

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

№ 4(40) Журнал теоретических и прикладных исследований Август, 2006

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....3****Овчинникова К. Р.** Педагогическое моделирование как современная технология исследования процесса информатизации образования .... 3**Пурышева Н. С., Гурина Р. В.** Структура образовательной концепции в педагогических исследованиях..... 12**Самерханова Э. К.** Логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия ..... 20**ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....27****Симонова Е. А.** Совершенствование гуманистически ориентированного физического воспитания студентов на основе результатов мониторинга ..... 27**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....37****Ахметова Д. З., Гребнев В. С.** Проблемы управления межгрупповым взаимодействием в вооруженных силах РФ ..... 37**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....46****Таюрский А. И., Халимова Н. М.** Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования ..... 46**Бородина Н. В., Шестакова Т. В.** Модель организации и проведения лабораторного практикума в дистанционном обучении ..... 52**Ковтунова А. Н., Ларионова И. А.** Проектное обучение как средство формирования рефлексивной готовности студентов – будущих специалистов социальной работы ..... 62**Мокронос А. Г., Руткаускас Т. К., Гиндин М. Б., Руткаускас К. В.** Проблемы кадрового обеспечения сферы жилищно-коммунального хозяйства ..... 67**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....77****Мокронос Г. В., Селиванова О. С.** Гендерное просвещение в современной России: между концептами гендерных исследований и практиками женского движения ..... 77**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....81****Зеер Э. Ф., Корнеева Н. А.** Социальное лицемерие как профессионально обусловленная деформация учителя ..... 81**Егорова Т. Е., Семенова С. А.** Психологическая культура: возможности становления ..... 90**Овчарова Р. В., Мальтеникова Н. П.** Теоретические аспекты исследования этнопсихологических особенностей формирования родительства ..... 99

<b>Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В.</b> Исследование психологических особенностей выученной беспомощности личности педагогов.....	108
<b>КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>115</b>
<b>Зимина И. С.</b> Типологическая характеристика пассионарности в системе педагогических категорий .....	115
<b>Сутырина Т. А.</b> Взаимодействие педагогической публицистики и педагогической мифологемы .....	123
<b>Утежина А. Н., Хасанова Л. И.</b> О культуре межнационального взаимодействия в полиэтническом регионе .....	130
<b>ЮБИЛЕИ.....</b>	<b>139</b>
<b>Крестников С. А.</b> Юбилей Антонины Васильевны Усовой .....	139
<b>КОНКУРСЫ .....</b>	<b>141</b>
<b>КОНФЕРЕНЦИИ .....</b>	<b>143</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>	<b>145</b>

**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. Коротаяева, 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 Н. А. Ушениной

**Издание, включенное в перечень  
рецензируемых научных журналов и изданий,  
выпускаемых в Российской Федерации,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученой степени доктора наук**

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

© Уральское отделение РАО, 2006

© ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет», 2006

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 370.17 (018)  
ББК Ч 312 В 6

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

К. Р. Овчинникова

*Ключевые слова:* новые образовательные информационно-коммуникационные технологии; педагогический процесс; педагогическое моделирование; педагогическое явление.

*Резюме:* В статье рассматриваются особенности педагогического моделирования как современной информационной технологии, направленной на исследование процессов информатизации образования. Автор приходит к выводу о человекоориентированности педагогического моделирования; опоре моделирования педагогических явлений и процессов на общедидактические принципы и законы функционирования педагогической системы; возможном при определенных условиях статусе компьютера не только как средства обучения, но и как еще одного объекта учебного информационного взаимодействия в образовательном процессе.

Характерной особенностью обсуждений проблем информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в современной педагогической науке является их многоаспектность. Обусловлено это, в первую очередь, многогранностью программно-технических решений, широтой дидактических возможностей этих технологий. А потому не удивительно наличие широкого спектра точек зрения на проблему их использования в образовании. Сложность обсуждений заключена в междисциплинарном статусе ИКТ, так как они представляют собой общий объект исследований для специалистов технических, социально-гуманитарных наук и для междисциплинарных направлений, которые выделяют свой предмет исследования в ИКТ. Одним из универсальных и эффективных методов исследований является метод моделирования.

Что же такое модель и метод моделирования? Любая модель создается и изменяется благодаря имеющейся у человека информации о реальных объектах или явлениях. Для того чтобы изучить реальный объект, мы целенаправленно собираем информацию о нем. Чтобы описать и зафиксировать информацию, а также использовать ее для обработки средствами ИКТ, необходимо

выразить ее при помощи системы знаков, т. е. формализовать. *Моделирование* – это целенаправленный информационный процесс, обеспечивающий получение новой информации об объекте, его свойствах и поведении при помощи модели.

Существует множество трактовок понятия модели и моделирования, вот некоторые из них: «Модель – в логике и методологии науки – аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной и социальной реальности, продукта человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. д. – *оригинала* модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, его свойствах и структуре, для преобразования и управления ими... Независимо от того, какой член отношения «объект – модель» рассматривается в качестве модели, последняя всегда выполняет познавательную роль, выступая средством объяснения, предсказания и эвристики» [8]; «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [9]; «В понятие модели современная наука вкладывает гораздо более широкое и глубокое содержание, уделяя основное внимание моделированию скрытых внутренних свойств объекта. Подобные модели существуют обычно лишь в описаниях. Моделирование любого объекта в подобном смысле есть не что иное, как фиксация того или иного уровня познания этого объекта, позволяющая не только описывать его строение, но и предсказывать его поведение ... подобное моделирование является информационным, так как речь идет об информации о данном объекте, имеющейся в нашем распоряжении» [2]. По мнению В. М. Глушковой, автора последнего определения модели, компьютер является универсальным инструментом для информационного моделирования, так как это свойство основывается на двух идеях: идее кодирования алфавитов любых языков в алфавит какого-нибудь одного языка и идее разложения произвольных правил преобразования информации на элементарные правила.

Под информационной моделью мы будем понимать упрощенное информационное представление (образ) реального объекта или явления, воспроизводящее объект, его свойства и поведение с определенной степенью адекватности в зависимости от целей моделирования. Компьютерная информационная модель – разновидность информационной модели, реализованная программно-аппаратными средствами компьютерной техники.

Если рассматривать процесс моделирования как информационную технологию, можно заметить, что моделирование, как всякая информационная технология, предполагает общее знакомство с изучаемой предметной областью, формулирование целей моделирования, вычленение и уточнение круга задач, который должна реализовать модель, знакомство с имеющимися в предметной области технологиями решения таких или аналогичных задач. Переход же от описания предметной области и поставленной задачи в содержательных тер-

минах к формализованным описаниям и построению формальной модели предполагает:

- структурирование объекта моделирования (выделение элементов, выбор совокупности свойств, обеспечивающих полноту описания различных сторон изучаемого объекта и построение системы отношений (взаимозависимостей) между выбранными элементами);
- построение формализованной схемы процесса, выбор характеристик процесса, установление системы параметров, определяющих процесс, строгое определение зависимостей между характеристиками и параметрами процесса с учетом тех факторов, которые принимаются во внимание при формализации;
- идентификация модели – определение параметров и структуры модели, обеспечивающих наилучшее совпадение исходных данных объекта и данных, полученных на модели объекта.

Реализация разработанной модели предполагает выбор соответствующих технических средств и разработку прикладного программного обеспечения. Для проверки правильности модели могут использоваться уже известные экспериментальные зависимости. Оценка адекватности модели может привести к пересмотру требований к модели и возврату к начальным этапам моделирования. Таким образом, метод моделирования фактически представляет собой информационную технологию. «Процесс решения задачи сам по себе является технологией, т. е. вполне определенной последовательностью действий, которая начинается вовсе не с использования компьютера, а с уяснения задачи» [1].

В педагогике уже давно используется понятие модели. Появление его в педагогических исследованиях закономерно, поскольку мир образования с течением времени усложняется, и его трудно охарактеризовать, пользуясь только традиционной научной терминологией. Как отмечает Э. С. Гусинский, вероятность получения вполне точного и полностью формализованного знания в принципе отсутствует, а поэтому понятие истины в XX в. постепенно стало уступать понятию модели [3]. Процессы информатизации образования актуализировали и развернули исследования *педагогических моделей*. Заметим, что в большинстве публикаций под *моделью педагогического объекта или явления* понимается прежде всего некая *система*, структура которой в целом отражает компоненты педагогического процесса, выделяя ту из них, образ которой исследуется подробно в контексте определенного ракурса рассмотрения этого педагогического объекта или явления. Сам же объект или явление, а также ракурс рассмотрения, предполагается известным из педагогической практики авторов и читателей. Безусловно, такой подход оправдан прежде всего практикой: бурным развитием информационных и коммуникационных технологий, которые реально внедряются в повседневную жизнь объектов и субъектов образовательного процесса, изменяя и дополняя как структуру этого процесса, так и его внутренние и внешние связи и обусловленности. Ведь системный подход к разработке педагогической теории базируется на прикладном характере педагогической науки. Кроме того, такой подход согласуется с общенаучной методологией исследовательской работы. Другими словами, естественным

и методологически обоснованным методом исследования образовательного процесса в современных условиях информатизации образования становится метод моделирования на основе новых информационно-коммуникационных технологий.

Под педагогическим моделированием мы будем понимать моделирование педагогических явлений и процессов. Чтобы выявить и сформулировать особенности такого моделирования в условиях информатизации образования, попробуем выполнить начальные шаги в реализации любой информационной технологии, а именно сформулируем цель построения модели и выделим структурные элементы педагогического явления.

Рассматривая информатизацию образования [5] как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях, включающих в себя подсистемы обучения и образования, И. В. Роберт отмечает [6], что «основные предпосылки становления и развития процесса информатизации образования в нашей стране характеризуются:

- изменением структуры учебного информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым (обучающимся);
- изменением структуры представления учебного материала и учебно-методического обеспечения образовательного процесса;
- изменением учебной среды – как условий взаимодействия между участниками образовательного процесса и как условий, которые способствуют осуществлению педагогических воздействий лонгирующего характера на обучаемого (обучающегося).

В частности, характерными проявлениями изменения структуры учебного информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым являются:

- появление нового интерактивного партнера как для преподавателя, так и для студента, в результате чего обратная связь осуществляется между тремя компонентами учебного информационного взаимодействия;
- смещение роли преподавателя в направлении кураторства и наставничества, т. е. преподаватель имеет возможность не тратить время на пересказ учебной информации, а заняться решением творческих и управленческих задач;
- обучающийся переходит на более сложный путь поиска, выбора информации, ее обработки и передачи.

