейчас отдельно не платят.

Некоторая парадоксальность отношения проявлена в понимании воспитательной работы в широком (весь процесс воспитания) и узком смысле. Под специальными воспитательными мероприятиями понимается организованная внеучебная деятельность, начиная с индивидуальных тематических бесед, консультаций со специалистами (39%), различных досуговых мероприятий, где роль учителя опосредована (17%), и кончая конкретными формами, когда участие учителя минимально (дни здоровья, фестивали, агитбригады, рейды, благотворительные акции – в совокупности 35%). Интересно, что около 7% учителей относят сюда же и работу с родителями, которую, по их мнению, должна вести администрация школы. Не исключено, что это и есть те предметники, которые ограничивают свою воспитательную работу проведением урока.

Общий результат здесь вполне оптимистичен: проведение таких мероприятий признают необходимым более 80% учителей. Но степень участия в них колеблется от 90% (воспитывают всегда, постоянно) до значительного снижения этой степени по отношению к мероприятиям вне процесса обучения. Не случайно учащиеся испытывают дефицит неформального общения с учителями вне класса.

Характер и частота неформального общения с учащимися, по признанию учителей, связывается с перерывами между занятиями, школьными мероприятиями, индивидуальными встречами, беседами. Ученики воспринимают их как места общения со сверстниками, а индивидуальные беседы

считают не способом свободного общения с преподавателями, а формой нацидания. И те и другие ценят за «неформальность», «человечность», «естественность» общение в походах, на базах отдыха, на некоторых школьных мероприятиях.

В целом учителя оптимистичны в оценке общего «культурного климата» школы и его влияния на воспитание. Нет ни одного категорически отрицательного ответа, 9% более критичны и считают школьную обстановку скорее неблагоприятной, зато доля положительных ответов – «безусловно, да» и «скорее, да» – составляет 80%. Уклонились от ответа всего 5%.

Признаком культуры в организации общешкольной жизни принято считать единство подходов, методов, способов воспитательной деятельности, отсутствие конфликтных ситуаций в связи с этим. В наших школах лишь 5% опрошенных признали наличие частых конфликтов по поводу воспитательной работы, треть опрошенных убеждены в том, что таких конфликтов нет. Но большинство (62%) все-таки отметили, что время от времени такие конфликты случаются.

Учителя не снимают с себя ответственности за качество воспитательной работы и эффективность своего участия в ней. В ответах на вопрос, от кого сегодня зависит изменение ситуации в воспитательной работе, на первое место опрошенные ставят себя и свой профессионализм (около 80%), затем подчеркивается роль родителей, их заинтересованности в сотрудничестве со школой (76%), а также людей, непосредственно (формально) отвечающих за эту работу (65%). Частично успех связывают с составом учащихся, с действенной заинтересованностью администрации.

Важное значение придается сегодня принципу системности в работе и взаимодействию отдельных субъектов воспитания. Эффективность своего взаимодействия с другими организаторами и участниками воспитательной работы учителя оценили следующим образом (табл. 3).

Попытавшись определить причины низкой оценки учителями деятельности органов управления образованием (впрочем, и в оценке своей администрации благодушны чуть менее половины учителей), мы предположили, что о многих сторонах деятельности управленцев школьные учителя мало информированы, либо сама деятельность строится по бумажным каналам, в форме «документооборота»: приказ, закон – отчет о выполнении. Хорошо знают в школе, естественно, методические материалы, Устав школы, программы воспитательной работы, законы об образовании. Примерно треть опрошенных признались, что хотя бы слышали о таковых нормативных документах внешнего и внутреннего уровней. Менее всего знакомы учителя с приказами органов управления, с нормативами по финансовому обеспечению воспитательной работы в школе и соответствующими документами. Может быть, поэтому, давая общую оценку качеству управления воспитательной работой в своей школе, две трети опрошенных оценили его как «среднее».

Таблица 3

Мнения учителей об эффективности взаимодействия с другими субъектами воспитания, %

Участники-организаторы воспитательной работы	Степень эффективности взаимодействия				
	Всегда способны решению задач	Не всегда помогают в решении задач	В чем-то эффективны, в чем-то нет	Часто не способны решению проблем	Вообще нет взаимодействия в решении вопросов воспитания
Органы управления образованием	5,5	30,3	23,4	14,6	26,2
Администрация школы	48,2	10,8	20,0	17,9	3,1
Другие учителя	31,7	22,1	12,6	30,0	3,6
Классный руководитель	56,5	11,7	22,7	9,1	0,0
Учащиеся	26,5	30,0	26,5	11,6	5,4

В заключительной части опроса мы попросили учителей выявить наиболее, на их взгляд, **заметные противоречия и проблемы** воспитательной работы в современной школе. Выделено **несоответствие**: между нагрузкой и зарплатой (33%); потребностью в помощи родителей и трудностью взаимодействия с ними (30%); воспитательными воздействиями школы и тем, что «преподносят» СМИ (13%); необходимостью участия во внеклассных мероприятиях и количеством свободного времени у детей (6%). Не по одному разу названы такие важные для воспитания проблемы, как отсутствие учителей-мужчин, текучка кадров, различный материальный уровень учеников и преподавателей, культурный уровень детей и педагогов, известное «влияние улицы».

Несмотря на то, что в данной статье приведены далеко не все данные по результатам проведенного исследования и не все выводы, которые могли бы быть сделаны, нам кажется важным подчеркнуть специфику и возможности социологического подхода к анализу воспитательного процесса в единстве теории и практики, с учетом уровня компетентности и интересов групп-участников этого процесса, происходящего в ситуации непрерывно меняющихся социальных условий, многовекторности окружающей школьника среды и требующего учитывать необходимость ориентации человека на жизнь в обществе в тот период жизни, когда его личное участие в социальных практиках ограничено, а самореализация, самоактуализация проблематична и противоречива.

Литература

1. Каунтс Дж. Теория воспитания в Америке. М.; Л., 1931.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 г. № 393.
3. Образовательная политика: выбор направления: Дискуссия // Образование и наука: Известия УрО РАО. 2004. – № 6(30); 2005. – № 1(31).
4. Рубина Л. Я. Минусы и плюсы вялотекущей реформы образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2001. – № 2(8).
5. Современный образовательный процесс: состояние и проблемы («круглый стол») // Социс. – 2005. – № 4.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 008+37.01
ББК 71.04+74.00

ВЛИЯНИЕ МОЗАИЧНОГО ХАРАКТЕРА КУЛЬТУРЫ НА СОЦИОДИНАМИКУ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Д. Жукова

Ключевые слова: маргинальность; массовая культура; мозаичная культура; образование; социальная стратификация.

Резюме: Модернизация образования означает его изменение в соответствии с требованиями современности. Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды. Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации. Постиндустриальная культура, порождая феномен мозаичной культуры, вносит серьезные перемены в содержание и социальные смыслы образования, изменяющие социодинамику последнего.

Доминирующие социокультурные функции образования связаны с решением задачи социализации и инкультурации личности обучаемого, что достигается посредством трансляции ему фрагментов общего и специального социального опыта, накопленного как человечеством в целом, так и конкретным профессиональным сообществом. Это предполагает введение человека в мир норм и правил социально-культурной адекватности обществу и обучение его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности в рамках осваиваемой им социально-функциональной роли (профессии) в общественном разделении труда. Именно процессы инкультурации личности, усвоения ею норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность членов сообщества и поддерживающих необходимый уровень социальной консолидированности людей, ведут к непосредственному воспроизводству социума как системной культурной целостности. Причем процессы социализации, усвоения человеком норм и технологий исполнения определенной социально-функциональной роли преследуют цель подготовки квалифицированных кадров для поддержания и повышения уровня адаптивных возможностей сообщества в постоянно меняющихся исторических условиях его существования посредством выполнения и развития необходимых видов деятельности, познания, технологий, инструментария и т. п. [14].

Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды. Практическое значение последних в культуре связано, например, с мотивацией учения, выбором сферы деятельности, традиционным отношением к обучающему и т. д. Современное поколение стандартов высшего профессионального образования, казалось бы, учитывает данный аспект, включая так называемый «национально-региональный компонент». Вместе с тем следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации.

Национальная культура своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Фактически традиционная культура европейских народов реализовала свой потенциал уже в XVIII в. Постепенно, «осев в фольклорных формах», она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. Но сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных связей, вплоть до последней трети XIX в. продолжал носить традиционные формы.

Справедливости ради надо заметить, что и по сей день понимание содержания феномена страты неоднозначно. Даже социология, породившая данное понятие, относится к нему настороженно. Поэтому мы считаем должным объяснить свое видение данного понятия. Страта – социальная совокупность индивидов, групповая идентификация которых основывается на совпадении ценностных установок, основных бытовых взглядов и базисных мотивационных принципов мировоззрения. Данная трактовка опирается на содержание понятия социальной стратификации, выдвинутое в работе П. Сорокина «Социальная мобильность» [13, с. 302].

Ментально-идеологическое единство, безусловно, присутствует в обществе, когда мы рассматриваем его мировоззрение как некую социально-историческую макроформу. Именно это единство было положено П. Сорокиным в основу типологии культуры. Но когда речь идет о расслоении общества на более сложные ментальные построения, приходится учитывать такие составляющие, как эмоционально-психологические черты, традиционно сформировавшиеся реакции на символическое содержание артефактов и событий.

Стержнем страты является семья как первый транслятор и интерпретатор системы ценностей и информации вообще. Если взглянуть на процесс формирования страты схематично-упрощенно, то в его основе, как определяющий всю дальнейшую систему, окажется выбор основной сферы деятельности. Социальный статус как один из показателей положения личности в стратифицированной системе координат, как известно, взаимосвязан с ее родом деятельности. В рамках идеи «культурных кругов» О. Шпенглера и Н. Я. Данилевского именно выбор основной технологии освоения окружающего природного пространства определяет духовно-культурное лицо цивили-

зации. То же происходит и на уровне отдельных социальных ячеек. Практически во всех традиционных обществах, исторически оформившихся в цивилизации, форма деятельности социально обусловлена и закреплена. Неравномерное распределение прав, привилегий, ответственности, обязанностей и доходов в обществе приводит к закреплению за определенными группами-классами форм деятельности, постепенно переходящих в традиционную социально-психологическую характеристику. В рамках исторически длительного периода это закрепление приводит к развитию и некоторых антропологических показателей представителей данных групп.

Опираясь на теорию развития архетипа К. Юнга, можно утверждать, что многие профессионально значимые категории восприятия мира, проходя через поколения, переходят в подсознательные психологические установки, определяющие прежде всего формы обыденного существования. Обыденная культура достаточно долгое время остается основной системой трансляции социального опыта. В том числе и формирующихся в недрах первых стратифицированных форм профессиональных представлений, ибо форма деятельности определяет всю совокупность норм бытования.

Мы привыкли рассматривать профессионализм как понятие, характеризующее развитие индивидуальных и групповых специальных качеств представителей индустриального общества. Действительно сам термин «профессионализм» появился и распространился не так давно, и (в отличие от «мастерства») имеет более унифицированное значение. Однако, обращаясь к развернутым определениям обоих названных понятий в словарях [2, с. 470; 4, с. 303; 10, с. 126], приходишь к выводу, что последнее (мастерство) есть частный случай первого (профессионализма). Другими словами, можно утверждать, что отсутствие термина не отменяет факта существования явления. Профессионализм как явление может быть выделен для отдельных социальных групп и индивидов и в традиционном обществе.