Следуя общему описанию моделирования как информационной технологии, мы определяем предметную область и основные объекты этой области в таком аспекте, который диктуется целями моделирования. Обратимся, например, к образовательному процессу в такой узкой направленности, как характерные проявления изменения структуры учебного информационного взаи-

модействия между обучающим и обучаемым. Если построить модель структуры информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым в виде информационного представления (образа) реального явления, воспроизводящего его свойства и поведение с той степенью адекватности, которая отвечает целям построения этой модели, можно выработать способы и средства достижения этих целей с определенной степенью вероятности. Степень вероятности будет определяться степенью адекватности построенной модели практическим реалиям. А практические реалии таковы:

- в учебном информационном взаимодействии *может присутствовать* кроме обучающегося и обучаемого новый интерактивный партнер;
- обучающий *может* частично или полностью *передать* функцию переказа учебной информации, контроля знаний этому новому партнеру;
- обучающийся в сложившихся условиях *должен переходить* на более сложный, по сравнению с традиционным, путь поиска, выбора, обработки и передачи информации.

Какова же цель построения модели? Понятно, что она согласуется с общепедагогическими целями всего образовательного процесса: стратегической целью-вектором – самореализацией личности, развитием индивидуальности обучающегося, и тактической целью – приобретением знаний, умений и навыков работы с конкретной информацией, наращиванием личностного потенциала, развитием креативности мышления и интеллекта, развитием познавательной активности и самостоятельности, способности к рефлексивной деятельности. В итоге цель построения модели структуры информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым предполагает более глубокую детализацию той части структуры, в которой отражается конкретный объект информационного взаимодействия – обучаемый, а также специфика его деятельности в образовательном процессе. Ведь цель направлена на обучаемого, а в существующих реалиях он поставлен *в более жесткие условия* по сравнению с другими объектами информационного взаимодействия: он не просто *может*, а *должен* менять свой способ общения с информацией на более актуальный, по сравнению с традиционным, т. е. опирающийся на современные информационные технологии. Таким образом, уже на уровне формулировки цели моделирования одного из характерных проявлений процесса информатизации образования – изменения структуры учебного информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым – мы наблюдаем смещение акцентов исследований в сторону обучаемого. Это предполагает на дальнейших этапах создания модели более детальное рассмотрение объекта информационного взаимодействия: его личностного потенциала, его способности к рефлексии, а также возможности педагогического воздействия на обучаемого с целью формирования у него адекватной способности к изменению собственных методов работы с информацией. В итоге педагогическое моделирование процессов информатизации образования – это не подгонка студента или преподавателя к возможностям компьютерной информационной технологии, не превращение людей в придаток автоматизированного информационного процесса,

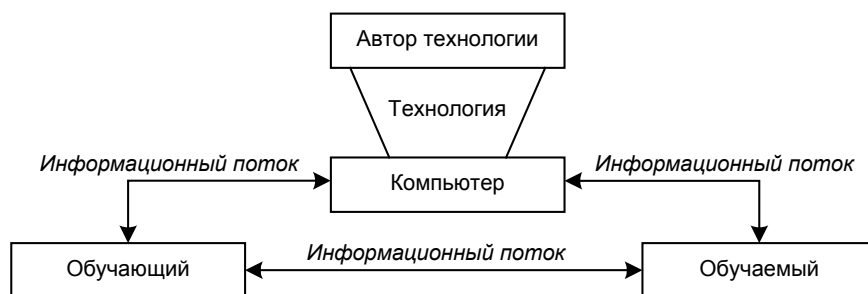
а прежде всего подчинение возможностей информационной технологии интересам обучаемых и обучающих. Другими словами, педагогическое моделирование – *человекоориентированно*, хотя использует при этом технический арсенал информационных технологий – компьютер.

Безусловно, для построения интересующей нас адекватной модели необходим подробный анализ всех объектов информационного взаимодействия: обучаемого, обучающего и нового партнера. Если с обучаемым и обучающим почти все ясно на уровне традиционной педагогики, хотя, как было отмечено, есть существенные особенности, то вот с новым интерактивным партнером ясности нет.

Что следует понимать под новым интерактивным партнером? Многие ответят – компьютер. О. В. Зимина предлагает вообще не выделять компьютер в качестве отдельного объекта учебного информационного взаимодействия, а рассматривать тандем «обучаемый + компьютер» [4]. Хочется возразить и в том и в другом случае, и вот почему. Компьютер лишь инструмент, реализующий конкретную информационную технологию. Те операции, которые компьютер может выполнять, те возможности интерактивного общения, которые предлагаются им, – не что иное, как реализация предварительно продуманного человеком алгоритма обработки той или иной информации. И потому не всегда можно назвать компьютер новым интерактивным партнером в образовательном информационном взаимодействии. Кто тот человек, который продумал алгоритм и реализовал его? Конечно же, программист. Какой алгоритм обработки информации он реализовал? Кто поставил ему задачу, какую информацию и как обрабатывать? Ответы на эти вопросы можно найти в истории возникновения и развития современных компьютерных информационных технологий. Например, насущная проблема большинства людей не только в наше время, но и в прошлые века – формирование текстов: от простейшего письма до официального документа. Значит, информация, которую нужно обрабатывать, – текст. Что нужно делать с текстом? Кроме элементарного набора, как на пишущей машинке, нужно им (текстом) управлять: форматировать; менять структуру, копируя, перенося или вообще удаляя отдельные фрагменты; формировать оглавление; просматривать перед печатью; снабжать текст рисунками, схемами, таблицами и т. д. Все это было реализовано с помощью компьютерной информационной технологии – текстового редактора. Другой классический пример касается цифровой информации. Известно, что появлению такой компьютерной информационной технологии, как табличный процессор, мы обязаны бухгалтерам. Реализация операций над числами от простейших арифметических до специальных бухгалтерских с одновременным оформлением в виде счетов, ведомостей, бланков, отчетов и их связей – небольшой перечень тех возможностей, которые доступны теперь уже рядовому пользователю. Таким образом, задачи по обработке информации до сих пор возникали по мере необходимости в реализации конкретных профессиональных заказов. Те информационные технологии, которые предлагались в качестве решений этих заказов, обрели самостоятельную жизнь, помогая решать свои информационные проблемы любому рядовому пользователю.



Но рядовым пользователем может быть как обучаемый, так и обучающий. Само присутствие таких информационных технологий в образовательном процессе меняет внутреннюю специфику учебно-познавательной деятельности, стиль мышления, психологические механизмы умственного развития обучаемых. Сама же технология направлена на поддержку традиционных форм обучения, являясь мощным помощником в решении поставленных как перед преподавателем, так и перед студентом образовательных задач. Компьютер при этом выступает лишь «умным» инструментом, но никак не партнером. Если же в образовательный процесс включать компьютерные информационные технологии, специально созданные для поддержки образовательного процесса, то компьютер, оставаясь «умным» инструментом, может выступать партнером, т. е. являться представителем еще одного объекта образовательного процесса – автора (или чаще авторского коллектива) той технологии, которая будет использоваться в образовательном процессе (рисунок). В этом, на наш взгляд, специфика компьютерной информационной технологии, специально созданной для поддержки образовательного процесса.



Структура учебного информационного взаимодействия

Если исключить из рассмотрения тех педагогических идеологов технологии, которые стоят за конкретной реализацией ее в виде той или иной компьютерной программы, мы получим более прогрессивный вариант прежнего программированного метода обучения вместе с его плюсами и минусами, или же компьютер будет лишь техническим средством, поддерживающим традиционное обучения. Но сейчас в образовании возникают задачи по обработке, представлению, передаче информации, являющиеся по сути своей конкретным профессиональным заказом педагогов, и требующие создания специальных информационных коммуникационных образовательных технологий на основе компьютеров.

Более того, специфика образовательного процесса предполагает обязательную адаптацию новой образовательной информационной технологии к конкретной учебной ситуации: не только обучающий должен иметь возможность варьирования предложенной технологии, но и обучающийся должен иметь возможность реализации своей индивидуальной траектории обучения на основе предложенной образовательной технологии. В таком случае мы на-

блюдаем появление нового интерактивного партнера – автора новой образовательной технологии, реализованной с помощью компьютера, как для преподавателя, так и для студента, в результате чего обратная связь осуществляется между тремя компонентами учебного информационного взаимодействия. Причем автор – это не программист, который реализовал технологию на компьютере, написав программы, а чаще всего тот педагогический коллектив идеологов, который предложил основную идею технологии.

Рассмотрим, например, электронный учебник как новую информационную технологию представления учебного материала, реализованную с помощью компьютера. А. Ю. Уваров, утверждая, что электронный учебник – это программа <...> предлагает называть авторов учебника педагогическими дизайнерами [7], акцентируя внимание на внешней стороне представления учебного материала. Но вне зависимости от внутреннего содержания материала предлагается определенная технология его представления в виде достаточно жесткой последовательности кадров. Использование этой компьютерной информационной образовательной технологии возможно другими обучающими в случае полного согласия с предложенной методикой обучения. Налицо присутствие нового интерактивного партнера – компьютера, за которым фактически стоит коллектив авторов предложенной информационной технологии представления учебного материала под руководством педагогического дизайнера.

Таким образом, моделируя структуру информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым, мы включаем в эту структуру в качестве нового объекта – интерактивного партнера, автора (авторов) информационной технологии, специально созданной для поддержки образовательного процесса. В этом случае *внешним представителем* авторов в информационном взаимодействии обучающего и обучаемого выступает компьютер, с помощью которого и реализована технология.

Предложить же новую компьютерную информационную технологию, специально направленную на поддержку образовательного процесса, не так просто. В настоящее время на рынке достаточно программного обеспечения, предлагающего автоматизировать систему контроля, представлять новый учебный материал, вести учет посещаемости, успеваемости студентов и т. д. Чаще всего авторы разработок – объединения программистов, которые не обучают и не обучали, но обучались. И, зная потенциальные возможности компьютера, предлагают облегчить работу преподавателя, передав компьютеру часть его (преподавателя) функций, автоматизируя тем самым некоторые элементы образовательного процесса. Однако, как правило, передаются только те преподавательские функции, которые были видны разработчикам в пору их студенчества: контроль знаний и умений, посещаемости и успеваемости, представление нового учебного материала и т. п. Все эти функции укладываются в рамки традиционного обучения. Но ведь преподаватель совершает еще и большую работу, не видную студентам: подготовку к занятиям, общение со студентами, выстраивание векторов продвижения обучающихся к реализации цели образовательного процесса. Специфику этой работы может объяснить

и помочь формализовать только сам преподаватель. Кроме того, сейчас рамки традиционного обучения расширились, что дает возможность развиваться другим системам обучения: дистанционного, вариативного, открытого. Здесь есть своя специфика организации образовательного процесса, и в частности учебного информационного взаимодействия, и как следствие, свои, специально созданные информационные технологии для поддержки образовательного процесса. В итоге, моделируя ту или иную сторону педагогического процесса, необходимо помнить об общедидактических принципах и законах функционирования педагогической системы, не подменять человека технологией, и наоборот, помнить о приоритетных целях каждого шага в образовательном процессе, рассматривать педагогическое явление с позиций системного подхода в научных исследованиях.