Естественное духовное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества, а вместе с ним и урбанизацией. Культура городского производителя изначально несет в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обыденности и профессионализма. Это связано с появлением в культуре города новых обстоятельств выживания, когда перепроизводство индивидов в определенных профессиональных группах приводит к их обнищанию. В результате представителям последующих поколений приходится искать возможность перехода в иную социально-профессиональную группу. Этот переход в начале сопровождается изменением отдельных житейско-бытовых установок, а со временем приводит к переоценке многих основополагающих принципов жизни.

Сложно расщепленная структура взаимодействий городской культуры с внешним миром в наши дни привела к формированию нового типа культу-

ры – мозаичной, которая в процессе развития порождает феномен массовой культуры. Массовая культура все еще остается сравнительно малоосмысленным феноменом с точки зрения общей теории культуры. Но в последние годы появился ряд работ, в которых массовая культура трактуется как транслятор культурных смыслов от специализированной культуры к обыденному сознанию [5; 14].

По своей внутренней сущности мозаичная культура близка культуре маргинальной. На первый взгляд, подобное заявление может показаться спорным. Но обратимся к содержанию данных понятий [9, с. 432]. Маргинальность, как ее традиционно трактуют, – пограничное положение человека в системе ценностей культуры, когда обстоятельства новой культурной среды выводят индивида на необходимость полного отказа (что психологически невозможно) от старых ценностных ориентиров и обращения к новым (что так же затруднено ментально и психологически). Впрочем, можно воспользоваться другим определением [11, с. 163], где маргинальность понимается как особые черты сознания и поведения представителей социальных субгрупп, которые в силу обстоятельств не способны интегрироваться в большое референтное сообщество, по отношению к которому и выступают как маргиналы. Другими словами, человек оказывается как бы вне ценностей культуры, в которой он должен функционировать как носитель. Определения мозаичной культуры в известной нам литературе не дано. Следуя логике А. Моля, попытаемся реконструировать информационно-ценностные структуры мозаичной культуры.

Применительно к процессам формирования систем культурных ценностей мозаичная культура отличается достаточной мерой спонтанности и хаотичности в присвоении индивидом духовных ценностей по мере его продвижения по социальным структурам, т. е. их размытостью. Однако ее отличительной характеристикой является позитивная открытость к новаторству в культуре, с одной стороны, и толерантные компоненты мировосприятия, с другой. Впрочем, на наш взгляд, в новой культурно-информационной среде постиндустриального общества маргинальность превращается в норму общей культуры личности, определяющей ценностные структуры мозаичных связей.

Анализ культурологической и педагогической литературы показывает, что, несмотря на употребление термина «мозаичная культура», никто из авторов не дает его определения. Нет его и в педагогических словарях. Справедливости ради следует отметить, что и автор термина, французский исследователь А. Моль, также не раскрыл его содержание [7]. С нашей точки зрения, **мозаичная культура представляет собой процесс социализации личности, основанный на хаотичном влиянии социокультурной среды в процессе формирования социальной страты.** Появление мозаичной культуры связано с внутренним (сущностным) содержанием процесса социализации,

находящимся в прямой зависимости от скорости формирования страты в новом информационном поле культуры.

Когда речь идет о скорости формирования новых страт, следует учитывать, что на рубеже XIX–XX столетий данный процесс охватывал жизнь одного-двух поколений. Сегодня на протяжении одной жизни человек может не раз социально стратифицироваться как по горизонтали, так и по вертикали, а также входить во вновь образующиеся страты. Хотя сам механизм формирования страт остался прежним, значительно увеличилась скорость его «срабатывания». В результате внешние рамки обыденной культуры, создававшие некую базу для инкультурации, фактически размылись, не успевая сформироваться за отведенный промежуток времени. Темпоральный вакуум заполнила массовая культура. Надо заметить, что именно она, а не образование, сегодня в большей степени наполняет содержанием процесс инкультурации. Это следует признать, ибо в любом другом случае мы не сможем осознанно и реально изменить ситуацию в пользу образования.

В современных условиях развития общества именно образование должно взять на себя функцию базовых структур инкультурации. Однако это возможно только при создании системы личностных ценностных структур, более мощных, чем те, которые предлагает массовая культура.

Особым условием становления индивида сегодня является и полиэтничный характер современной культуры. Причем проблема полиэтничности культуры напрямую связана с ее мозаичностью, поскольку полиэтничный характер сегодня характерен для самой страты. Смешанные браки приводят к формированию страт, в системе ценностных ориентаций которых происходит переплетение представлений разных народов. Здесь целесообразно пояснить нашу позицию по поводу понятия «полиэтничность».

Сегодня понятие «полиэтничность» весьма широко используется всеми направлениями гуманитарного знания. В нашем понимании полиэтничность выступает как характеристика культуры определенных обществ, в которых она (культура) строится на ежедневных межкультурных взаимодействиях индивидов – представителей различных этносов. В результате данных взаимодействий выстраивается более или менее стабильная культурная общность. Именно поэтому полиэтничность – одна из особых составляющих мозаичности культуры, проявляющаяся в гуманитарной сфере вообще и образовании в частности. Если научно-технические и естественные дисциплины остаются интернациональными областями знания, то поиски и выводы наук гуманитарных, имеющих аксиологическую основу, не воспринимаются всем человечеством однозначно. Именно по этой причине проблемы гуманизации и гуманитаризации образования как основные формы инкультурации должны оставаться в сфере интересов проектирования образовательных систем.

Воспринимая гуманитарную культуру как обращенную к человеку, мы остаемся на традиционных позициях наукознания. Однако применительно

к теории информации совершенно самостоятельный смысл приобретают и форма, и содержание передачи информации. В традиционной педагогической теории под гуманитаризацией культуры чаще всего понимается именно содержание, заключающее в себе интерес к человеку, зачастую отстраненный от его собственных проблем. Но так ли это? Возвращаясь к форме передачи информации, следует учитывать, что она может и должна носить гуманитарный характер, заключающийся в создании предпосылок, методик, технологий новых систематизаций знаний, облегчающих их доступность и усвоение (оптимизация образования) в соответствии с этнопсихологическими характеристиками обучающихся.

Мозаичная культура разрушила традиционные гуманитарные формы социализации и инкультурации, основанные на линейной логике внутридисциплинарных причинно-следственных связей. Если основным принципом традиционной гуманитарной формы культурной трансляции знаний является упорядочивание понятий (при сохранении не алгоритмизированного содержания), то мозаичная культура как бы «выплескивает» в культурное информационное поле их случайную совокупность, пытаясь внести алгоритм в мельчайшую составляющую информации. В наши дни лейтмотивом гуманитаризации должно стать создание новых гуманитарных форм передачи информации, способных восстанавливать логические связи внелинейности между изучаемыми дисциплинами.

Следующий момент, связанный с влиянием мозаичной культуры на образование, – это изменившийся характер требований к содержанию феномена личности. От «человека общественного» система социализации постиндустриальной культуры перешла к формированию «человека индивидуального». Этого требовала логика развития новой системы культуры. Однако сам процесс формирования социальных структур общества по-прежнему оставался традиционным. Несмотря на появление новых профессиональных групп в обществе, семья все еще оставалась основанием стратификации. В момент перехода от индустриальной к постиндустриальной культуре гуманизм главным образом был прерогативой философии и проявлялся в теории педагогики как вектор развития аксиологических основ научных представлений. Гуманитаризация же служила своего рода системой логических построений, основанных на энциклопедически жестко выстроенных дефинициях того или иного направления наукознания.

Образование «по определению» гуманитарно, так как направлено на социализацию человека, с одной стороны, и на выявление его индивидуальной культурной ценности, с другой. В «теле» образования изначально заложен «ген» гуманизма, поскольку образование создает предпосылки системы самосохранения человека в культуре. Однако, анализируя динамику исторического развития идей гуманизма в образовании, приходишь к выводу о неоднозначности их трактовок. В одном случае перед нами стремление к гуманизму как к не-

коей цели, что в истории часто заканчивалось полной профанацией самой идеи. В другом случае – это идеология, обосновывающая содержание культуры и выражающаяся в рассуждениях о том, «какой человек есть ценность». Наконец, в третьем случае перед нами заданная система ключевых рамок-ценностей, жестко (а значит, и не столь уж гуманно) определяющая формы и содержание культуры в целом.

Феномен и парадокс образования состоит в том, что, определяя вектор развития культуры, оно само руководствуется системными рамками наличной культуры. Опираясь на идеи А. Тойнби, Э. Майерс в работе «Образование в исторической перспективе» описал появление каждой из выделенных им двадцати одной цивилизации. Образование оказалось прямо связано с их основными экономическими и политическими признаками. Н. А. Лурья, проведя культурологический анализ «идеально-типических» конструкций социальных институтов, построенный на основе методологии М. Вебера, выделил три типа образовательных систем: 1) традиционное образование; 2) профессиональная система образования; 3) современный тип образования [6]. В работе Д. К. Приходько мы встречаем описание двух типов образовательных систем – тоталитарной и демократической [12]. И если в первом случае явно имелась в виду историческая типология, то во втором – социальная, т. е. содержательная. Содержательный анализ образования как подсистемы культуры проведен И. Е. Видт [2]. В своей работе «Образование как феномен культуры» она подробно анализирует как эволюцию исторических культурных типов моделей образования, так и особенности моделей образования индустриальной и постиндустриальной культуры.

Но, как нам кажется, содержательная сторона образования связана с ценностными ориентациями и гуманистической или иной направленностью этой сферы, со степенью свободы педагога и содержанием его социальной роли, а также нормами взаимоотношений учителя и ученика, что проявляется в типологии педагогической культуры, предложенной В. А. Бениным [1]. В своем исследовании он показывает, что внешняя векторность образования в культурной системе хоть и очевидна, но не осознана наукознанием. Анализ же исторических типологий системы образования демонстрирует, что любое проектирование в сфере образования – это всегда проектирование некоего идеального системного результата, как правило, выраженного в исторически обусловленных представлениях об идеальной личности. Однако достижение этого идеала как бы изолировано от культурных реалий и взаимодействий [1, с. 122]. Другими словами, когда мы рассматриваем систему образования в ее историческом развитии извне, то замечаем мельчайшие нюансы влияний культурных связей. Становятся очевидными влияние и политических систем, и межнациональных взаимодействий, и макро- и микроэкономических изменений... Но стоит исследователям уйти «внутрь» этой системы, как складывается впечатление, что внешних воздействий как бы и вовсе не существует. Во всяком

случае, педагогическая наука как саморефлексия системы образования в создании собственных моделей чаще всего старается абстрагироваться от внешних воздействий.

Образование как фактор развития личности является ключевым для осмысления современной образовательной парадигмы. Образование как составляющая процесса социализации индивида гораздо более сложный феномен, чем система образования, осуществляющая учебно-воспитательный процесс по заданным моделям-идеалам и образцам, действующая согласно четко разработанным алгоритмизированным инструкциям и регулятивам. Образование как система передачи выделенного актуальной культурой и необходимого для дальнейшего развития социального опыта без алгоритмизации существовать, конечно, не может. Как подчеркивалось выше, алгоритмизацию порождает процесс расширения массовости образования, его всеобщность и вседоступность. Однако современная тенденция связывать образование с «задачей» поиска и утверждения «назначения человека» задает новые рамки требований к структурам, содержанию и методам образовательных систем. При этом разработка данных требований невозможна без установления всей совокупности сложных связей мозаичного, поликультурного пространства. Поскольку в мозаичной культуре знание не является результатом целенаправленных систематических усилий, а является продуктом переработки сознанием поступающей из внешней среды самой разнообразной информации – этот факт нельзя не учитывать, рассматривая вопросы развития образования XXI в.

Модернизация образования означает его изменение в соответствии с требованиями современности. Данные требования, как известно, закреплены в ряде государственных нормативных документов. Одной из заявленных в них тенденций является культурологический ориентир образования [15]. Однако в научной мысли до сих пор нет общепринятого отношения к культурологическому знанию, к определению его предмета изучения, к концептуальным подходам в рассмотрении дефиниций, которыми этот вид знаний оперирует. Сегодня авторы достаточно часто пользуются понятием «культурологизация образования», вкладывая в него собственные смыслы. С нашей точки зрения, речь идет о реконструкции многообразного процесса становления индивида в системе культуры в целом, а затем поэтапного прослеживания всей совокупности внешних и внутренних связей системы образования в культуре с тем, чтобы иметь возможность вырабатывать принципы воздействия на эволюцию выбираемых феноменов образования. Одним из уровней внешних связей и внутренних индивидуальных характеристик данных систем будет уровень этнических взаимодействий, определяющих такой антропологический показатель, как остаточное избирательное запоминание, на котором и держится база индивидуальной образованности.

Литература

1. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа, 1997.
2. Брокгауз Ф. А., Эфрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М., 2002.
3. Видт И. Е. Образование как феномен культуры. – Тюмень, 2006.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1979 – Т. 2.
5. Кононенко Б. И. Культурология: Словарь. – М., 2002.
6. Лурья Н. А. Образование как феномен культуры и фактор развития личности: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Томск, 1997.
7. Моль А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
8. Орлова Э. А. Динамика культуры и целеполагающая активность человека // Морфология культуры: структура и динамика. – М., 1994.
9. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / Ред. кол. В. И. Бородулин, А. Горкин, А. А. Гусев, Н. М. Ланда и др. – М., 2000.
10. Непрерывное экономическое образование: Словарь базовых понятий. – Екатеринбург, 2004.
11. Политология: Энциклопедический словарь. – М., 1993.
12. Приходько Д. К. Политический анализ тоталитарной и демократической систем образования // Образование в Сибири. – 1995. – № 1.
13. Сорокин П. А. Социальная мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
14. Флиер Л. Я. Культурология для культурологов. – М., 2000.
15. Хуторской А. В. Методологические основы личностно-ориентированного направления модернизации российской школы // Пед. журнал. – 2002. – № 4(5).

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37 (091)
ББК 74. 031

МУСУЛЬМАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ БАШКИРИИ

Т. М. Аминов,
В. Л. Бенин

Ключевые слова: абыстай; духовное общее и профессиональное образование; медресе; мектеб; мугаллим; семь ступеней развития ума в исламе.

Резюме: В статье рассматриваются основы мусульманского образования и медресе как профессиональные мусульманские учебные заведения дореволюционного Башкортостана; определяются основные периоды становления содержания духовного общего и профессионального образования в медресе; показывается, что в мусульманских учебных заведениях система взаимного обучения была изобретена задолго до рождения известных систем Белла и Ланкастера.

История ислама в целом и мусульманского образования в частности – богатейший пласт мировой культуры. Основным источником исламской идеологии Коран особое внимание уделяет формированию целостного мировоззрения, развитию ума, росту интеллекта, образованности человека. Знание в идеологии ислама занимает центральное место среди ценностей духовной, интеллектуальной и общественной жизни. Исламское учение определило целых семь ступеней развития ума (инстинкт, рабочий ум, эстетическое созерцание, научный подход, социальная практика, аналитический ум, познание истины), которые должен пройти истинный мусульманин. Не случайно известный ученый средневекового Востока Аль-Газали писал, что стремление к знанию – обязанность каждого правоверного мусульманина. Необходимо отметить характерную черту исламской образованности – она основывалась на принципе единства светского и религиозного знания. Отсюда и происходил известный афоризм «Кто верует, тот знает, а кто знает, тот верует». Безусловно, означенные постулаты оказали непосредственное влияние на особенности мусульманского образования в России в целом и Башкирии в частности.

Система просвещения на территории Башкирии начала складываться задолго до возникновения русскоязычной школьной структуры. Становление и развитие образования в крае тесно связано с мусульманской религией, распространявшейся болгарскими и среднеазиатскими миссионерами на рубеже I и II тысячелетия. Проникновение ислама сопровождалось распространением

религиозных образовательных учреждений, которые, наряду с вероисповедными, выполняли образовательные и воспитательные функции.

Одним из до сих пор не решенных является вопрос о времени возникновения и распространения сети мусульманских учебных заведений в Башкирии. Сохранившиеся письменные источники указывают на вторую половину XVII в. Известный востоковед Ризаитдин Фахретдинов за отправную точку берет начало XVI в., утверждая, что с этого времени в крае созрели условия для зарождения школ. Большинство современных ученых в целом соглашаются с данным утверждением. Однако очевидно, что основным средством распространения любой религии являлась книжная грамотность. Чтобы разобраться в азах и проникнуться религиозной философией, необходимо было, как минимум, уметь читать. По свидетельствам средневековых очевидцев, например Юлиана, башкирские ханы уже в начале XIII в. были фанатично преданы исламу [8, с. 31]. Известный современный исследователь этнографии Р. Г. Кузеев пишет, что «распространение ислама среди башкир заняло несколько столетий и завершилось только в XIV–XV вв.» [1, с. 72]. По утверждению ряда исследователей (П. Ф. Ищериков, А. Н. Усманов), к середине XVI в. основная масса башкир-общинников исповедовала ислам. Следовательно, логично предположить, что относительно широкая часть населения к этому времени уже была приобщена к грамоте. А это требовало наличия сети учебных заведений, которая не может быть сформирована за короткий промежуток времени.

Источники свидетельствуют, что первоначально местные жители получали мусульманское образование за пределами Башкирии. Так, шежере (генеалогические летописи) упоминают о башкирах, обучавшихся в г. Булгаре и других местностях Булгарского ханства (IX–XIII вв.). Позднее взоры желающих приобщиться к образованности были обращены к странам Средней Азии и Ближнего Востока. В начале XIII в. арабский географ Якут аль-Хамави описывал встречу с «большим числом» учащихся башкир в г. Алеппо (совр. Сирия). Известны также факты их обучения в учебных заведениях Египта, Ирана, Турции, Бухары, Дагестана, с середины XV в. – в Казани [7, с. 14]. Исходя из названных фактов логично предположить, что возникновение мусульманских учебных заведений на территории Башкирии относится к XIII–XIV вв., а к XVI в. в крае уже существовала устойчивая система мусульманского образования.

Мусульманские учебные заведения (первоначально мектебы, затем и медресе) имели целью религиозно-нравственное воспитание и просвещение детей и взрослых, а также подготовку духовных наставников, к числу которых относились не только священнослужители, но и учителя. В учебном курсе преобладали богословские дисциплины, но учащиеся также получали знания по математике, логике, астрономии, географии, истории, арабской литературе, гигиене. Языком обучения в мектебах и младших группах медресе был тюрки – региональный литературно-письменный язык. Являясь языком образования

и науки, для тюркских народов тюрки имел такое же значение, как латынь для европейцев. В старших классах медресе преподавание велось на арабском и частично на персидском языках. Школы находились в ведении мусульманского духовенства, они открывались при мечетях, нередко и на дому у мугаллима (учителя). Мулла (настоятель мусульманской мечети) кроме обязанностей священнослужителя нередко играл и роль преподавателя коранической школы. Отметим, что назначаемый на службу мулла принародно давал обещание заниматься обучением детей прихожан.

Следует отметить, что башкиры и татары Южного Урала исповедовали ислам умеренного суннитско-ханафитского толка, способствующий тому, что население не только не препятствовало, а напротив, лояльно относилось к образованию женщин. Поэтому, если позволяли условия, до подросткового возраста применялось совместное обучение мальчиков и девочек. В противном случае девочки обучались на дому у женщины-учительницы, обычно супруги муллы (абыстай).

До середины XIX в. мектебы и медресе не имели единой системы образования и даже одинаковых сроков обучения. Мугаллим работал по принципу «что знаю сам, тому и обучаю». Тем не менее население позитивно относилось к религиозным школам, которые финансировались местными жителями и в этом отношении, как отмечает М. Н. Фархшатов, «являлись подлинно народными учебными заведениями башкир и татар» [7]. Как отмечали современники (Н. Рычков, П. Паллас и др.), стремление мусульман получать образование было относительно высоким и к концу XVIII в. в сознании башкир и татар был сформирован нравственный принцип, обязывающий родителей обучать своих детей. Не удивительно высказывание краеведа М. В. Лоссиевского: «Мектебы и медресе рассеяны повсюду, где есть башкирское и татарское население, редкая деревня не имеет своей мечети, а где мечеть, значит – там есть мулла, там мектеб и медресе» [2, с. 79].

Исходя из сказанного, мы полагаем, что коранических школ в Башкирии было намного больше, чем по официальным данным. Так, в 1860 г. в крае было 1850 мечетей [7]. Кроме того, среди башкир и татар значительное развитие получило домашнее обучение, особенно для девочек. Так, в 70-е гг. XIX в. представители местной администрации отмечали, что в крае существуют «тысячи женских магометанских школ».

Медресе на территории края, преимущественно в сельской местности, стали оформляться с XVII в. Это были учебные заведения, дающие более высокое (повышенное) образование. В городах (Стерлитамак, Уфа, Оренбург, Троицк) первые медресе открылись только в дореформенные десятилетия. В 1906 г. в Уфе их стало пять: «Гусмания», «Хакимия», «Галия», а также по одному при 2-й и 3-й соборных мечетях. Основная цель медресе определялась так: «подготовить муэдзинов, имамов, хатыпов, факыйхов, галимов, мугаллимов, мударрисов, казиев и муфтиев, которые были бы вполне знакомы как

с требованиями времени, так и с науками веры и жизни, чтобы иметь возможность указать к оним пути и другим» [7, с. 70]. Здесь готовили духовных наставников, настоятелей мечети, профессионально разбирающихся в законах шариата, а также ученых, преподавателей и учителей мусульманских учебных заведений.

В становлении содержания духовного общего и профессионального образования в медресе следует выделить два основных периода: до 90-х гг. XIX в. и с 90-х гг. XIX в. до 20-х гг. XX в. В первый период программы медресе носили преимущественно религиозный характер. Основу содержания всего образования составляло богословие, в круг предметов которого входили этимология и синтаксис арабского языка, логика, философия, догматика и мусульманское право. Общеобразовательных предметов было немного, при этом они носили вспомогательный характер и должны были служить для лучшего понимания и усвоения вероучения.

Такое положение не могло удовлетворить потребности мусульманского общества. Поэтому прогрессивно настроенные мударрисы и мугаллимы (преподаватели медресе) уже в середине XIX в. начали самостоятельные поиски путей обновления и реформирования. Они стремились ввести новые педагогические методы и приемы. Большую роль в обновлении медресе играли также шакирды (учащиеся медресе), стремившиеся к действительному просвещению. Наличие богатых библиотек при медресе способствовало их широкому самообразованию.

Наиболее передовые, реорганизованные на новых началах медресе обеспечивали своим воспитанникам сравнительно высокий уровень подготовки. Не случайно в 1872 г. ученый-востоковед В. В. Радлов отмечал, что у выпускников медресе умственное развитие «довольно значительно и, несмотря на всю односторонность их знаний, шакирд стоит умственно гораздо выше наших учителей приходских городских школ» [7, с. 75]. Характерны и слова А. Н. Ильминского: «Некоторые медресе, где существуют изстари установленные программы и преподаются кроме религиозных и светские науки, можно назвать средними учебными заведениями». По уровню образования медресе он ставил «не ниже» гимназий министерства народного просвещения [7, с. 75]. Но таких очагов просвещения все же было мало.