Таким образом, анализ педагогического моделирования как информационной технологии, направленной на исследование процессов информатизации образования показал: педагогическое моделирование – *человекоориентированно*, хотя использует при этом технический арсенал информационных технологий – компьютер. Компьютер может выступать *партнером*, т. е. являться представителем еще одного объекта образовательного процесса – автора (педагога-идеолога) той технологии, которая будет использоваться в образовательном процессе. В этом специфика компьютерной информационной технологии, созданной специально для поддержки образовательного процесса.

Проблемы современного состояния системы образования выдвигают конкретный профессиональный заказ – создание *специальных* информационных коммуникационных образовательных технологий. Моделирование педагогических явлений и процессов опирается на общедидактические принципы и законы функционирования педагогической системы, рассматривает педагогическое явление с позиций системного подхода.

### Литература

1. Бешенков С. А. О чем недоговаривает новый проект общеобразовательного стандарта // Информатика и образование. – 2003. – № 10.
2. Глушков В. М. Кибернетика: Вопросы теории и практики. – М.: Наука, 1986.
3. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994.
4. Зимина О. В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования // Вестник Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. науки. – 2005. – № 1.
5. Роберт И. В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. – 2002. – № 12.
6. Роберт И. В., Козлов О. А. Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования // Информатика и образование. – 2005. – № 11.
7. Уваров А. Ю. Электронный учебник: теория и практика. – М.: Изд-во УРАО, 1999.

8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.

9. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966.

*Статья представлена к публикации членом-корреспондентом РАО  
С. Е. Матушкиным*

УДК 37.035.41  
ББК 74.003

## СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Н. С. Пурьшева,  
Р. В. Гурина

*Ключевые слова:* концепция, теория, структура, базис, содержание.

*Резюме:* На основании анализа общих признаков существующих типов концепций и теорий, принципов их построения, структур, предлагается четырехкомпонентная схема-фрейм образовательной концепции, содержащая проблемный (целеполагающий), базисный (основание концепции); содержательный (тело концепции), практический блоки. Статья адресована докторантам и соискателям.

В рамках образовательной концепции, разрабатываемой автором (авторами) должны быть разрешены обозначенные в работе (проекте) проблемы и противоречия. Разрешение противоречий в рамках концепции является средством оценки концепции.

### Понятие «концепция»

В литературе существуют различные определения понятия «концепция». Концепция (от лат. *conceptio*) – «система взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, процессы; способ понимания, трактовки явлений, событий; основополагающая идея какой-либо теории; общий замысел, главная мысль» [26, с. 346]. «Концепция – система взглядов на что-нибудь; основная мысль» [24, с. 293], совокупность идей и принципов научно-исследовательской деятельности в конкретной области науки [5, с. 75]. Концепция – производное слова «концепт». «Концепт» – термин, отражающий представления «о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание результатов познания мира в виде неких «квантов» знания» [19, с. 90]. В философском словаре концепт определяется как «формулировка, умственный образ, общая мысль, понятие» [19, с. 90]. Концепты (отдельные смыслы) сводят разнообразие наблюдаемых (или воображаемых) явлений к чему-то единому, подводя их под одну рубрику, под определенные выработанные обществом категории и классы и являются строительными элементами концептуальной системы.

Концептуальная система – или структура – «тот ментальный уровень или та ментальная (психическая) организация, где сосредоточена совокупность всех концептов, данных уму человека, их упорядоченное объединение»; это система знаний о мире, отражающая познавательный опыт человека, составляющей которой являются отдельные смыслы или концепты (кванты знания). Концептуализация – понятийная классификация, – процесс познавательной деятельности человека, «закрывающийся в осмыслении поступающей к нему **информации** и приводящий к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [19, с. 90].

### Соотношение понятий «теория» и «концепция»

**Теория** (от греч. *theoria* – рассмотрение, исследование) – в специальном смысле – «высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности – объекта данной теории»; в общем смысле – «комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления» [28, с. 560]. По словарю Ожегова теория – «учение, система научных принципов, идей, обобщающих закономерности природы, общества, мышления» [24, с. 794].

А. М. Новиков делит существующие теории на два типа. Теории первого типа – математизированные научные теории, использующие математические модели и доказательства – *сильная версия науки*. Теории второго типа – *описательные* теории, имеющие качественный характер, в которых не формулируются явным образом логические правила и не приводятся строгие доказательства ввиду невозможности количественного описания явления (процесса), что определяет их ограниченность и их название – *слабая версия науки* [23]. К таким теориям относятся педагогические теории.

**Структура теории.** «По своему строению теория представляет собой внутренне дифференцированную, но целостную систему знания, которую характеризует логическая зависимость одних элементов от других, выводимость содержания теории из некоторой совокупности утверждений и понятий – исходного базиса теории – по определенным логико-методологическим принципам и правилам» [28, с. 560]. Таким образом, основными структурными блоками любой теории являются **базис** и **содержание**.

В методологии сильной версии науки выделяют следующие компоненты теории: 1) исходную эмпирическую основу, включающую множество в данной области экспериментальных фактов, требующих теоретического объяснения; 2) исходную теоретическую основу – множество первичных допущений, постулатов, аксиом, общих законов, описывающих идеализированный объект; 3) логику теории – доказательства, правила логического вывода (допустимых в рамках теории); 4) совокупность выведенных в теории утверждений, теорем, принципов, условий и т. д. (с их доказательствами), составляющих основной массив теоретического знания. «Наибольшая по объему часть теории, которая и выполняет основные функции теоретического знания, составляя **«тело» теории**, ее основное **содержание**» [28, с. 560].

В русле слабой версии науки теория – это комплекс взглядов, представлений, идей, система принципов, направленных на объяснение какого-либо явления. «В этом смысле «теория» часто заменяется словом «концепция».

### Типы концепций

Т. А. Дмитриева классифицирует концепции по различию рамок употребления или по степени общности (по уровню) [10]:

- Концепции первого рода – концепции высокой степени общности или *научные парадигмы*, представляющие собой *систему теорий* и применяемые в рамках эпистемологии. Концепции этого уровня выступают в разные культурно-исторические периоды формообразующими принципами жизненного мира и деятельности человека.

- Концепции второго рода – *прототеории* – прототеоретический дискурс, потенциально содержащий в себе теорию.

- Концепции третьего рода, понимаемые как *источник зарождения практики*, содержат *обобщенное видение* того, к чему необходимо стремиться (как должно быть), задавая горизонт размышлений о практике и представляя *базовую идею*. Концепции этого уровня наиболее значимы в контексте современного образования, так как к ним относятся педагогические концепции. В этом контексте корректнее говорить о *концептуализации* в системе проектных работ. «Концептуализация направлена на изменение типа деятельности (практики), содержит план действия, тип действия и эволюции деятельности. Она востребована в ситуации, когда необходимо выйти за пределы зоны ближайшего развития. Концептуальная работа сопровождает разработку и реализацию проекта в двух аспектах: *стратегическом* (обобщенное видение того, как должно быть) и *понятийно-категориальном* (набор понятий и категорий, работающих в данном проекте. В ходе концептуализации важны культурно-исторические предпосылки, философские основания, концепции I и II уровня» [10].

Современные концепции обучения – «совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления» [26, с. 345]. Образовательные концепции [2–8; 10–17] могут относиться к определенной *предметной области обучения* (например, концепция естественно-научного образования в двенадцатилетней школе [13; 14], к *развитию или модернизации образования* определенной области, города, страны, определенного образовательного учреждения [15–17], к *построению образовательной системы* [5–12], к *построению образовательного процесса* [6–7], к *построению модели образовательного стандарта* [2–27], к *обоснованию нового подхода или стратегии* [3; 11; 20; 29] и т. д.

### Структура образовательной концепции

Структура концепции зависит от ее типа, от специфики рассматриваемого процесса, явления, предмета, системы – объекта рассматриваемой те-

рии, а также определяется особенностями мыслительной деятельности ее создателя. Несмотря на различия в структуре концепций, предлагаемых разными авторами, у них есть общие черты. Приведем примеры.

Структура концепции образовательной области (дисциплины), как правило, содержит следующие блоки: I. Обоснование необходимости концепции и определение рассматриваемой концепции. II. Целевой блок. III. Принципы. IV. Этапы изучения и распределение часов дисциплины по темам. V. Содержание дисциплины. VI. Методы данной дисциплины [13; 14].

Структура концепции развития системы образования города (региона) на примере Самарской области [17] включает блоки: I. Историческая справка. Понятийный аппарат. II. Принципы. III. Задачи. IV. Механизмы реализации. V. Предпосылки VI. Организационно-экономические механизмы решения задач.

Концепция, обосновывающая новый подход в обучении (например, культурологический подход к проектированию личностно-ориентированного обучения Бондаревской Е. В.) содержит блоки: I. Компоненты подхода в обучении (отношенческий аспект). II. Функции подхода (культурные функции). III. Основные образовательные процессы. IV. Компоненты содержания обучения (личностно-ориентированного: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий, личностный). V. Требования к учителю (в котором нуждается личностно-ориентированная школа). VI. Общие принципы организации среды обучения и жизнедеятельности учащихся (в личностно-ориентированной школе) [3].

Концепция модели образовательного процесса в культуротворческой школе (КТШ) А. П. Валицкой состоит из компонентов: I. Определение КТШ. II. Основные идеи концепции КТШ. III. Цели педагогов КТШ. IV. Структура образовательного пространства (фактически задачи образовательной деятельности) V. Концептуальные идеи как основа решения задач КТШ. VI. Новизна концепции [6].

Т. Ю. Ломакина выстраивает концепцию непрерывного профессионального образования (НПО), рассматривая следующие структурные компоненты: I. Современное состояние образовательной системы, тенденции и факторы ее развития. II. Понятие и теоретические основы (предпосылки) непрерывного образования. III. Научные подходы к формированию и развитию НПО (на примере Москвы): направления, факторы, принципы построения системы НПО. IV. Задачи и структура НПО. V. Основные направления реализации концепции НПО [20].

Построение педагогической концепции формирования материально-технической базы образовательной среды Т. С. Назаровой осуществляется введением следующих компонентов: I. Источники разработки концепции (концепции, законы РФ, констатирующие необходимость педагогических исследований, высвечивающие проблему (противоречия) и т. д.) II. Приоритетные направления решения проблемы. III. Принципы, лежащие в основе решения поставленных задач. IV. Требования к материально-технической базе. V. Модель учебного материально-технического комплекса (УМПК), его блоки: учебно-наг-

лядные средства, учебная техника, технические средства административного управления, специализированная мебель и оргсредства. VI. Условия применения УМПК [22].

Концепция системы профессионально-методической подготовки (ПМП) преподавателя физики в классическом университете В. И. Вагановой состоит из компонентов: I. Теоретические основы концепции (известные теории и концепции ПМП преподавателя в классическом университете и общие теории профессионального педагогического образования). II. Основные положения ПМП преподавателя физики в классическом университете. III. Принципы, лежащие в основе концепции. IV. Модель системы ПМП преподавателя физики в классическом университете [5].