С начала 1890-х гг. медресе Башкирии вступили в новый этап своего развития. Под влиянием изменений образа жизни и хозяйственной деятельности башкирского и татарского народов вопросы образования приобретают чрезвычайную остроту. Лозунг светской национальной школы становится основным. Первым учебным заведением, которое организует педагогический процесс на новых принципах, становится медресе «Гусмания».

Реформа началась с замены буквослагательного метода обучения грамоте звуковым методом. В результате стала реформироваться и программа обучения. Более целенаправленным становится изучение родного и русского язы-

ков, математики, естествознания, истории и других светских дисциплин, а языком обучения постепенно становится татарский язык, что было одним из важных прогрессивных моментов развития национальных школ.

Далее стала реформироваться вся организация учебного процесса. Появился четкий учебный план, был осуществлен переход к классно-урочной системе, введено расписание занятий, переходные и выпускные экзамены, практика выдачи аттестатов после окончания медресе. В медресе появляется школьная мебель (парты, классная доска, кафедра), предметные кабинеты, используются карты, схемы, таблицы, картины (последнее следует отметить особо, ведь канонический ислам запрещает изображать живое). Реформированные мусульманские учебные заведения стали называться новометодными. В конце XIX в. и особенно в начале XX в. их количество интенсивно растет.

Знаменательным событием в культурной жизни края стало открытие 15 ноября 1906 г. новометодного медресе «Галия» – учебного заведения, ставшего известным центром образования всего мусульманского мира России. Оно приравнивалось к высшим учебным заведениям. О статусе этого медресе свидетельствует само название, которое с арабского переводится как «высший». Один из руководителей учебной администрации А. Любимов отмечал, что «Галия» «имеет собственное здание обширное и благоустроенное. При нем находится общежитие, так как большинство учащихся – приезжие. Классные комнаты имеют действительно характер “классов”, обычного типа парты, для учителя кафедра, классная доска, по стенам – карты, картины. В одном из классов помещается физический кабинет, оборудованный приборами по физике и химии» [3, с. 8]. Судя по содержанию образования, названное медресе можно считать учебным заведением, дававшим не только высшее богословское, но также среднее общеобразовательное и профессионально-педагогическое образование.

Программу новометодных медресе можно разделить на три раздела: 1) цикл богословских предметов; 2) цикл общеобразовательных предметов; 3) педагогический цикл (разумеется, это деление условно, так как все три раздела были тесно взаимосвязаны). В первую группу входили основы ислама, таджвид (правила орфоэпии для чтения Корана), тафсир (комментарии и разъяснения к Корану), тарих ислам (история ислама), тарих энбия (история пророков), хадис, фикх, гильми халь, белягать арабия (арабское красноречие), фараиз (правила деления наследства), мусульманское право (шариат), калям (догматическое богословие) и др.

В общеобразовательную программу входили арифметика, алгебра, теоретические сведения из высшей математики, геометрия, планиметрия и стереометрия. Курс истории включал изучение тюркской истории, истории Российской империи, а также всеобщей истории с древнейших времен до современности. В курс географии входили общая география, география России, Европы, Азии, а также сведения из экономической географии. Естест-

вознание включало зоологию и ботанику. Довольно глубоко изучалась физика (разделы механики, электричества, теории света). Большое место занимал татарский язык, уроки которого проходили почти ежедневно. Общеобразовательные и специальные предметы также преподавались на татарском языке. Арабский язык и литература изучались настолько основательно, что окончившие медресе должны были читать книги и газеты, а также осознанно говорить на нем. Русский язык изучался в объеме курса начальной школы Министерства народного просвещения. Причем при изучении этого языка были поставлены практические цели – научить объясняться, а также читать и писать по-русски. Слабее было поставлено изучение химии и законовещения, которые изучались в течение одного года. Тем не менее программа медресе, за исключением европейских иностранных языков и черчения, по своему объему намного превышала программу министерских мужских гимназий.

Специальный педагогический раздел включал гигиену, логику и педагогику. Педагогика изучалась во всех основных классах и включала теорию воспитания, дидактику, сведения по методике преподавания в мектебах и медресе, школоведение (сведения об особенностях организации мусульманских учебных заведений), а также основные положения психологии. Практическая педагогическая деятельность шакирдов начиналась уже в стенах медресе, так как мударрисы для более эффективного обучения назначали себе помощников – хальф. Институт хальф был своеобразной педагогической практикой, кроме того, снимал проблему нехватки учителей. Хальфы, назначавшиеся из старшекласников, вели не только воспитательную работу, но и помогали осваивать науку младшим шакирдам.

Необходимо обратить внимание на то, что в мусульманских учебных заведениях эта система взаимного обучения была изобретена задолго до рождения известных систем Э. Белла и Д. Ланкастера, с именами которых связывают идею взаимного обучения. Этот факт до сих пор не оценен по достоинству в отечественной истории педагогики. Даже «Российская педагогическая энциклопедия» в статье «Взаимное обучение» [6, с. 143] акцентирует внимание на Белл-Ланкастерскую систему и ничего не пишет об этой практике в мусульманских учебных заведениях.

Конечно, педагогическая деятельность в медресе не была специально организованным процессом, как это было, например, в учительских институтах и семинариях. Тем не менее практическая педагогическая деятельность шакирдов мало в чем уступала подобной деятельности воспитанников государственных учебных заведений. Показательно, что за годы деятельности медресе «Галия» (1906–1920 гг.) из полутора тысяч его выпускников только 35 (или 37) стали священнослужителями. Остальные становились учителями, учеными, литераторами или деятелями искусства.

В конце XIX – начале XX в. широко обсуждался вопрос об образовании женщин-мусульманок. Практиковавшееся до сих пор обучение девочек

на дому и в старометодных мектебах уже не удовлетворяло население. В это время открываются многие женские новометодные мектебы и даже медресе.

В 1907 г. в Уфе возникает мусульманское благотворительное «дамское общество», членами которого были жены национальной буржуазии, купцов и духовенства. В задачи общества входило содействие образованию татарок и башкирок, проживающих в Уфимской губернии. С этой целью общество за счет благотворительных средств приступило к организации школ. В 1916 г. только в Уфе таких школ было пять, в них насчитывалось 440 учениц и 14 учительниц. Одна из названных школ приобрела характер педагогического учебного заведения. В этой школе был восьмилетний курс обучения, где наряду с мусульманскими религиозными и общеобразовательными предметами преподавались педагогика и методика отдельных предметов. Кроме теории педагогики ученицы проходили и педагогическую практику в младших классах той же школы. Окончившие школу направлялись в качестве учительниц в мектебы или медресе, и «они считались наиболее подготовленными учительницами в уезде» [4, с. 201].

В том же 1916 г. в Уфе была открыта женская учительская школа «Дарлмугаллимат». Ее цель определялась следующим образом: «воспитать и дать образование девушкам... подготовить из них учительниц начальных женских мектебе» [4, с. 216]. В школе был определен 5-летний срок обучения. Классы делились на подготовительный, три основных и педагогический. Принимались в «Дарлмугаллимат» девочки не моложе 13 лет, имеющие знания в объеме курса мектеба, после сдачи вступительных экзаменов по вероучению, арифметике, арабскому и русскому языкам. В 1916 г. в школу было принято 62 воспитанницы, а в 1917–1918 гг. их было уже 179. В четырех первых классах изучались основы мусульманского вероучения и общеобразовательные дисциплины (арабский и татарский языки, татарская литература, математика, физика, химия, естествознание, география, история, черчение, рисование, пение, музыка, рукоделие). В пятом, педагогическом классе изучались основы педагогики, психологии, гигиены и методика обучения всех предметов начальной школы. Параллельно с теоретическим освоением этих предметов воспитанницы проходили годовичную педагогическую практику в мектебах. Организация и принципы учебного процесса «Дарлмугаллимат» были во многом схожи с восьмью педагогическими классами женских гимназий. Если учесть, что в «Дарлмугаллимат» принимались девушки, имевшие знания как минимум трехлетнего мектеба, а принципы и методы организации педагогической практики в ней во многом совпадали с принципами и методами организации педагогической практики в гимназии, можно приравнять «Дарлмугаллимат» к восьми классам женских гимназий.

Размышляя о значении мусульманских учебных заведений, следует обратить внимание на уровень образования народов дореволюционной Башки-

рии. Для наглядности приведем таблицу грамотности населения Уфимской губернии по результатам первой всеобщей переписи населения 1897 г. [5, с. 61].

Уровень грамотности населения Башкирии к 1897 г., %

Националь- ные группы	Умели читать и писать			В том числе по-русски		
	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Всего
Русские	24,8	8,1	16,2	24,7	8,1	16,1
Башкиры	21,5	15,5	18,5	1,1	0,2	0,6
Татары	21,3	16,7	19,1	4,5	0,8	2,7
Мордва	14,2	2,7	8,3	14,0	2,6	8,1
Чуваши	10,7	0,7	5,7	10,6	0,7	5,6
Марийцы	6,5	0,3	3,3	6,2	0,3	3,2
Удмурты	3,6	0,2	1,9	3,4	0,2	1,8

Цифры красноречиво указывают на то, что башкиры и татары (обоего пола) по уровню грамотности занимали лидирующее положение. Грамотностью они овладевали «в махаллинских школах» [7]. Небольшое количество мусульман, умеющих читать и писать по-русски, являются этому подтверждением. Мужское мусульманское население по уровню грамотности опережало другие нерусские народы и ненамного уступало русскому. Женщины-мусульманки были в несколько раз грамотнее женщин других этнических групп. В целом данные первой всеобщей переписи населения 1897 г. свидетельствуют о «сравнительно широкой распространенности грамоты» [7, с. 68] среди мусульманских народов, что еще раз доказывает несостоятельность утверждения об их низком уровне образования, характерном для советской историографии.

Литература

1. Кузеев Р. Г. Историческая этнография башкирского народа. – Уфа, 1978.
2. Лоссиевский М. В. Кое-что о Башкирии и башкирах. – Уфа, 1903.
3. Любимов А. Мактабы и медресе г. Уфы и 1-го района Уфимского уезда. – Уфа, 1914.
4. Мамлеева Т. М. Женское образование (башкирок и татарок) в дореволюционной Башкирии (историко-педагогические очерки): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1952–1953.
5. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. XLV. Уфимская губерния. Тетрадь 1. – СПб., 1901.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
7. Фархшатов М. Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период. 60–90-е годы XIX в. – М., 1994.
8. Юнусова А. Б. Ислам в Башкирии. 1917–1994. – Уфа, 1994.

УДК 371.12 (470.58) (09)
ББК 74.03 (235.555)

УЧИТЕЛЬСТВО СРЕДНИХ ШКОЛ ЮЖНОГО ЗАУРАЛЬЯ: ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

А. Л. Михащенко

Ключевые слова: гимназия; должностные обязанности; профессиональная квалификация; реальное училище; Южное Зауралье.

Резюме: В статье рассмотрен уровень профессиональной квалификации преподавателей южно-зауральских гимназий и реального училища. Сделано описание должностных обязанностей, заработной платы и государственных наград за педагогическую деятельность.

В становлении и развитии общего среднего образования в Южном Зауралье важную роль играли педагогические кадры. Исследование уровня квалификации преподавателей, их должностных обязанностей, систем оплаты труда и моральных поощрений в совокупности дают представление о социальном статусе педагогических работников досоветского периода. Изучение данных вопросов сопряжено с трудностью, обусловленной разнотипной информацией о педагогических кадрах. Наиболее полные сведения имеются о преподавателях Курганской женской гимназии, меньше документов о работниках Курганской мужской и Шадринской женской гимназий. И тем не менее даже неполные данные дают представление о квалификации, занимаемых должностях и оценке труда преподавателей общеобразовательных средних учебных заведений Южного Зауралья.

Курганской Александровской женской гимназией руководила Волкова Мария Михайловна, окончившая Омскую женскую гимназию с серебряной медалью со званием домашней наставницы. Она оставила значительный след в становлении женского образования в Южно-Зауральской провинции и в создании новой школы в советский период. В Кургане даже живет легенда о том, что бывшая начальница женской гимназии давала уроки математики будущему маршалу Г. К. Жукову, останавливавшемуся в 1920-х гг. у своего друга проездом в Москву для поступления в военную академию.

В женскую гимназию Волкову пригласили на должность учительницы арифметики и геометрии в младшие классы, а с ноября 1903 г. ее назначили начальницей с предоставлением квартиры в учебном заведении. В 1906 г. годовой оклад начальницы составлял 900 р., который увеличился к 1917 г. на 800 р. за счет доплат за каждые пять проработанных лет [4].

Неофициальным руководителем гимназии считался председатель педагогического совета Флеммер Георгий Михайлович, человек лютеранского веро-

исповедания, имевший чин коллежского секретаря, а затем представленный к производству в чин титулярного советника. Он окончил Тифлисский учительский институт и преподавал математику, физику; отвечал за состояние учебно-воспитательного процесса, педагогические кадры, за контингент учащихся. В 1914/15 уч. г. годовая заработная плата Флеммера составляла 2430 р. Она включала 900 р. за проведение 12-недельных уроков математики, 780 р. за 12 сверхурочных часов, 600 р. за должность председателя педсовета гимназии, 150 р. за сибирскую службу [10, с. 209].

Из 20 преподавателей женской гимназии, имевших среднюю и низшую квалификацию, двое окончили Московский и Тифлисский институты, четверо – высшие женские курсы и частные учебные заведения в Москве, Петрограде и Риге; другие обучались в Казанской художественной школе, духовной семинарии и Мариинской женской школе в Тобольске, в Екатеринбургском епархиальном училище, Курганской и Омской женских гимназиях; врач гимназии был выпускником Харьковского университета.

Оплата труда преподавателей гимназий зависела от квалификации, должности, количества проводимых уроков, дополнительных выплат на столовые и квартирные расходы, от выслуги лет в сибирских условиях. Анализ формулярных списков о службе преподавателей и списков личного состава Курганской Александровской женской гимназии позволили обобщить информацию о педагогических кадрах данного учебного заведения.

Учительница арифметики в младших классах Т. С. Меньшикова, имевшая звание домашней наставницы, получала 1320 р., которые складывались из жалованья за 12 уроков (480 р.), сверхурочных (240 р.), доплат за должность секретаря педагогического совета (300 р.) и должность библиотекаря (300 р.). Законоучитель протоиерей И. А. Редькин имел годовой доход в 1300 р., из них 480 р. составляло жалованье за 12 недельных уроков, 240 р. – за 4 дополнительных урока. Учительница истории и географии в младших классах Ф. И. Редькина – выпускница Московского коммерческого института по экономическому отделению, имевшая квалификацию домашней учительницы и звание кандидата экономических наук второго разряда, получала минимальную зарплату – 480 р. жалованья за 12 уроков и 240 р. за 6 сверхурочных занятий. Шесть надзирательниц, получивших звание домашних наставниц после окончания Курганской женской гимназии и оставшиеся в ней работать, получали по 600 р. в год. Коллежский советник Н. С. Коган, окончивший Харьковский университет и работавший в должности врача, имел жалованье 300 р. в год [10, с. 208, 212].

О величине заработной платы и материальном положении можно судить по существовавшим в тот период ценам. В 1913 г. на Рождественской ярмарке в Кургане пуд пшеничной муки стоил 1 р., гречневой крупы – 1 р. 6 к., пуд сливочного масла – 15 р., мяса – 4 р. 80 к., дойную корову можно было приобре-

сти за 80–100 р. Заработная плата рабочего железной дороги составляла 350 р. в год, фабричного – 240 р. [8, с. 151].

Кроме протарифицированной нагрузки преподавателям гимназии Южно-Зауральской провинции и классным надзирателям через пять лет работы делали надбавку за сибирскую службу. Она зависела от уровня образования и общего трудового стажа. Сумма одного такого пособия могла быть 60, 90, 150, 200 р. и выше. Так, в 1917 г. учителя Курганской женской гимназии Гиганова, Лукиянова и Флеммер за двадцатилетний стаж работы в Западной Сибири получили по 800 р., Грязнухина, Комарских и Шарипова за десятилетний – по 180 р. [4].

Педагогическая деятельность преподавателей оценивалась не только деньгами, но и отмечалась государственными наградами. В сообщении попечителя Западно-Сибирского учебного округа, например, указывалось, что учительница Курганской Александровской женской гимназии Александра Пантелеева согласно представлению Министерства народного просвещения «за труды по народному образованию ВСЕМИЛОСТИВЕЙШЕ пожалована ко дню Св. Пасхи 1911 г., серебряною медалью с надписью «За усердие» для ношения на груди на Александровской ленте». В другой официальной бумаге можно прочитать о представлении к ордену Св. Станислава 2-й степени коллежского советника Николая Когана «за безвозмездную, полезную и усердную службу в должности врача Курганской женской гимназии» [2].

По данным 1916 г., в Курганской женской гимназии было 71,4% награжденных орденами и медалями разных достоинств. Среди удостоенных наград особо отличались преподаватель математики Г. М. Флеммер, награжденный орденами Св. Станислава 2-й степени, Св. Анны 3-й степени, медалями «За труды по переписи населения 1897 г.» и в память 300-летия царствования Дома Романовых; законоучитель И. А. Редькин, имевший ордена Св. Владимира 4-й степени, Св. Анны 2-й степени, знак на Владимирской ленте, медаль к 300-летию Дома Романовых, а также наградные церковные атрибуты – наперсный крест, камилавку, скуфью и набедренник; врач Н. С. Коган, награжденный орденами Св. Станислава 2-й степени, Св. Анны 3-й степени, медалями в память царствования Императора Александра III и к 300-летию Дома Романовых; учительницы младших классов З. П. Гиганова и Т. И. Лукиянова, отмеченные золотыми и серебряными медалями «За усердие» и к 300-летию царствования Дома Романовых; начальница М. М. Волкова, отмеченная золотой медалью «За усердие» и памятной медалью. Остальные педагоги имели серебряные медали «За усердие» и юбилейные награды.

Однако в ходе исследования выяснилось, что щедрая раздача наград работникам образования не была безвозмездной, каждый получивший орден или медаль был обязан заплатить определенную сумму. Так, в 1912 г. от-

меченный орденом Св. Анны 2-й степени перечислял в кассу Министерства Императорского двора 36 р., 3-й степени – 20 р., орденом Св. Станислава 3-й степени – 15, что составляло около половины месячного заработка преподавателя. Сбор за золотую медаль «За усердие» составлял 30 р., за серебряную – 7 р. 50 к., которые следовало вносить в местное казначейство [3].

Историческая, историко-педагогическая литература, энциклопедии и справочники замалчивали этот нюанс наградного процесса. Мы впервые отразили его в диссертационном исследовании и ряде публикаций, тем самым восполнили пробел в информации данного исторического факта.

Зарботная плата преподавателей женской гимназии была в два-три раза выше жалованья учителей городских училищ, и поэтому работники средних учебных заведений России могли позволить себе даже длительные поездки за границу для знакомства с опытом педагогической работы, для отдыха и лечения. В 1908 г. заграничный отпуск получили учительница французского языка Энгельфельд и классная надзирательница Саковская. В апреле 1909 г. попечитель Западно-Сибирского учебного округа в своем послании информировал председателя педагогического совета о разрешении МНП заграничного отпуска учительнице приготовительного класса Курганской Александровской женской гимназии Антонине Трифионовой с 15 июня по 1 августа с сохранением содержания [1].

В 1911 г. двухмесячный отпуск за границу был предоставлен учителю математики и физики Г. Ф. Флеммеру; в 1913 г. с 1 июня по 7 августа в заграничных отпусках были учителя Дуплицкая и Мельникова. В декабре 1915 г. в Петрограде состоялся съезд по экспериментальной психологии, на котором в числе делегатов присутствовала А. П. Николаевская, преподавательница истории и географии Курганской гимназии.

Высокая профессиональная квалификация была у преподавателей Курганской мужской гимназии, где пять человек являлись выпускниками российских университетов, четверо имели институтские дипломы. Директор Леонтий Иванович Дирдовский, статский советник, получил образование в г. Нежине, окончив историко-филологический институт князя Безбородко. В 1916 г. его труд оценивался в 4166 р. в год (оплата других также будет приводиться по состоянию на 1916 г. – А. М.), из которых 1800 р. составляло жалованье, 1800 р. – столовые средства, 480 р. – выплата за сибирскую службу, 75 р. – за проведение одного урока в неделю. Педагогическая деятельность Дирдовского была отмечена орденами Св. Владимира 4-й степени, Св. Анны 2-й степени и Св. Станислава 2-й степени [12, с. 101].

В должности учителя словесности работал Георгий Касьянович Анфилов, получивший квалификацию в Санкт-Петербургском университете на отделении истории историко-филологического факультета. Он преподавал русский язык и латынь, но ему больше нравилась история, и поэтому осенью 1915 г. Анфилов вновь посетил *alma mater* и прошел испытание на звание учителя

среднего учебного заведения по истории. С января 1916 г. Г. К. Анфилов был утвержден в должности учителя истории Курганской мужской гимназии.

Учителем природоведения и географии работал его брат Олег Касьянович Анфилов, выпускник физико-математического факультета по группе географии Санкт-Петербургского университета, окончивший вуз с дипломом I-й степени и званием учителя гимназии по естествознанию и географии. Его заработок составлял 2152 р., из которых 1300 р. – жалование за 12 уроков, 225 р. – оплата за три дополнительных урока, 600 р. – за должность классного наставника [6].

В должности учителя истории работал коллежский ассессор Михаил Константинович Сажин, окончивший юридический факультет Томского университета с дипломом I-й степени и получивший звание учителя гимназии по истории. Его доход составлял 2900 р. в год, из них 1300 р. – жалование за уроки, 1200 р. – за должность классного наставника в двух классах, 400 р. – за сибирскую службу. В октябре 1917 г. Курганская городская дума постановила командировать Сажина на Сибирский съезд в Томск для «выяснения общеполитических вопросов, продовольственных и охраны безопасности граждан». Деятельность учителя истории была отмечена орденом Св. Станислава 3-й степени и медалью в память 100-летнего юбилея Отечественной войны [7].

Неординарной личностью Курганской мужской гимназии был надворный советник Эрик Густавович Бук, уроженец Лифляндской губернии, получивший образование в Юрьевской гимназии и окончивший ее со званием домашнего учителя немецкого языка. Помимо немецкого, которым владел в совершенстве, он знал английский, французский, эстонский, латинский и греческий языки. В учебном заведении Бук преподавал немецкий язык – с первого класса, – и французский – со второго, а также занимал должность библиотекаря. За свою деятельность учитель получал 2705 р. в год, из которых 1200 р. составляло жалование, 825 р. – доплата за 11 дополнительных уроков, 400 р. – за сибирскую службу, 180 р. – за должность библиотекаря [12, с. 103].