Указанные компоненты педагогических концепций можно объединить в более крупные блоки, по аналогии с теориями сильной версии. Например, в любой физической теории выделяются следующие три основные части: *основание, ядро (сущность), воспроизведение (практическое приложение теории)* [18]. Концепция как теория слабой версии науки может быть также разбита на такие блоки. По аналогии с этим делением структура педагогической концепции по Л. А. Бордонской состоит из трех крупных блоков: I. Основание (обоснование концепции). II. Теоретический блок (теоретические основы и модели) III. Прикладной блок (механизмы реализации и практические приложения) [4].

По Н. С. Пурьшевой физическая теория (которая относится к сильной версии науки) включает следующие блоки: I. Основание (эмпирический базис, идеализированный объект), II. Ядро (система законов, понятий, фундаментальных постоянных), III. Следствия (практические применения, объяснение фактов, предсказание нового); IV. Интерпретация (истолкование основных законов, осмысление границ применимости) [25].

Исходя из результатов анализа состава концепций и теорий (и сильных, и слабых версий) разных авторов, мы выделяем следующие блоки образовательной концепции: **проблемный** (целеполагающий), **базисный** (основание концепции); **содержательный** (тело концепции), **практический** (прикладной). Содержание блоков (и по количеству, и по качеству) может варьироваться в зависимости от специфики выстраиваемой концепции. Определим возможный состав этих блоков.

**I. Проблемный (целеполагающий) блок включает в себя** миссию, цели, задачи, основополагающие факторы, требования к педагогическому процессу (системе).

**II. Базис – основание концепции** – это предпосылки, источники разработки концепции, совокупность первичных допущений, постулатов, аксиом, общих законов, описывающих идеализированный объект (объект теории), теоретико-методологические основания концепции – известные теории общего и профессионального образования т. е. все то, на основе чего строится концепция.

**III. Содержательный блок, «тело» или «ядро»** концепции представляет собой ведущие идеи, подходы, принципы, основные концептуальные положе-



ния и модели, реализация которых приводит к построению рассматриваемого педагогического процесса (системы) и представляет собой **основной массив теоретического знания и его сущность**. Компоненты этого блока:

**Подходы** к образовательному процессу (системе), формирующие взаимодействие субъектов педагогической деятельности.

**Принципы** – основные правила построения эффективного образовательного процесса (системы): общие, специфические.

**Основные образовательно-воспитательные стратегии** – направления образовательно-воспитательной деятельности участников педагогического процесса. Стратегия – «искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах» [24]. Стратегия – курс, генеральная линия деятельности, которая должна привести к реализации намеченной стратегической цели.

**Модели** систем и процессов, являющихся структурными единицами концепции [5]. Модель – это образец чего-либо [24, с. 772].

**Основные теоретические концептуальные положения**, определяющие требования к рассматриваемому педагогическому процессу (системе): каким должен быть образовательный процесс (система), чтобы разрешить обозначенные в работе проблемы и противоречия. Положение – «научное утверждение, сформулированная мысль» [24, с. 555].

**Новизна концепции**, включающая все новое, что привнесено автором в концепцию: идеи, расширение понятийного аппарата педагогической теории, модели, методики, средства и т. д.

**IV. Практический (прикладной) блок** включает в себя:

**Методы и средства** построения педагогического процесса (системы).

**Механизмы реализации педагогического процесса (системы)** – все то, за счет чего, посредством чего, благодаря чему реализуется процесс (система).

**Системно-комплексную диагностику и диагностический инструментарий**, с помощью которых доказывается эффективность предложенных концепции и моделей. В вопросе диагностики, целесообразно следовать системному подходу, разработанному М. И. Лукьяновой и другими исследователями [21]. Системно-комплексная диагностика должна включать в себя критериальные характеристики процесса (системы), методы исследований; методы обработки результатов; показатели эффективности процесса (системы), выделение уровней эффективности, развития, обученности и т. д. предмета исследования [8].

Исходя из основных концептуальных теоретических положений: подходов, принципов, выбранных методов и средств выстраивается **концептуальная модель** образовательного (воспитательного) процесса (системы), разрешающая все обозначенные проблемы и противоречия. Педагогическая модель исследуемого процесса (системы) включает в себя, как правило, несколько обязательных составляющих: социальная востребованность, цели, содержание, деятельность, условия, результативность.

Таким образом, общая структура педагогической концепции может быть представлена в виде схемы (рис.). Эту схему можно рассматривать как «фрейм» (от англ. *framework* – каркас), которую можно наложить на любую образовательную теорию с целью построения образовательной концепции [9]. В этом смысле на рисунке представлена фреймовая блок-схема педагогической концепции, основным свойством которой является стереотипность и универсальность.



Блок-схема педагогической концепции

Концептуальная модель может органически входить в структуру концепции [5], а может быть самостоятельным объектом, выстроенным на основании концепции так, как представлено на схеме.

### Литература

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога // Информатика и образование. – 2006. – № 1. – С. 2–5.
2. Байденко В. И. Селезнева Н. А. Концептуальная модель единого макета образовательного стандарта высшего образования стран СНГ // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 1. – С. 3–9.
3. Бондаревская Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–52.

4. Бордонская Л. А. Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя физики: Дис. ... д-ра пед. наук. – М, 2002. – 500 с.
5. Ваганова В. И. Система профессионально-методической подготовки преподавателя физики в классическом университете. – М.: Прометей, 2005. – 200 с.
6. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
7. Гурина Р. В. Концепция углубленной профильной подготовки учащихся физико-математических классах // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2005. – № 6. – С. 11–22.
8. Гурина Р. В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах как ступень в системе непрерывного образования в системе «школа – вуз» // Интеграция образования. – № 1. – 2006. – С. 45–49.
9. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний.: Монография. М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
10. Дмитриева Л. В. Подходы к экспертизе философских оснований образовательных концепций // Экспертиза инновационных процессов в образовании: Подходы к проблеме экспертизы в образовании. – Томск, 1999. – Кн. 1. – С. 101–105.
11. Еркович С. П. Образовательные концепции в зарубежной социологии. – М.: НИИ высшего образования (НИИВО), 1998. – 43 с.
12. Ильмушкин Г. М. Концепция единого педагогического пространства в системе «школа – колледж – вуз» в малых и средних городах России. Самара.: Сам. ГПУ, 2001. – 145 с.
13. Концепция образовательной области «: Естествознание» в двенадцатилетней школе // Химия в школе. – 2000. – № 2. – С. 2–7.
14. Концепция химического образования в двенадцатилетней школе // Химия в школе, 2000. – № 2. – С. 8–12.
15. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – Уфа, 2002. – 30 с.
16. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования Министерство образования Российской Федерации М.: РАО, 2002. – 19 с.
17. Концепция развития системы профессионального образования Самарской области // Профессиональное образование. – 2002. – № 1. – С. 4–5.
18. Кузнецов И. В. Структура физической теории // Избранные труды по методологии физики. М.: Наука, 1975. – С. 28–44.
19. Кубрякова Е. С., Демьянков В. В., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
20. Ломакина Т. Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. – М.: ИТИП РАО, 2005. – 45 с.
21. Лукьянова М. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск: УлГУ, 2004. – 42 с.

22. Назарова Т. С., Смирнов А. В. Педагогическая концепция формирования материально-технической базы образовательной среды в условиях перехода к рыночной экономике и информационному обществу // Наука и школа. – 2003. – № 4. – С. 2–9.
23. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Эгвес», 2003. – 120 с.
24. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
25. Пурьшева Н. С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. – М.: Прометей, 1993. – 161 с.
26. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
27. Сборник нормативных документов. Физика / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 111 с.
28. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. Перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
29. Ходякова Н. В. Личностно-развивающая образовательная среда: концепция и технологии проектирования. Монография. – Волгоград: ВА МВД России, 2003. – 121 с.

УДК 37  
ББК 74

## ЛОГИКО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ

Э. К. Самарханова

*Ключевые слова:* образовательная система; образовательный процесс; образовательная среда; образовательное пространство.

*Резюме:* В статье дается логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия в сопоставлении с другими новыми, а также уже устоявшимися, общепризнанными понятиями педагогики.

Современный этап развития человеческого общества характеризуется не только чрезвычайной интенсивностью, динамичностью, сложностью всех социальных процессов, но и осознанием их органической взаимосвязанности, нерасчлененности.

Научно-практические поиски в этом направлении нашли выражение в развитии пространственных представлений, которые в последние десятиле-

тия все более активно используются в разных сферах человеческой деятельности. Поэтому сегодня стали уже привычными выражения «экономическое пространство», «информационное пространство», «геополитическое пространство», «образовательное пространство», выражающие идею объединения значительных территорий на каких-либо единых организационно-структурных основаниях.

Понятие «**образовательное пространство**» сравнительно новое, его содержание еще в достаточной мере не раскрыто. В то же время каждый исследователь, использующий данное понятие, так или иначе представляет свое понимание его содержания и объема, а также сущности отражаемого им феномена. И хотя на сегодняшний день еще отсутствуют исчерпывающие определения этого понятия, в разных определениях и описаниях образовательного пространства отражены многие его существенные и отличительные признаки.

При рассмотрении «больших» образовательных пространств исследователи определяют их, главным образом, через структурно-содержательные и нормативно-организационные характеристики.

Так, В. Е. Шукшунов, рассматривая проблемы развития интеграционных процессов в области образования в СНГ, под общим образовательным пространством понимает духовно-географическое пространство СНГ, в котором осуществляется согласованная деятельность образовательных учреждений и национальных органов управления образованием; признаются учебные курсы, программы, документы об образовании, ученые степени и звания; обеспечивается свободный доступ на равных условиях всех граждан в государственные образовательные учреждения.

С. К. Бондырева, подчеркивая, что определение образовательного пространства не может ограничиваться только структурно-содержательными компонентами, считает, что они должны дополняться рассмотрением и других общезначимых элементов, свойственных пространству, в данном случае – пространству образования. К ним она относит географические, юридические и другие компоненты, выступающие необходимыми основаниями взаимодействия разных субъектов этого пространства и условиями вступления их во взаимодействие [1].

В специальной лексикографической литературе до недавнего времени отсутствовали словарные статьи, посвященные образовательному пространству. Определения этого понятия появились лишь в некоторых словарях по педагогике последних лет издания. Это, как правило, определения операционального характера, например: «сохранение общегосударственного единства в образовании при проведении децентрализации управления образованием с тем, чтобы не разрушалась взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдались права каждого гражданина государства в получении полноценного образования вне зависимости от места проживания» [2, с. 275; 3, с. 308].

Встречаются и весьма узкие трактовки данного понятия. Так, В. М. Полонский понимает под образовательным пространством «территорию, в преде-

лах которой действуют федеральные государственные образовательные стандарты» [6, с. 72].