Среди других педагогов Бук отличался особой добросовестностью и старательностью, аналитико-критическим отношением к собственной преподавательской деятельности, считая недостаточными полученные им знания. В 1911, 1912 гг. с целью совершенствования языка и методов преподавания Бук посетил Германию, где он ознакомился с учебно-воспитательным процессом в немецких училищах. Педагогическая деятельность учителя иностранного языка Э. Г. Бука была отмечена орденом Св. Станислава 3-й степени. При советской власти он работал в сельскохозяйственном техникуме, а с 1933 г. преподавал в сельскохозяйственном институте Омска.

В должности помощника классных наставников трудился Тихон Викторович Пальвелев, имевший документ об окончании Екатеринбургской духов-

ной семинарии со званием учителя начальных училищ. Кроме выполнения своих прямых обязанностей он вел уроки гимнастики и осуществлял внешкольный надзор, включавший проверки квартир учеников и присутствия их на спектаклях, концертах и биоскопах, на что ему ежегодно выделялось по 50 р. Он был самым низкооплачиваемым светским учителем гимназии, получая 750 р. в год, из которых 300 р. составляло жалованье, 360 р. – столовые деньги, 150 р. – квартирные [12, с. 104].

В июле 1914 г. Пальвелера, как бывшего члена Екатеринбургского общества «Сокол» и побывавшего в Праге, отправили на временные педагогические курсы при Управлении Московского учебного округа, проходившие при гимназии имени Медведниковых. На теоретических и практических занятиях изучали и осваивали анатомию, гигиену и физиологию человека, спортивные и подвижные игры, шведскую и «сокольскую» гимнастику, легкую атлетику и др. После официальных занятий Пальвелер брал частные уроки профессионального фехтования. Педагогическая карьера работника мужской гимназии внезапно прекратилась, так как по возвращению в Курган Пальвелера призвали из запаса на действительную службу, а в 1918 г. он вступил в Белую армию [5].

Самый высококвалифицированный педагогический коллектив имело Шадринское реальное училище, где должности преподавателей занимали 12 выпускников университетов (85,7%) – Санкт-Петербургского, Московского, Казанского, Юрьевского и Харьковского; преподаватели немецкого и французского языка имели свидетельства об окончании Московского Николаевского института; учитель пения был выпускником регентских классов при Казанском отделении Императорского Русского музыкального общества; преподаватель графических искусств обучался в Московском Строгановском училище [11, с. 76].

Среди педагогического коллектива Шадринской Алексеевской женской гимназии особо выделялась Надежда Константиновна Лонгинова, начальница учебного заведения. После окончания Мариинской женской гимназии Лонгинова работала в школах Соликамского уезда, смотрительницей при Пермской Мариинской гимназии, смотрительницей в Шадринском женском училище, учительницей русского языка и литературы в воскресной школе Москвы, в Пермской Александровской прогимназии, с 1906 по 1919 г. возглавляла Шадринскую женскую гимназию.

Учительница много занималась повышением профессиональных знаний, самообразованием. В 1907 г. Лонгинова училась в Петербурге на летних общеобразовательных курсах для учителей средней школы, в 1913 г. приняла участие в работе съезда по экспериментальной педагогике, в 1917 г. участвовала в переработке программ по арифметике на Шадринском учительском съезде. Она изучала работы К. Д. Ушинского, труды по педагогике, дидактике, детской психологии, читала методические сборники, приложения к журналу

«Школа и жизнь»; овладела английским, немецким и французским языками, знала эсперанто.

Пермское губернское ведомство, как отметил В. Чернолуцкий в книге «Земство и народное образование», явилось инициатором развития познавательных экскурсий учителей и вопрос об их проведении «стал получать более или менее правильную организацию». Открывшиеся возможности, стремление к познанию педагогики, культуры, жизни и быта народов побудили Лонгинову к заграничным путешествиям, совершенным в 1905, 1908, 1909 и 1911 гг., в ходе которых она посетила Австрию, Англию, Бельгию, Германию, Италию, Францию и Швейцарию.

Начальница гимназии формировала и у своих воспитанниц интерес к познавательным путешествиям. С этой целью Лонгинова организовывала для учеников поездки по России, сама принимая в них активное участие. В отчете гимназии за 1912/13 уч. г. она писала о летней экскурсии 21 ученицы по маршруту Шадринск – Екатеринбург – Пермь – Вятка – Вологда – Киев – Воронеж – Пенза – Самара – Челябинск – Екатеринбург – Шадринск. Экскурсионную поездку сопровождали Лонгинова, классная надзирательница Пашкевич и делопроизводитель гимназии Бухрякова [9, с. 177].

Таким образом, педагоги гимназий Южно-Зауральской провинции отличались высоким уровнем квалификации, полученным в известных университетах и институтах; оплата их труда в 5–8 раз превышала оклады рабочих; многие были отмечены орденами и медалями Российской империи. Материальное положение, обеспеченное жалованьем, специальными доплатами на питание, оплату квартиры и «сибирскими» надбавками, позволяло преподавателям постоянно повышать свою квалификацию и даже совершать длительные заграничные поездки с познавательными целями.

Литература

1. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Ф. и-63, оп. 1, д. 85, л. 48.
2. ГАКО. Ф. и-63, оп. 1, д. 86, л. 66, 85.
3. ГАКО. Ф. и-63, оп. 1, д. 856, л. 42.
4. ГАКО. Ф. и-63, оп. 2, д. 47, л. 130.
5. ГАКО. Ф. 152, оп. 1, д. 3, л. 49 об.
6. ГАКО. Ф. 152, оп. 1, д. 4, л. 69.
7. ГАКО. Ф. 152, оп. 1, д. 8, л. 34.
8. Емельянов Н. Ф. Город Курган. 1782–1917. Социально-экономическая история. – Курган: Изд-во Кург. гос. пед. ин-та, 1992. – 256 с.
9. Журналы 44-го очередного и 60–61-го чрезвычайных уездных земских собраний Шадринского уездного земства. – Шадринск: Тип. К. Е. Доронина, 1913. – 937 с.

10. Курганская Александровская женская гимназия // Памятная записка Западно-Сибирского учебного округа на 1916 год. – Томск, 1916. – С. 207–213.

11. Отчет о состоянии Шадринского реального училища за 1913/14 уч. год // Доклады Шадринской уездной земской Управы земскому собранию. – Шадринск: Тип. И. М. Петрова, 1915. – С. 70–81.

12. Тобольская губерния. Курганская мужская гимназия // Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1916 год. – Томск: Печатня С. П. Яковлева, 1916. – С. 101–104.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 615.89
ББК 53.59

БЫТЬ ЗДОРОВЫМ В ДРЕВНЕРУССКОМ ПОНИМАНИИ

Н. Н. Малярчук

Ключевые слова: здоровье; русские обряды; символическое значение слова.

Резюме: В статье раскрывается древнерусское понимание слова «здравствуйте» через символическое значение дерева в русской культуре.

Общеизвестно катастрофическое состояние здоровья граждан России – как взрослого, так и детского населения. Низкий уровень здоровья, препятствуя физическому и нервно-психическому развитию детей, ограничивает возможности полноценного функционирования интеллектуальной сферы учащихся, что не может не влиять на качество и результаты образовательного процесса. В этой связи проблему сохранения здоровья учащихся следует рассматривать как одну из актуальнейших в образовании.

Сохранению и восстановлению подлежат все составляющие здоровья учащихся: телесное, душевное, духовное. В современном понимании выражение «быть здоровым» содержательно сужено, так как утрачен исконный смысл слова «здоровье» в его древнерусском понимании.

Обращение к истокам происхождения этого слова позволяет не только изменить мировоззренческие подходы к понятию «здоровье», но и предполагать более содержательное наполнение здоровьесберегающих технологий, применяемых в школе.

Слово *здоровый* для древних русичей означало не только не больной, одаренный здоровьем, но и дюжий, сильный, крепкий. Оно произошло от слова «*сѣдоровъ*», которое этимологически связано с выражением «*su-dorv-o*, что буквально значит: из хорошего дерева» [3], следовательно, отражает определенным образом суть символического значения дерева в русской культуре.

Известен феномен Мирового Дерева как «интернациональной модели». Например, европейские «древесные» символы: готическая ель, галльский дуб друидов, польская липа. Однако у разных народов существуют определенные особенности в определении значимых акцентов: в Германии это «ствол», в Польше в той же модели Дерева листва важнее ствола.

Особенности же русского восприятия дерева в том, что не одиночное дерево, а Дерево как Лес является моделирующим. «...Одиночное дерево в русском сознании – это сиротство, как и личность отдельная – малозначительность...» [1].

У древних славян любое дерево вообще обозначалось словом «дуб». Отечественный лингвист и филолог В. В. Колесов отмечает, что «развитие представлений русича о лесе, царстве лесном, о силе лесной определенным образом отразилось в истории этого корня, на семантическом развитии этого слова можно было бы показать всю историю славянской культуры» [3]. Только в «Толковом словаре» В. И. Даля собрано около сотни слов, образованных от корня «дуб» и имеющих самые различные значения [2].

Понятие «дуб» в своей многозначности обозначало одновременно и отдельное дерево, и лес в целом. До XI в. лес был воплощением внешнего мира, всего, что окружает мир человека, питая, наставляя его. В то же время он мог быть угрожающим и губительным («Ходить в лесу – видеть смерть на носу: либо деревом убит, либо медведь задерет»), поэтому для Древней Руси этот синкрет «дуб – дерево – лес» – одно из важнейших понятий, обозначающих символическую связь с жизненным существованием русича [5].

Эту глубинную связь, «мистическую сопричастность» между деревом-лесом и древним человеком раскрывают русские обряды и верования. В некоторых северорусских деревнях сохраняется обряд посадки дерева на новорожденного. Цель этого обряда – установить связь между деревом и человеком. Во время посадки дерева читается заговорная формула, в которой содержится пожелание человеку быть таким же сильным и крепким. Изменения, происходящие с этим деревом, – свидетельство того, что подобные изменения вскоре коснутся человека. Существовали обряды передачи человеку силы и крепости дерева прикосновением его веток. В вербное воскресенье людей и скотину били веточками вербы, произнося при этом заговорную формулу с пожеланием: «Не я секу, верба секет. Будь здоров». Считалось, что мытье в бане с березовым веником в Иванов день (24 июня) обеспечивает здоровье на весь год. Таким образом, деревья почитались как носители жизненной субстанции, которая при передаче человеку должна была трансформироваться в его жизненную силу и здоровье.

Так как для древнерусского сознания дерево не было чем-то отдельно растущим и значимым в своей отдельности, но всегда предполагало лес, то и человек выступал не отдельно, а являлся представителем своего рода. Лес в его нерасчленимом единстве выступал как природный аналог или символ рода, поэтому и род в сознании древнерусского человека являл собой слияние единичного и общего в нечто, одновременно монолитное, цельное, растущее, живое [5].

Исходный образ, лежащий в основе именованя леса – это представление о постоянно растущих побегах, листьях, коре, ветвях. Они выбились из почвы, лезут из стволов, буйно смешались, сплелись вершинами и корнями. Не

удивительно, что общеславянское понятие «род» имеет лесное, растительное происхождение. Первоначально «род» – производное от той же основы, что и «рост», «расти». Род буквально – то, что выросло, выращено.

Лес для древнего русича был живым, одушевленным и в чем-то эталонным. Именно лес, этот опасный и в то же время питающий внешний мир, предъявляет человеку идеальный образец его личности, которая должна быть крепкой и цельной, «как хорошее дерево». Противопоставление молодого человека старому основывалось на той же растительной метафоре роста, возрастания.

Молодой – нестарый, невозрастный, невзрослый, незрелый («Малый долго зрел, да не дозрел») [2]. Это слово родственно лат. *mollis* – «мягкий», дает представление о нежном и гибком, еще беззащитном существе, о неокрепшем зеленом ростке: «зелен виноград не сладок, млад человек не крепок», так как применительно к дереву «расти» означает еще и «крепнуть».

Поэтому на противоположном полюсе располагается слово «старый» (от др.-инд. *sthirás* – «крепкий, сильный»). Оно связано с представлением о возросшем, зрелом, дошедшем до известного возраста (многолетнем) человеке, который характеризуется физиологическим возрастанием и законченной зрелостью.

«Старый» – это старший в роду, тот, который в случае надобности становится первым, т. е. возрастные характеристики человека всегда находились в прямой зависимости от тех социальных функций, которые человек определенного возраста выполнял в конкретном обществе. В какой-то момент потребовалось обозначить отдельным словом зрелого, уже не маленького (только что появившегося в роду), но еще не состарившегося члена рода, наиболее важного для племени человека, который становился опорой общества; так появилось слово муж – взрослый, крепкий мужчина, свободный и мудрый, супруг и отец. Мужать – приходить в возмужалость, расти, крепнуть, входить в возраст [2]. Как свободный член племени «муж» противопоставлен «отроку», тому, кто не имеет еще права голоса на совете (от-рок-ъ, ср. отречь).

Таким образом, «окрепнуть» и «возмужать» означает «вырасти» подобно дереву, обрести зрелость, а значит, и социальную значимость, стать «весомым» для своего рода, свободным и полноправным его представителем.

В данном случае эпитет «крепкий» соотнесен и с понятием свободный, означавшим во всех индоевропейских языках принадлежность к определенной этнической группе, которая, в свою очередь, также обозначалась с помощью растительной метафоры – от глагольной основы с общим смыслом «расти, развиваться». У славян слово свобода – с древним суффиксом собирательности -од (а) – издревле означало совместно живущих родичей, всех «своих» и определяло в этих границах положение каждого отдельного, т. е. свободного, «своего» члена рода [5].

Возрасти и окрепнуть, т. е. обрести здоровье, в древнерусском его значении все равно что стать полноправным и свободным в своем окружении,

своим среди своих. Н. И. Костомаров и И. Е. Забелин замечают: «Растет не один человек сам по себе, но весь род, все племя, все вокруг, что является или станет твоим... В подобной свободе – привилегия человека, который никогда, ни при каких обстоятельствах – не чужой». Значит, здоровый – это полноценно включенный в род (этническую *группу*), принятый как, безусловно, «свой» [4].

Здороваясь друг с другом, древние русичи желали другу заимствовать у могущественного дерева-леса крепость, позволяющую выстаивать в любых жизненных обстоятельствах. «Крепкий» значит устойчивый и выносливый, а во внешнем своем облике, подобно хорошему дереву, высокий и могучий. Это исконное значение сохранилось в слове «здоровенный». Крепкий – это «здоровенный», физически сильный. Кроме того, характеристика «крепкий, как лесное дерево» означала свободного и достойного представителя своего рода, сумевшего полноценно реализоваться в нем. Подобно дереву в лесу, растущему согласно природным законам, достигший зрелости и свободный человек живет в согласии с законами своего рода, и это вовсе не ограничивает его свободу, а как раз наоборот, гарантирует ее, поскольку «свободный» означает «свой», из того же дерева, той же породы.

Таким образом, в приветствии «Здравствуйте!» заключено пожелание не только здоровья и благополучного существования, но и прочности, надежности, зрелости, основательности, несокрушимости, монолитности, ощущения свободы. Именно эти качества должны были характеризовать человека, в котором его род проявился во всей полноте, без изъяна, они-то и позволяли русичу быть «крепким как дерево», т. е. здоровым в древнерусском понимании.

Литература

1. Гачев Г. А. Космо-психо-логос. Национальные образы мира. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: Современная версия. – М.: Эксмо, 2003. – 736 с.
3. Колесов В. В. Мир человека в слове Древней Руси. – Л.: ЛГУ, 1986. – 312 с.
4. Костомаров Н. И., Забелин И. Е. О жизни, быте и нравах русского народа. – М.: Просвещение, 1996. – 576 с.
5. Филатов Ф. Р. Психосемантический анализ современных представлений о здоровье: Дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 185 с.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ (в порядке дискуссии)

УДК 378.245
ББК 430

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ: ВЗГЛЯД СОИСКАТЕЛЯ

В. С. Идиатулин

Ключевые слова: диссертационный совет; научная дискуссия; соискатель.

Резюме: В статье рассмотрена регламентация представления к защите диссертационных работ соискателей ученых степеней, проведено ее сравнение и сопоставление с практикой работы диссертационных советов. Отмечено, что государственная регламентация работы диссертационных советов существенно изменяется и дополняется, что не способствует созданию благоприятных условий защиты, как того требует положение о диссертационном совете.

Проблемы функционирования диссертационных советов (ДС) по педагогике и проблемы экспертизы качества диссертационных исследований неоднократно обсуждались как на страницах журнала «Образование и наука» [1–2; 16–17], так и непосредственно в Высшей аттестационной комиссии (ВАК) [3–6]. Порядок оформления и процедура представления диссертационных работ соискателей к защите описаны в утвержденных правительством РФ Положениях о ДС и о порядке присуждения научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней. Однако нормы и практика редко совпадают. Постараемся их соотнести.

Соискатель изучает и выполняет все требования, предъявляемые к диссертациям, но, завершив и должным образом оформив свой научный труд, узнает, что в очередной раз ужесточены условия представления и оформления диссертаций [5]. Для него диссертация является итогом многолетней работы, результаты которой публиковались в соответствии с действовавшим во время ее выполнения порядком. И вдруг ВАК вводит перечень ведущих научных изданий, в которых должны были опубликованы основные результаты докторской диссертации. Первый вопрос, который сейчас слышит диссертант при представлении своей работы: сколько «ваковских» публикаций имеете? Их число никакими документами не определено, и в зависимости от руководителя совета ответ будет: достаточно одной, хватит и пяти, хорошо бы десять, надо пятнадцать... И что остается соискателю: перепечатывать свои труды, опубликованные в других изданиях, писать и публиковать новые, а на это нужны го-

ды, и нет гарантии, что небесплодные. Искусственность этой преграды видна и председателям советов [1].

Соискатель приезжает в ДС и слышит, что советы не могут принимать то, что им предлагают, они призваны выполнять не столько аттестационную, сколько развивающую функцию, что в каждом из советов у 20 членов есть более 50 аспирантов и около 100 соискателей, выполняющих ориентированный на работу данного совета заказ по разработке необходимых тем. А ведь еще в аспирантуре и докторантуре вуза, при котором создан совет, обучаются в качестве соискателей более 100 человек [1]. Прием диссертации к защите советом рассматривается не с формально-процедурных, а с личностно ориентированных позиций. Собеседование с подающим заявление оказывается абсолютно необходимо до направления диссертации на предварительную экспертизу, члены совета не могут не учитывать профессиональный и социальный облик соискателя. В советах практикуется негласное предложение будущим докторам наук иметь 1–2 защищенных соискателя, что облегчает определение значимости их вклада в науку [1]. В этих же целях соискателям на добровольной основе предлагается пройти повторную предварительную защиту на кафедрах университетов, при которых созданы советы, на общественных началах, т. е. без денежных затрат соискателя (в отличие от аспирантуры, докторантуры, самой защиты, консультантов и оппонентов, которые практически всюду [11] стали платными) [1].

Советы регулярно переаттестовываются, появляются новые требования ВАК, и председатели ждут регламентирующих инструкций. Так, в решении ВАК [5] снова рекомендовано усилить контроль за деятельностью ДС в отношении проведения предварительной экспертизы, а тематику диссертаций утверждать лишь при получении положительного заключения консультационного совета.

Требование публикации монографии отменено в 1991 г. [12], однако оно продолжает оставаться обязательным в ДС по педагогике и психологии [1; 16]. При этом монография должна быть издана достаточно большим тиражом, в твердом переплете, на качественной бумаге, с грифом либо центрального издательства, либо другого вуза (не того, где выполнялась работа). Такие «рабочие» требования существуют и в других ДС, хотя и признается, что они затрудняют экспертизу [1].

Часто обращается внимание на наличие ссылок на работы членов ДС [16], при этом желательно не переборщить. Положение о порядке присуждения ученых степеней прямо запрещает исправление недостатков, выявленных в диссертации ДС в процессе ее рассмотрения (п. 38), однако руководители советов знают, что оппоненты вносят в диссертацию коррективы и уточнения, которые, по их мнению, не только улучшат работу, но и снимут возможные замечания и претензии [17], а ученые секретари советов могут неоднократно возвращать авторефераты на доработку [16]. Оппонент когда-то значил «возражающий», но таких практически на защите не оказывается: за 10 лет в двух

советах Екатеринбурга такое произошло лишь дважды при отрицательном результате голосования. Как правило, в подобных случаях диссертация до защиты просто не доходит, советы выдвигают на эту процедуру только те работы, которые прошли достаточно серьезную экспертизу [17].

В упоминаемой нами статье А. Б. Белкина и Е. В. Ткаченко на вопрос, может ли быть научным руководителем кандидат наук, даже если его и соискателя специальности совпадают, дан ответ: только тогда, когда он имеет основания для избрания на должность профессора по ныне действующим критериям [2]. Как же будущим докторам наук можно иметь 1–2 защищенных соискателя, если по этим основаниям невозможно стать руководителем ни одного? Соруководство допускается в ограниченном числе случаев: на стыке отраслей наук или по двум специальностям. Но нередкой является ситуация, когда руководитель работы и соискатель работают в учреждении, не имеющем ни диссертационного совета, ни аспирантуры по их специальности. Прикрепить же соискателя к аспирантуре другого вуза, а тем более зачислить в нее возможно при условии назначения руководителем лишь работающего в нем сотрудника. Здесь складываются разные варианты: первый приобретает статус научного консультанта или соруководителя при наличии упомянутых оснований, либо он остается лишь соавтором работ и идей, при этом возникают проблемы их новых этических взаимоотношений.

Официальные документы и методические разработки подчеркивают, что диссертация – это прежде всего квалификационная научная работа, которая готовится с целью ее публичной защиты и присуждения диссертанту ученой степени. Тем не менее от такой трактовки отходят как сложившаяся практика, так и выдвигаемые концепции, согласно которым диссертация должна быть эффективным инновационным механизмом решения экономических, социальных и иных проблем, создания конкурентоспособной научной продукции на основе современных достижений научной мысли [15]. Для оценки качества диссертационных исследований ведутся поиски универсальных или рабочих показателей, которые снижают неопределенность общих критериев [17], или структурируют результаты диссертационной работы на основе стандартизированной схемы.

Блезненный вопрос, который лишь затрагивается в публикациях – процесс коммерциализации, в том числе и послевузовского образования [2; 11]. И аспирантура, и докторантура, и защита диссертаций стали платными для лиц, не работающих в учреждении, при котором эти структуры функционируют. Этот барьер легко преодолели представителями коммерческих организаций и органов власти, для которых и диссертации пишутся на заказ [19], но становится весьма значимым для преподавателей и работников бюджетных учреждений. Помимо расходов на участие в конференциях, издание монографий, публикацию статей и тезисов, набор, распечатку, переплет экземпляров диссертации, печатание и рассылку автореферата, подготовку иллюстратив-

ных материалов, обеспечение кворума и оплату защиты, поездки в ДС, в ведущее учреждение и к оппонентам, расходов на обеспечение их явки на заседание ДС, на предзащитные и послезащитные мероприятия почти всегда возникает вопрос о компенсации трудовых затрат участников процесса подготовки и проведения защиты, для ее размеров даже обоснованы минимальные тарифы [13], которые едва ли посильны соискателю.