Сопоставляя данные определения, можно выделить качественные характеристики образовательного пространства, отличающие его от системы образования, в рамках которой (или которых, если речь идет о межгосударственных пространствах образования) оно реализуется.

Так, согласно нормативному определению, *система образования* в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций. В более широком смысле в педагогике система образования понимается как «совокупность образовательно-воспитательных учреждений, функционирующих в том или ином государстве, связи между ними и те общие принципы, на основе которых эти учреждения строятся и работают» [7, с. 454].

Образовательное же пространство, помимо совокупности компонентов, составляющих систему образования, включает как обязательные элементы:

- определенные (географические, социальные) условия взаимодействия всех субъектов, обеспечивающие согласованность и преемственность их действий;
- духовно-информационное наполнение, превращающее абстрактную систему образования в живую образовательную реальность – образовательное пространство.

Иначе говоря, понятие образовательного пространства «очеловечивает» и «одухотворяет» образовательную систему, представляет ее более объемной и бытийно-насыщенной.

В этой связи приобретает значимость смысловое содержание слова «пространство», послужившего основой данного термина. Это слово в русском языке имеет несколько значений.

В философской трактовке пространство является одной из форм существования материи, характеризующейся протяженностью и объемом. Пространство выражает порядок расположения одновременно существующих объектов.

В общеупотребительном значении пространство – это, с одной стороны, «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами», а с другой – «промежуток между чем-нибудь» [2, с. 611].

Сопоставление употребления термина «образовательное пространство» в различных научно-педагогических источниках показывает, что оно имеет различные основания. В большинстве случаев оно строится на метафорическом использовании слова «пространство», когда под образовательным пространством подразумеваются образовательные процессы (или системы), представляемые как множество образовательных возможностей. Такое понимание

детско-взрослой группы, класса или образовательного учреждения позволяет, во-первых, увидеть их как одновременное сосуществование (пространство) возможностей и выборов, включенных в более широкое социальное пространство, а во-вторых, уйти от традиционного «парного» (педагог – учащийся) видения педагогической деятельности. Фактически предметом анализа и действия педагога при таком подходе становятся процессы, распределенные в группе.

Данное – метафорическое – понимание образовательного пространства является наиболее распространенным. И оно в свою очередь ставит проблему соотношения понятия «образовательное пространство» с понятием «образовательный процесс».

Под *образовательным процессом* в современной педагогике понимается «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом» [4, с. 238].

Следует подчеркнуть, что данное понятие является более узким по сравнению с понятием «педагогический процесс», который представляет собой «специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников» [5, с. 243].

Как видно из этих определений, образовательный процесс характеризуется заданностью, детерминированностью и объективизмом. В отличие от этого образовательное пространство предполагает нелинейность процесса образования и множество вариантов развития личности в нем.

Другое понимание образовательного пространства строится по аналогии. В этом случае конкретная образовательная система представляется прежде всего как «место», а также совокупность объектов и реалий, его наполняющих. Следует подчеркнуть, что аналогия не есть отождествление, а потому и в такой трактовке образовательное пространство вмещает не только учебное оборудование или образовательные учреждения, но и различные факторы и условия, определяющие характер образовательных процессов в целом.

Однако в отличие от пространства как формы существования материи, которая присутствует как объективная данность, образовательное пространство создается человеком в границах социокультурного пространства. Появление данного понятия обусловлено поиском новых ориентиров и нового качества образования. При этом разные исследователи «наполняют» образовательное пространство различным содержанием. Сущность тех новых характеристик, которые выражают специфику целенаправленно создаваемого и формируемого образовательного пространства, обычно подчеркивается определяющими словами.

Если речь идет об интеграционных процессах в сфере образования между разными государствами или о функционировании системы образования страны, используется термин «*единое образовательное пространство*», выражающий единообразие определенных целесообразно установленных компо-

нентов и параметров образования в сочетании с многообразием прочих его характеристик.

В тех случаях когда образовательное пространство рассматривается применительно к отдельным звеньям и фрагментам системы образования, определяющие слова могут быть самыми разными. Однако в предлагаемых разными исследователями определениях содержательная специфика понятия не препятствует выявлению общей сущности и признаков образовательного пространства.

В. М. Степанов под *развивающим образовательным пространством* понимает специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. Пространство образования он рассматривает как пространство совместной жизнедеятельности всех возрастных групп, через участие в которой и происходит образование человека. В образовательном пространстве разные возрасты выступают как особые сознания культуры (И. Д. Фруммин, Б. Д. Эльконин); в нем строится «диалог культур», «диалог возрастов». Это пространство амплификации (А. В. Запорожец), пространство полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей.

Н. М. Стадник рассматривает *информационное образовательное пространство* как динамичную систему разновеликих и разносодержательных информационных полей взаимовлияний и взаимодействий участников образовательного процесса. Данное представление положено им в основу единой коммуникативной информационно-образовательной среды, основанной на интеграции имеющихся средств обучения и информационных ресурсов. Такой подход подчеркивает сущностное различие двух смежных феноменов: предметность, вещьность, материальность, «топику» *среды* – в отличие от «идеальности», концептности *пространства* как «идеи» и «модели» организации среды и всех наполняющих ее, различных по своей природе явлений, происходящих в ней процессов, складывающихся отношений, связей и взаимодействий. При этом системное построение среды выдвигается в качестве одного из ключевых принципов создания и функционирования единого информационного образовательного пространства наряду с такими принципами, как комплексность формирования информационной инфраструктуры, релевантность информационного обеспечения, непрерывность функционирования.

Таким образом, на сегодняшний день в педагогике представлены самые разные подходы и позиции по вопросу соотношения новых педагогических понятий «образовательное пространство», «образовательная среда» и «воспитательное пространство» с относительно устоявшимися, уже ставшими общепринятыми понятиями, такими как «образовательный процесс» и «образовательная система».

Данная ситуация представляется вполне закономерной, однако отсутствие определений, в полной мере отражающих содержательно-смысловые характеристики образовательного пространства, которые отвечали бы целям нашего исследования, диктует необходимость дать собственное рабочее определение этого понятия.



При определении понятия мы исходили из следующих представлений, сложившихся в ходе теоретико-методологического изучения проблемы исследования:

- образовательное пространство представляет собой образовательный континуум (непрерывность, неразрывность явлений, процессов), общую структуру которого задает образовательная система, и в котором реализуется образовательный процесс;

- образовательное пространство включает также образовательную среду как совокупность условий и факторов, задающих определенный характер образовательного процесса;

- важнейшей составляющей образовательного пространства является все множество связей и отношений всех субъектов образования, а также определенные условия их взаимодействия;

- отличительной особенностью образовательного пространства является его духовно-информационное «наполнение» – ценности, идеи, установки, ориентиры, знания, информационные поля и т. д., совокупность которых выступает неотъемлемой частью всего континуума;

- целостность образовательного пространства обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающих все его компоненты, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам;

- образовательное пространство является органичной составляющей более широкого социального пространства.

На основе данных представлений нами дана следующая формулировка определения:

**Образовательное пространство** представляет собой континуум, включающий образовательную систему, образовательный процесс, образовательную среду, все множество связей и отношений субъектов образования, определенные условия их взаимодействия, а также ценности, идеи, установки, информационные поля. Целостность образовательного пространства обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях, а также непрерывностью образовательного процесса.

Данное определение позволяет, опираясь на принципы системных исследований, рассматривать образовательное пространство как самостоятельный объект, феномен, выделяемый в педагогической реальности, представляющий собой многокомпонентную, многофункциональную, иерархически организованную педагогическую систему.

В качестве основных компонентов образовательного пространства выделяются следующие:

- *структурный*, который задается образовательной системой, всегда имеющей полисистемное строение;

- *процессуальный*, представляющий собой совокупное множество образовательных процессов разного масштаба и уровня внутри образовательных систем;

- *ресурсный*, представляющий как совокупность предметного, ресурсного оснащения, а также условий и факторов, задающих определенный характер образовательного процесса;
- *субъектно-деятельностный*, включающий все множество связей и отношений субъектов образования, а также условия их деятельности и взаимодействия;
- *духовно-информационный*, который представляет собой совокупность ценностей, идей, установок и информационных потоков.

При этом между компонентами образовательного пространства в реальности устанавливаются многомерные взаимосвязи, обуславливающие их взаимодействие и взаимопроникновение.

Таким образом, логико-содержательный анализ образовательного пространства как нового, еще только формирующегося педагогического понятия показал, что на сегодняшний день в педагогике представлены самые разные позиции по вопросу его объема и содержания, а также соотношения с другими педагогическими понятиями – как новыми («образовательная среда»), так и общепринятыми («образовательный процесс», «образовательная система»).

Данное определение образовательного пространства позволяет использовать его в качестве методологического инструментария в процессе преобразования педагогической реальности в соответствии с современными требованиями и образовательными ценностями.

### Литература

1. Бондырева С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества независимых государств // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 72–80.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2004. – 448 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
5. Современная дидактика: теория и практика / Под ред. И. Я. Лернера и Н. К. Журавлева. – М., 1995.
6. Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. – М., 2000. – 320 с.
7. Яковлев Ю. Б. Образовательное пространство // Высш. образование в России. – 1999. – № 4. – С. 3–5.

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:796  
ББК 74.58 +75.1

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА

Е. А. Симонова

*Ключевые слова:* качество образования, содержание и процедура мониторинга гуманистически ориентированного физического воспитания, дифференциация учебно-воспитательного процесса.

*Резюме:* Автором разработано содержание и процедура мониторинга гуманистически ориентированного физического воспитания студентов, а также условия совершенствования учебно-воспитательного процесса, способствующие развитию и саморазвитию личности студентов.

Изменение ценностно-целевых ориентиров современного образования в плане постановки человека в центр учебного процесса оказало существенное влияние на содержание и организацию гуманистически ориентированного физического воспитания студентов и повысило требования к его качеству.

Разделяя точку зрения М. Я. Виленского, А. И. Лубышевой, И. В. Манжелей, под гуманистически ориентированным физическим воспитанием мы понимаем педагогический процесс, ориентированный на разностороннее формирование человека, развитие и гармонизацию его физического и духовного потенциала через культурологическое обогащение содержания образовательной области «Физическая культура», организацию конструктивного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса и дифференциацию его условий в соответствии с потребностями и возможностями обучающихся.

«Качество образования – это системная характеристика, отраженная в критериях и показателях оценки процесса и/или результата образовательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и/или результата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом или ожидаемым результатом» [1]. Качество образования определяется совокупностью его свойств, способствующих удовлетворению образовательных потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства. В широком смысле качество образования предполагает следующие составляющие: *качество реализации*

образовательного процесса через уровень мастерства преподавателя и уровень достижений учащихся в образовательном процессе, *качество условий реализации образовательного процесса и качество управления системой образования в регионе* [5].

В ныне действующей федеральной программе высшей школы по дисциплине «Физическая культура» цель физического воспитания определена как формирование физической культуры личности. Структура физической культуры личности включает следующие компоненты: *мотивационно-ценностный* (убеждения, потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, волевые усилия), *операциональный* (знания, двигательные умения и навыки, физическое развитие) и *практико-деятельностный* (виды физкультурно-спортивной деятельности<sup>1</sup>, опыт) (М. Я. Виленский, В. И. Ильинич). Однако в реальной практике качество физического воспитания традиционно, оценивается только по показателям уровня физической подготовленности и, в отдельных случаях, – по степени овладения физкультурно-спортивной грамотностью. Следует отметить, что в учебно-воспитательном процессе<sup>2</sup> не уделяется должного внимания изучению и формированию мотивационно-ценностного компонента физической культуры личности студентов, который, согласно А. Н. Леонтьеву и др., является определяющим в любой деятельности.

Опыт показал, что для проектирования и реализации современного физического воспитания требуется целенаправленное и систематическое отслеживание динамики их состояния и его коррекция в контексте решения всего комплекса задач УВП.

Таким образом, проблема совершенствования физического воспитания студентов связана с необходимостью постоянного отслеживания, оценки, анализа его процесса (мониторинг) и результатов, с целью проектирования и реализации УВП, создающего условия для развития и самореализации личности студентов.

Вслед за Э. Ф. Зеером и другими исследователями *мониторинг* мы рассматриваем как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых критериев и показателей [3].

Нами выделены критерии качества гуманистически ориентированного физического воспитания студентов, которые включают *критерии качества организации УВП*: выполнение требований стандарта по дисциплине «Физическая культура», укомплектованность кадрами и их качественные характеристики, обеспеченность учебно-методической литературой, спортивными сооружениями, оборудованием и инвентарем, применение инновационных технологий, организация внеурочной физкультурно-спортивной работы; и *критерии его результатов*: физкультурно-спортивные потребности студентов, физкультурно-спортивные мотивы, реальная физкультурно-спортивная активность, физ-

<sup>1</sup> Далее – ФСД.

<sup>2</sup> Далее – УВП.

культурно-спортивная грамотность, физическое развитие, физическая подготовленность.

Мониторинг физического воспитания включает несколько этапов: *изучение и диагностика* с целью первичного накопления информации и ее переработки; *оценка и анализ* с целью сравнения полученных результатов с нормативными таблицами, выявления причин их отклонения от норм для информирования и стимулирования участников образовательного процесса, *прогнозирование* с целью постановки ближайшего, актуального и перспективного прогноза; *проектирование* с целью создания идеальной «модели», которая способна решить конкретизированные задачи УВП, исходя из реального состояния его субъектов.

Традиционными функциями мониторинга являются: *информационная, аналитико-оценочная, контролирующая, прогностическая, корректирующая, адаптационная, диагностическая, интегративная, компаративистская, прагматическая, формирующая, системообразующая* (В. И. Андреев, А. С. Белкин, Г. Т. Емельянова, А. А. Орлов, В. Г. Попов, С. Н. Силина, Т. А. Строкова и др.). Применительно к нашему исследованию мониторинг выполняет еще и *фасилитативную* (стимулирующую) функцию, связанную со стимуляцией физкультурно-спортивной активности студентов на основе рефлексии данных о себе, полученных в ходе диагностических процедур, осознания своего «Я» и с разработкой стратегий физкультурного самосовершенствования [3].

При реализации педагогического мониторинга общепринятыми являются принципы *целенаправленности, непрерывности, целостности, согласованности, адресности, гласности* (их выделяют, например, А. С. Белкин, Д. Ш. Матрос, А. Д. Назарова, Т. А. Строкова). В рамках нашего подхода при реализации мониторинга следует также опираться на принцип *гуманности*, который предполагает признание «самоценности» личности, обеспечение педагогической поддержки и создания оптимальных условий для ее самореализации, а также *принцип диалогичности* – или постоянного функционирования каналов двухсторонней обратной связи, обеспечивающей срочную коррекцию условий УВП. К специфическим принципам мониторинга физического воспитания исследователи (в частности, П. А. Виноградов, А. П. Душанин, В. И. Жолдак) относят: *принцип сочетания количественных и качественных подходов, принцип многокритериальности и полноты системы оценок и контроля, принцип унификации оценок и контроля и принцип непрерывного развития системы оценок и контроля* [2].

В ходе исследования нами разработана *авторская модель совершенствования физического воспитания* на основе результатов мониторинга (см. рисунок), особенностями, которой являются:

- рассмотрение мониторинга как части УВП, как средства и метода эффективного управления и соуправления УВП через расширение поля диагностируемых параметров: от диагностики физической подготовленности и физкультурно-спортивной грамотности к постоянному отслеживанию, оценке,

анализу ценностных ориентаций, физкультурно-спортивных потребностей, мотивации занятий, физкультурно-спортивной активности, а также условий протекания УВП в плане материально-технического, кадрового, учебно-методического обеспечения, применения инновационных технологий и организации внеурочной физкультурно-спортивной работы и изменение позиции студента с объекта диагностики – на субъекта;

- постепенный переход *педагогического мониторинга результатов* физического воспитания в *самомониторинг студента* через организацию самодиагностики в ходе взаимодействия (педагог – студент; студент – студент) и стимуляцию физкультурно-спортивной активности студентов на основе рефлексии данных о себе;

- проектирование, конструирование и коррекция УВП на основе результатов мониторинга через изменение условий как применение профильной и уровневой дифференциации, рефлексии собственного «Я» и поиска ценностно-смыслового содержания ФСД.

Контрольно-измерительный инструментальный мониторинг результатов физического воспитания студентов представлен комплексом методик, диагностирующих *физкультурно-спортивные потребности и мотивы* (В. И. Трапников, В. А. Ядов, И. В. Манжелей), *физкультурно-спортивную грамотность* (И. В. Манжелей, Е. А. Симонова), *физическое развитие и физическую подготовленность* (рекомендации Всероссийского мониторинга и требования Программы), *отношение к занятиям ФК* (О. Н. Мазуров, А. С. Корнеев), *волевые качества* (Н. Б. Стамбулова) и *реальную активность* студентов (В. И. Трапников, В. А. Ядов, И. В. Манжелей). Для диагностики *условий УВП* нами были разработаны *контрольно-измерительные материалы*<sup>1</sup>, в которых ряд показателей оценивается по количественным параметрам в соотношении к контингенту обучающихся (например, обеспеченность спортооружениями и учебно-методической литературой), а ряд – по качественным параметрам (например, качество рабочей программы: 1) соответствует стандарту; 2) цели конкретизированы; 3) сформулированы принципы построения курса; 4) прописано содержание учебного материала всех разделов программы: теоретического, методико-практического, учебно-тренировочного и контрольного; 5) выделен базовый и вариативный материал; 6) показана структура деятельности студента; 7) задания для самостоятельной работы студентов носят исследовательский характер; 8) КИМы соответствуют конкретизированным целям; 9) КИМы дифференцированы (обязательные и дополнительные; по приросту показателей); 10) предлагаемая литература включает основную и дополнительный список).

Указанный комплекс КИИ в полном объеме рекомендуется применять два раза в год (в сентябре-октябре и апреле-мае). Однако, контроль и оперативная коррекция мотивации занятий, методической и физической подготовленности студентов необходимо проводить при изучении каждой новой темы.

---

<sup>1</sup> Далее – КИМы.



Модель совершенствования физического воспитания на основе процесса и результатов мониторинга

Процедура совершенствования физического воспитания студентов на основе результатов мониторинга предполагает реализацию четырех этапов: диагностического, аналитико-проектировочного, учебно-воспитательного, контрольно-коррекционного.

Мониторинг результатов физического воспитания студентов Тюменского государственного университета (ТюмГУ) в период 2001–2005 гг. показал, что физкультурно-спортивные потребности первокурсников соответствуют среднему уровню и значительно выше, чем их физкультурно-спортивная активность (низкий уровень), мотивы посещения занятий физической культурой соответствуют среднему уровню, а физкультурная грамотность – низкому, так же как и показатели скоростных качеств и общей выносливости. Сопоставление показателей физического развития студентов с оценочными таблицами Ю. А. Ямпольской (1984 г.), П. Г. Койносова (1991 г.) позволяет заключить, что параметры *массы тела* студентов соответствуют среднему уровню, *длины тела и окружности грудной клетки* – уровню выше среднего, а *динамометрии кисти и жизненной емкости легких* – уровню ниже среднего, что свидетельствует о дисгармоничности физического развития и подтверждается результатами тестирования общей выносливости, которая коррелирует с физической работоспособностью и состоянием здоровья человека.

В тоже время условия УВП год от года улучшаются, так в 2004/05 уч. г. общий объем часов занятий по дисциплине «Физическая культура» увеличился по сравнению с 2001/02 уч. г. в 2 раза и стал соответствовать требованиям стандарта; штат сотрудников кафедры физического воспитания, которая была преобразована в Центр оздоровительной физической культуры, увеличился в 2 раза; в УВП были введены «Элективные курсы» по 16 видам спорта; значительно улучшилось учебно-методическое обеспечение УВП, имеются программы по всем элективным курсам; общая площадь спортсооружений увеличилась в 2 раза и составляет сегодня 1 м<sup>2</sup> пола на каждого студента; обеспеченность оборудованием и инвентарем возросла в 1,6 раза. Количество соревнований, проводимых ежегодно в ТюмГУ, увеличилось более чем в 2 раза, а число их участников – более чем в 3 раза.

Результаты, показатели потребностно-мотивационной сферы, физкультурно-спортивной грамотности и физического состояния существенно не улучшились.

Для совершенствования УВП на начало опытно-экспериментальной работы (2003–2005 гг.) нами было выделено три экспериментальных группы (ЭГ): студенты ТюмГУ ( $n = 110$ ) и студенты Тюменского государственного архитектурно-строительного университета (ТГАСУ) ( $n = 60$ ). В ЭГ-1 вошли студенты ТГАСУ (40 девушек и 20 юношей), занятия у которых проводились по традиционной программе, но дополнительно был организован мониторинг результатов физического воспитания с использованием разработанного нами КИИ. ЭГ-2 составили студенты ТюмГУ (50 девушек и 20 юношей), у которых на основе результатов мониторинга были изменены условия учебно-воспитательного процесса (введена профильная и уровневая дифференциация).



В ЭГ-3 вошли также студенты ТюмГУ (40 девушек), которым дополнительно к организации мониторинга и дифференциации УВП, давалась установка на самодиагностику, рефлексию собственного «Я» и физкультурно-спортивной деятельности.

Совершенствование УВП нами проводилась через осуществление профильной (занятия в секциях по видам спорта) и уровневой (выделение коррекционной, базовой и продвинутой микрогрупп) дифференциации по следующим основаниям: уровень сформированности мотивации занятий, методической и физической подготовленности, а также развития рефлексии собственного «Я» и поиск ценностно-смыслового содержания ФСД.

В ходе работы мы, *во-первых*, в каждой секции по видам спорта выделили три микрогруппы студентов с разным уровнем мотивации занятий, методической и физической подготовленности (коррекционная – уровень низкий и ниже среднего, базовая – средний и выше среднего, продвинутая – высокий).

*Во-вторых*, опираясь на данные диагностики и самодиагностики в зависимости от направленности учебных занятий (теоретическая, методическая, учебно-тренировочная), мы конкретизировали задачи для коррекционной, базовой и продвинутой групп студентов.

*В-третьих*, подбирали различные методы (рассказ, лекция, демонстрация, упражнение, игровое моделирование, микропреподавание) для решения учебно-воспитательных задач.

Формирование мотивации занятий осуществлялась через развитие рефлексии собственного «Я» (самодиагностика, самооценка, самоанализ, самоконтроль), поиск ценностно-смыслового содержания ФСД (диалог контактирующих сторон для прояснения собственного смыслового значения и их согласование со смысловыми значениями иных субъектов), включение в значимые виды ФСД, использование соревновательного метода и составление пар студентов с разным уровнем мотивации.

Методическая подготовка студентов реализовывалась через конкретизацию учебных задач для каждой микрогруппы, применение творческого, алгоритмического и ознакомительного уровней усвоения материала (выполнение заданий в проблемных ситуациях, в вариативных и облегченных условиях) и использование различных видов контроля.

Совершенствование физической подготовки осуществлялось на основе варьирования физической нагрузки (ЧСС, интервал отдыха), изменение условий (усложненные, стандартные, облегченные) и способов выполнения упражнений (самостоятельное выполнение, взаимопомощь, помощь преподавателя) (см. таблицу).

Результаты опытно-экспериментальной работы по совершенствованию физического воспитания студентов на основе результатов мониторинга показали, что за период с 2003 по 2005 гг. на фоне более благоприятного эмоционального состояния физкультурно-спортивные потребности студентов ЭГ-2 увеличились на 15,6 и 17,2%, ЭГ-3 на 21,9%, а в ЭГ-1 – только на 4,5 и 8,2%,

оставаясь в пределах среднего уровня. Наиболее значимыми потребностями в ФСД у студентов всех экспериментальных групп были – «занятия в секциях по видам спорта», «занятия массажем» и «занятия по индивидуальной системе тренировки».

Содержание работы по уровневой дифференциации учебно-воспитательного процесса на основе данных мониторинга

Группы	Признаки дифференциации		
	Мотивация	Методическая подготовленность	Физическая подготовленность
1	2	3	4
Продвину- тая группа	Привлечение к спор- тивно-массовым ме- роприятиям в ка- честве соведущих; Стимулирование са- мостоятельного при- нятия и реализации ответственных ре- шений; Помощь преподава- телю в формирова- нии мотивации у других групп сту- дентов через сов- местный поиск цен- ностно-смыслового содержания ФСД, обмен и перестрой- ку смыслов (по Д. А. Леонтьеву)	Самостоятельный вы- бор темы ФС проекта и составление плана его реализации; Выполнение зада- ний в проблемных ситуациях; Осуществление вза- имоконтроля и са- моконтроля; Помощь преподава- телю в освоении ме- тодико-практичес- ких умений у дру- гих групп студентов	Интенсивность ра- боты (ЧСС 150–180 уд./мин, интервал отдыха (уменьше- ние ЧСС до 120–130 уд./мин), характер отдыха (активный); Повышение интере- са к изучению но- вых, более сложных упражнений за счет игрового и соревно- вательного метода и показа виде- офильмов; Совершенствование двигательных навы- ков и умений в ус- ложненных условиях; Формирование уме- ний и навыков ор- ганизации самосто- ятельных занятий; Привлечение к со- ревнованиям в ка- честве участников и судей
Базовая группа	Поддержание инте- реса к ФСД; Создание проблемных ситуаций и помощь в принятии и исполне- нии ответственных ре- шений; Формирование зна- чимой и действи- тельной мотивации за- нятий физической	Самостоятельное составление плана работы на задан- ную тему; Выполнение зада- ний при консульта- тивной эпизодичес- кой помощи препода- вателя; Выполнение зада- ний в вариативных условиях;	Интенсивность работы (ЧСС 130–150 уд./мин, интервал отдыха (уменьшение ЧСС до 120–130 уд./мин), ха- рактер отдыха (пас- сивный); Развитие двигатель- ных навыков и уме- ний в стандартных условиях; Приобщение к са-

Окончание таблицы

1	2	3	4
	культурой через поиск ценностно-смыслового содержания Ф-С деятельности	Осуществление эпизодического педагогического контроля и взаимоконтроля	мостоятельным занятиям физическими упражнениями и использования приобретенных знаний в жизненных ситуациях
Коррекционная группа	Формирование интереса к занятиям физической культурой на основе обмена смыслами ФСД; Формирование ответственности в регулярных занятиях физическими упражнениями; Создание ситуаций успеха в процессе учебной деятельности	Выполнение заданий по заданным преподавателем алгоритмам; Выполнение заданий после разъяснения и показа преподавателя в облегченных условиях; Осуществление постоянного педагогического и врачебно-педагогического контроля	Интенсивность работы (ЧСС до 130 уд./мин, интервал отдыха (уменьшение ЧСС до 110–120 уд./мин), характер отдыха (пассивный); Выполнение физических упражнений в облегченных условиях; Устранение недостатков в развитии физических качеств

Достоверно повысились показатели мотивации занятий физической культурой у студентов ЭГ-2 (24,4 и 17,1%) и ЭГ-3 (31,2%). Причем у студентов ЭГ-2 и ЭГ-3 ведущими мотивами посещения занятий по дисциплине «Физическая культура» были «совершенствование телосложения», «укрепление здоровья» и «повышение физической подготовленности», а у ЭГ-1 – «общение с товарищами», «желание подвигаться» и «необходимость получения зачета».

Во всех группах улучшилась физкультурно-спортивная грамотность, однако наибольший прирост отмечен у девушек ЭГ-3 (19,1%) и юношей ЭГ-2 (7,2%).

Результаты оценки физической подготовленности свидетельствуют о ее положительной динамике у студентов ЭГ-2 (с уровня «ниже среднего» на «средний») и ЭГ-3 (со «среднего» уровня на «высокий»). Наибольший прирост отмечен в скоростных качествах у девушек ЭГ-2 (5,4%), в скоростно-силовых качествах, силовой выносливости и общей выносливости в ЭГ-3 (4,8, 2,8 и 7,1%), силовой выносливости и гибкости у юношей ЭГ-2 (24,4 и 15%).

И если реальная физкультурно-спортивная активность девушек ЭГ-1 уменьшилась на 7,8%, а у юношей увеличилась на 19,2%, то во ЭГ-2 она стала больше на 28,2% и 32,4%, а в ЭГ-3 – на 45,5%.

Кроме того, у студенток ЭГ-3 выявлена достоверная позитивная динамика генерализованности волевых качеств «настойчивости и упорства».

Позитивные изменения в мотивации занятий, методической и физической подготовленности студентов ЭГ-2 и ЭГ-3 произошли вследствие организа-

ции дифференцированного УВП и его коррекции на основе анализа информации, полученной в ходе мониторингового исследования. Однако в ЭГ-3 они были несколько выше за счет обучения студентов самодиагностике, совместного поиска ценностно-смыслового содержания ФСД и актуализации мотива деятельности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Переход массовой педагогической практики от традиционной технократической к современной гуманистической модели физического воспитания студентов, ориентированной на формирование физической культуры личности, а не только на утилитарную физическую подготовку, актуализировал совершенствование физического воспитания на основе результатов мониторинговых исследований, дающих целостное представление о субъектах и условиях протекания УВП.

2. Отличительными особенностями авторской модели совершенствования физического воспитания на основе мониторинга является рассмотрение мониторинга как части УВП; постепенный переход педагогического мониторинга физического воспитания в самомониторинг физкультурного самосовершенствования студента; возможность изменения условий УВП, стимулирующих физкультурное самосовершенствование студентов, на основе анализа результатов мониторинга.

3. Анализ результатов мониторинга физического воспитания студентов позволил наметить основные линии работы по совершенствованию УВП: выделение микрогрупп студентов с разным уровнем мотивации занятий, методической и физической подготовленности; конкретизация задач для выделенных микрогрупп; подбор методов решения задач и развития рефлексии студентов.

### Литература

1. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Изв. РАО. – 2001. – № 1. С. 35–42.
2. Виноградов П. А., Душанин А. П., Жолдак В. И. Основы физической культуры и здорового образа жизни: Учеб. пособие. – М.: Сов. спорт, 1996. – 592 с.
3. Зеер Э. Ф., Водяников В. А. Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых. – М.: Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 112–121.
4. Манжелей И. В. Педагогические модели физического воспитания: Учеб. пособие. М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2005. – 185 с.
5. Талых А. Предмет мониторинга – качество образования // Директор школы. – 1999. – № 3. – С. 13–20.

*Статья рекомендована академиком РАО В. И. Загвязинским*

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316:39:355  
ББК 60.5+63.5+68

## ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ МЕЖГРУППОВЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РФ

Д. З. Ахметова,  
В. С. Гребнев

*Ключевые слова:* межгрупповое взаимодействие, первичные и вторичные социальные группы, пассионарии, социальная, профессиональная, этническая структура.

*Резюме:* В статье дается аналитическая характеристика специфики межгруппового взаимодействия в Российской армии, предлагаются пути разрешения типичных конфликтов, методы управления армейским коллективом.

К истокам проблем межгруппового взаимодействия люди обращались с древности. Но особенно актуальны они в современной России. На территории бывшего Советского Союза развернулись мощные тенденции к социальному и национальному размежеванию. Они болезненны, а по ряду направлений проявляются в конфликтных формах. Без знания теоретических основ межгруппового взаимодействия сегодня невозможно решать задачи практического характера, в том числе и в военной среде.

Социально-профессиональная, этническая и другие структуры в армии неоднородны. Отношения между элементами этих структур достаточно сложны, их надо изучать, прогнозировать и учитывать в деятельности офицерских кадров, что, несомненно, повысит качество управления частями.

Выявляя типы работников и социальные группы в обществе и армии, мы неизбежно выходим на два параметра и, как правило, анализируем их вместе. Такими параметрами являются профессиональный и должностной аспекты.

Содержание профессионального параметра дает нам возможность выявлять структуру социальных групп по горизонтали. Так, по профессиональному параметру выявляются социальные группы в каждой отрасли хозяйственно-экономического комплекса и в виде Вооруженных Сил: слесари, шоферы, штурманы, ракетчики и др.

Должностной параметр позволяет анализировать социальные структуры по вертикали, в системе «старший – младший». Но место конкретной группы в общей иерархии профессионально-должностных групп зависит также от социально-экономического и морального статуса.

Итак, межгрупповое взаимодействие в армейской структуре может быть вертикальным и горизонтальным. Вертикальное взаимодействие осуществляется между командирами и подчиненными. По своей природе это взаимодействие носит управленческий характер. Платформа этих отношений – управленческие решения, адресованные тем или иным категориям военнослужащих.

Самым распространенным дезорганизатором в управленческих структурах является конфликт. Задача управления в конфликтных ситуациях должна сводиться не только к выявлению субъективных особенностей ее участников, но и к реализации необходимых организационных проблем [12].

Горизонтальное взаимодействие играет иную роль.

Содержание горизонтального взаимодействия между группами – это кооперация труда военнослужащих различных специальностей, преследующая цель обеспечить боевую готовность частей, стыкуя ее различные звенья. Взаимодействие социальных групп по вертикали и горизонтали в армии осуществляется в трех основных режимах:

### **1. Режим выполнения боевой или учебной задачи.**

Характер взаимодействия при таком режиме является социально-жестким. Он регламентирован руководящими документами и нацелен на безукоризненное выполнение своих обязанностей. Доминируют профессионально-должностные группы и факторы. Признаки других групп несущественны и являются вторичными.

### **2. Режим повседневной деятельности.**

Связи между группами становятся более эластичными. При таком режиме могут проявляться взаимоотношения, не регулируемые уставами (осмотр техники и вооружения, ремонт и т. д.). Проявляются признаки других групп.

### **3. Режим досуга.**

На первый план выходят неформальное взаимодействие, нормы неофициальной, традиционной для воинской части морали. Начинают работать факторы объединения военнослужащих по этническому и религиозному признакам, по интересам, по срокам службы, по территориально – региональному признаку. Как правило, при этом режиме требуются дополнительные усилия офицерского состава, чтобы не допустить снижения качества управления воинскими подразделениями.

Для того чтобы успешно руководить различными социальными группами военнослужащих, корректировать межгрупповые процессы, военному руководителю необходимо эти группы изучать, руководствуясь критериями их типологизации. Типологизация воинских коллективов позволяет всесторонне рассматривать их и исследовать взаимодействие между ними с учетом всех характеристик.

Если состояние воинского коллектива оценивается по высшим параметрам, то такой коллектив можно считать сплоченным и достаточно развитым. Как правило, все задачи боевой подготовки, стоящие перед ним, решаются без срывов. Такие социальные группы имеют ярко выраженную субъектность, обладают высокой интегрированностью и стабильностью. И, наоборот, коллектив в целом может быть не развитым, характеризуясь низкой квалификацией, не-

высокими показателями в боевой подготовке и большой текучестью кадров. В системе межгруппового взаимодействия такой коллектив часто выглядит негативным, с развитой круговой порукой. Организаторская деятельность военного руководителя должна влиять на статус социальных групп [5].

Примерный вариант социальных критериев типологизации  
воинских коллективов

Черты коллектива	Показатели	Значение показателей
Субъектность	Соответствие состава группы ее целям и задачам	Полное Частичное Несоответствие
	Развитость коллективного сознания	Высокая Средняя Низкая
	Отношение к служебным обязанностям и поставленным задачам	Хорошее Среднее Плохое
Внутригрупповая интеграция	Развитость контактов	Высокая Средняя Низкая
	Конфликтность	Высокая Средняя Низкая
Управляемость	Попытки саботировать или блокировать приказы и распоряжения, проявляемая при этом социальная демагогия	Есть Нет
	Скорость реакции на приказы командиров и начальников	Высокая Средняя Низкая
Стабильность	Текучесть личного состава	Высокая Средняя Низкая
Командный состав	Сменяемость командного состава	Высокая Средняя Низкая
	Квалификационный уровень	Высокий Средней Низкий
	Возраст	Молодой Средний Предпенсионный
Характер воинской деятельности	Эффективность коллективного воинского труда	Высокая Средняя Низкая
	Качество боеготовности и боеспособности	Высокое Среднее Низкое

В Российской Армии профессионально-должностное взаимодействие очень часто сопровождается этносоциальным и межнациональным взаимодействием. В наших Вооруженных Силах представители практически всех наций, народностей, национальных, этнических и этнографических групп составляют различные категории личного состава.

К сожалению, современная ситуация в сфере межнациональных отношений не способствует сплочению воинских коллективов иначе, чем по этническому признаку. Негативное влияние на этот процесс оказал распад государства, которое для большинства национальностей было не империей зла, а общим домом. Сепаратизм бывших автономий («субъектов Федерации»), политика «выдавливания» русских в отдельных республиках, входящих в состав России, национальная деятельность некоторых партий, нагнетание страстей некоторыми средствами массовой информации т. д. также являются деструктивными факторами. Детонатором, взрывающим стабильность в межэтнических отношениях, служат социально-экономические и политические мифы о том, что, с одной стороны, «русские колонизировали все народы России», а с другой стороны – о том, что «русские живут хуже всех» [11]. Это, конечно, далеко не полный перечень причин, способствующих обострению межэтнических отношений в армии. Для военных руководителей важно следствие, выражающееся в усилении этноцентризма в армейской среде. Этноцентризм в Вооруженных силах проявляется, как универсальное свойство военнослужащего в кризисные моменты оценивать происходящее в парадигме ценностей той этнической группы, к которой он принадлежит. На практике, в отношениях между группами, этноцентризм носит двойственный характер. Во внутригрупповых связях развиваются сплоченность, солидарность, уважение к нормам групповой морали. Но для отношения между группами характерны недоверие, враждебность, подозрительность, презрение и т. п. Социологические исследования показывают, что в последнее время большинство случаев неуставных взаимоотношений возникает не между военнослужащими различных сроков службы, а между национальными и земляческими группами [6].

В Российской армии, с учетом ее многонационального состава, члены этносов выступают как российские граждане, а не как представители своих народов. Армия в нашей стране как бы завершает процесс «взросления» человека и интеграции его в социальную структуру. Но, формируясь, национальные группы в армии представляют собой первичные социальные группы. Характеризуясь единством языка, исторического опыта, морали, обычаев и целей, они обеспечивают социальную поддержку членам своей группы.

В условиях политической нестабильности в обществе возникает потребность в обеспечении социальной определенности и опоры. По этой причине возникают национальные группы («землячества»). Эти группы взаимодействуют с другими социальными структурами по вертикали и по горизонтали. Спектр этих взаимоотношений чрезвычайно широк. При этом важно учитывать следующее.



Командный состав армии – это вторичные социальные группы, имеющие свою систему ценностей, норм и задач. Эта система преимущественно совпадает с системой государственных ценностей и задач. Сегодня в силу указанных выше причин обостряется противоречие между ценностями вторичной группы и ценностями первичной (национальной) группы. На этой основе могут возникнуть социальные или политические претензии национальных групп – от требования создать на корабле национальную кухню, до требования поддержать того или иного политического деятеля. Возникает проблема контроля над проявлениями национального самоопределения военнослужащих. При решении этого вопроса офицерский состав должен учитывать тот факт, что инициируют этноцентризм на кораблях и в частях военнослужащие, проявляющие повышенную национальную активность или «пассионарность» [4]. В Вооруженных Силах пассионарий выделяется повышенной активностью среди представителей своего этноса, подчеркнуто уважительным отношением к нему со стороны «земляков», демонстративной приверженностью нормам, обычаям или традиционной для своего этноса религии. Такой пассионарий легко выявляется при помощи наблюдения. Задача офицера-руководителя – развить пассионарность данного военнослужащего (назначить на вышестоящую должность, применить материальные и моральные стимулы) или заблокировать, если его деятельность деструктивна (осуществить подмену лидера, разнообразить состав группы, провести социально-правовую профилактическую работу).

Важнейшим условием стабилизации межнациональных отношений в армии является легализация «землячеств». Очевидно, что сегодня «землячества» должны существовать открыто. При этом необходимо создать систему материального и морального регулирования деятельности национальных групп. Формировать задающий вектор «землячества» офицер должен через лидера-пассионария и его активистов. Следует отрегулировать официальный режим общения с национальными группами. Национальные группы должны быть институционализированы. Лишь в этом случае они будут «работать» на подразделение, а не наоборот. В этой связи представляется целесообразным создавать в воинских коллективах Советы военнослужащих различных национальностей. Это будет способствовать решению проблемы управления пассионариями или «перехвата» инициативы офицерским составом, что может направить стремление к национальному самосознанию на решение вопросов, стоящих перед соединениями, воинскими частями и подразделениями.

Задача руководящего офицерского состава, органов по работе с военнослужащими – постоянно отслеживать национальную ситуацию в стране. Без этого невозможно решать практические вопросы межэтнического регулирования. Это важная военно-политическая и социально-экономическая проблема.

В Вооруженных Силах традиционно формируются группы личного состава на основе возраста и срока службы. Особенностью современного существования этих групп является возникновение тенденции к размыванию границ группы и усилению их взаимопроницаемости. В результате формируется

совершенно новая ситуация, заключающаяся в появлении интеграционных процессов сплочения здоровой части воинских подразделений, принимающей официальные нормы и ценности и противодействующей «группам риска», тяготеющим к элементам криминогенного характера. Отношения между социально здоровыми группами и вторичными группами, с одной стороны, и группами риска – с другой, проявляется в самых различных формах, вплоть до убийства и суицидальных явлений. С учетом этого важно знать характеристики групп риска. Таких групп можно выделить четыре [7].

К **первой группе** относятся лица с ярко выраженной негативной установкой к службе. Чаще всего такие военнослужащие имели приводы в милицию, судимость, входили в состав антисоциальных неформальных молодежных организаций. Характерными признаками таких групп являются:

- цинизм в оценке человеческого достоинства и нравственных ценностей, воинских традиций и ритуалов;
- неуважительное отношение к офицерскому составу (вторичным группам); самоуверенность в суждениях и оценках;
- частое употребление жаргонных выражений и нецензурных слов;
- стремление установить и расширить контакты с наиболее недисциплинированной частью воинских подразделений;
- проявление элементов «дедовщины», склонность к употреблению спиртного и наркотиков.

В работе с этой группой людей следует осуществлять постоянный контроль, вести педагогически грамотную дисциплинарную практику. Должен быть реализован принцип неотвратимости наказания за совершенный проступок. Необходимо формировать отрицательное мнение по отношению к данной группе. Офицерский состав, руководя военнослужащими этой категории, обязан руководствоваться исключительно уставными нормами.

Представителями **второй группы** являются военнослужащие ослабленным здоровьем, имеющие физические недостатки или слабо подготовленные к преодолению трудностей военной службы. Отличительными признаками таких групп являются:

- стремление к самоизоляции, попытки уклонения от участия в массовых мероприятиях;
- отсутствие четко выраженной своей позиции практически по всем основным проблемам воинской деятельности, социальная инертность и инфантильность;
- ориентация на сильную личность, малодушие