В подготовленном Б. А. Райзбергом пособии для соискателей процедуры защиты существенно регламентированы, упорядочены и детализированы, дан поэтапный план подготовки и защиты диссертации, который включает не менее 70 пунктов [13]. К сожалению, этот план большинством ДС во многом не соблюдается или существенно дополняется. Так, п. 1.7 «Положения о ДС» обязывает его (ДС) всей своей деятельностью способствовать созданию максимально благоприятных условий для защиты соискателем подготовленной им диссертации. Как же это реализуются на практике? Вопреки п. 1.11 «Положения о ДС» оплата расходов возлагается чаще всего на соискателей. Предварительное рассмотрение вовсе не начинается с приема диссертации, оформленной в соответствии с перечисленными в п. 2.1 требованиями. Методологический семинар соответствующей кафедры вуза, при котором создан совет, нередко вводит свои критерии, назначает рецензентов, по заключению которых может не допустить диссертацию к обсуждению и дальнейшему рассмотрению. Комиссия из числа членов совета – специалистов по профилю диссертации может потребовать уменьшить или увеличить ее объем, изменить ее структуру, порядок глав и разделов; особенно часто подлежат редактированию методологический аппарат, выводы и заключение. Сроки рассмотрения при этом будут затягиваться, а еще должны сказать свое слово назначенные советом оппоненты и ведущая организация. Выбор оппонентов теперь будет ограничен не только их специальностью, но и наличием у них «ваковских» же публикаций по теме диссертации соискателя [5]. «Опытный» соискатель старается не переплетать свой труд до завершения всех процедур. После принятия диссертации к защите, печатания и рассылки автореферата, назначения даты защиты все может вернуться к началу, если в совете кто-нибудь усомнится в соответствии темы (хотя в п. 2.3 говорится о содержании) диссертации специальности совета, или окажется, что требуемая полнота публикации основных результатов диссертации (там же) должна будет выражаться в совпадении названий статей, опубликованных в избранных «ваковских» журналах, с основными положениями, выносимыми на защиту. Содержательная часть работы при этом остается в стороне.

Академическая степень доктора философии в США по срокам обучения, объему знаний и другим квалификационным требованиям весьма близка к присваиваемой в России ученой степени кандидата наук, которая, однако, более ориентирована на получение навыков научной работы. От соискателя в США требуется выполнение самостоятельного исследования с полу-

чением новых научных результатов, подготовка и защита диссертации, но при этом отсутствуют требования к публикации результатов в открытой печати и их внедрению в производство, не существует и постоянных ДС. Они создаются каждый раз специально под руководством научного руководителя соискателя при участии оппонентов, которыми могут быть представители как кафедры, где выполнялась работа, так и других вузов. Не нужно и утверждение решения ДС – надзорный и руководящий орган, подобный ВАК, в США отсутствует [9]. ВАК, кстати, сейчас стремится давать советам право присуждения ученых степеней по трем специальностям, поэтому все меньше надежды на возможность публично защитить диссертацию на собрании своих коллег-специалистов.

От преподавателя вуза требуется компетентность в реализации предметной области, а такие показатели, как остепененность и число защит на Западе вообще непонятны, – нельзя же преподавать без ученой степени.

По-видимому, нельзя и без ученых званий, но присуждать и присваивать их следует по результатам профессиональной научно-педагогической работы [10], а не оставлять на произвол администрации вуза. Можно вводить и новые, приближая их к европейским, однако следуя, по возможности, российским традициям [14]. Несмотря на часто критикуемую иерархию ученых степеней и званий, именно она наряду с системой должностей обеспечивает социальную стратификацию и является важным каналом социальной мобильности, которая отражает естественные ожидания жизненно активных людей, избравших науку и ее преподавание своей профессией. Немаловажную роль играют акты профессионального признания труда ученого, подтверждение его научной квалификации и способности работать в избранной области. Исторически сложилась форма такого подтверждения – ученая степень. Начиная с истоков, она присуждалась соискателям на основании публичной защиты квалификационной научной работы [8; 11]. Путь к ней – годы напряженного труда, часто вознаграждаемого лишь удовлетворенностью, которую создает сам характер научной работы. Официальный акт профессионального признания подкрепляет мотивацию занятия ученого своей наукой, служит предпосылкой его карьерного роста, расширяет степень его научной свободы, повышает социальный статус, престиж и, в конце концов, уровень его дохода. В науковедении не сложилось единства в других оценках труда ученого, любая мера сложна и субъективна, даже индекс цитирования не в состоянии учесть ценности, которые получают признание в будущем, вдохновляя научный потенциал в данной области знания. Соглашаясь с утверждением, что лучшего, чем диссертация, средства определения научной квалификации ученого сообщество ученых еще не придумало [11], хочется призвать его убрать все ненаучные и околонучные препоны, которые на годы отвлекают ученого от продуктивной научной работы, оценку качества которой могла бы дать непредвзятая и компетентная публичная дискуссия [10].

Литература

1. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике: научное руководство // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. – № 4. – С. 126–134.
2. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2003. – № 1. – С. 119–136.
3. Бюллетень ВАК Минобразования России. – 2002. – № 1. – С. 22–28.
4. Бюллетень ВАК Минобразования России. – 2003. – № 1. – С. 7–14.
5. Бюллетень ВАК Минобразования России. – 2005. – № 1. – С. 12–13.
6. Бюллетень ВАК Минобразования России. – 2005. – № 5. – С. 1–15.
7. Валеев Г. О качестве экспертизы диссертационных исследований (социогуманитарные науки) // Alma mater (Вестник высш. шк.). – 2005. – № 5. – С. 38–43.
8. Ветров Ю. О методологической специфике диссертационных исследований // Высш. образование в России. – 2004. – № 5. – С. 109–112.
9. Гребнев Л., Попов В. Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 120–133.
10. Идиатулин В. С. Диссертация и научная работа // Социол. исслед. – 2005. – № 10. – С. 141–144.
11. Москвичев Л. Н. Диссертация как научная квалификационная работа // Социол. исслед. – 2001. – № 3. – С. 110–116.
12. Новиков А. М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
13. Райзберг Б. А. Диссертация и ученая степень. Пособие для соискателей. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 411 с.
14. Садков В. О качестве диссертаций и порядке их защиты // Alma mater: Вестник высш. шк. – 2004. – № 2. – С. 24–26.
15. Тарушкин В. И. О современной парадигме диссертационных работ // Стандарты и качество. – 2003. – № 4. – С. 28–33.
16. Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике: (проблемы управления) // Образование и наука. – 2003. – № 2. – С. 68–80.
17. Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике: Оппонирование в системе деятельности советов (размышления председателей) // Образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 84–95.
18. Тряпицына А. П., Загузов Н. И., Писарев С. А. Некоторые проблемы работы диссертационных советов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2002. – № 7. – С. 34–38.

СЛОВО ПРОЩАНИЯ

Ирина Видт. Очень трудно говорить об этой жизнелюбивой, яркой, красивой, талантливой, молодой женщине – «была». В свои сорок лет она состоялась и как человек, и как исследователь, и как педагог, и как мать двоих детей, которых очень любила. Человек высокой культуры, подлинный интеллигент, она сделала педагогическую культуру предметом научного изучения, приобщила к этой сфере своих студентов, педагогов, директоров школ (некоторые из них стали кандидатами наук), успела незадолго до своей кончины порадоваться докторской защите своего первого докторанта Е. А. Александровой и очередного кандидата наук – директора гимназии № 83 Тюмени Т. А. Осиповой, выходу своей последней монографии «Образование как феномен культуры» (Тюмень, 2006. 200 с.). В монографии она раскрыла механизм эволюции образования, показала, что образование создает механизмы культурогенеза, обеспечивает расширенное социокультурное воспроизводство. Ею предложена культурологическая интерпретация истории образования, показано, как в разные исторические периоды образование успешно или не очень успешно выполняло свою культурологическую миссию. Экстраполируя признаки нарождающейся постиндустриальной культуры на образование, она предложила модель образования, которая была бы адекватна новым культурным реалиям.

Ирина Евгеньевна родилась в селе Воронино под Ишимом, училась в сельской школе. После окончания университета работала в школе, закончила сначала аспирантуру, затем докторантуру Тюменского государственного университета по общей педагогике, успешно защитила докторскую диссертацию. Ирина Евгеньевна продуктивно работала в Институте гуманитарных исследований ТюмГУ, где заведовала лабораторией социальной культурологии, была сотрудником академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований. Она умела находить и объединять вокруг себя талантливых педагогов-практиков, вовлекая их в исследовательскую работу, создала лабораторию педагогической культурологии, объединившую поисковую работу более десятка дошкольных учреждений, гимназий, школ Тюмени и области. Она удивительно быстро росла как вдумчивый и глубокий исследователь, органично вписавшись в сложную ткань современного образования и новую область науки – педагогическую культурологию.

Как много она могла бы еще дать людям! Но то, что найдено и отдано, долго будет служить добру и прогрессу.

Коллеги

АВТОРЫ НОМЕРА

Атмахова Людмила Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Абзалов Альберт Феликсович – аспирант Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Аминов Тахир Мажитович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета, заведующий кафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета, научный руководитель Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО, Уфа.

Близневская Валентина Степановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры физической культуры Красноярского государственного технического университета, заслуженный тренер России, тренер школы высшего спортивного мастерства по зимним видам спорта Агентства физкультуры и спорта Красноярского края, Красноярск.

Жукова Елена Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Зубарев Игорь Александрович – преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Екатеринбургского военного артиллерийского командного училища, Екатеринбург.

Идиатулин Валентин Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физики Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, Ижевск.

Кожевникова Эльвира Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, Тобольск.

Костоусов Николай Степанович – кандидат педагогических наук, декан Уральского института коммерции и права, Екатеринбург.

Малярчук Наталья Николаевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры валеологии Тюменского государственного университета, Тюмень.

Маркелов Владимир Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической психологии Пермского областного (регионального) института повышения квалификации работников образования, Пермь.

Минюрова Светлана Алигарьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Михащенко Анатолий Лаврентьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического факультета Курганского государственного университета, Курган.

Овчинникова Ксения Романовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры системного программирования Челябинского государственного университета, Челябинск.

Рубина Людмила Яковлевна – доктор философских наук, профессор, директор института гуманитарного и социально-экономического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Сазонова Зоя Сергеевна – кандидат физико-математических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой инженерной педагогики Московского автомобильно-дорожного института (Государственного технического университета), Москва.

Строкова Тамара Александровна – кандидат педагогических наук, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Ткаченко Евгений Викторович – действительный член Российской академии образования, доктор химических наук, член экспертного совета ВАК России, Москва.

Хлебников Владимир Алексеевич – кандидат технических наук, директор Федерального центра тестирования Министерства образования и науки РФ, Москва.

Чурляева Наталья Петровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры систем автоматического управления Сибирского государственного аэрокосмического университета, Красноярск.

ПОДПИСКА – 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. ». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:

в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;

в Нижнем Тагиле – 41-14-48;

в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;

в Перми – 60-22-95;

в Омске – 31-06-92.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: <http://oin.urogao.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: editor@urogao.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: editor@urora.ru

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-51.

<http://oin.uroao.ru>

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Известия Уральского отделения
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urora.ru; <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 16.06.06. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 186.
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная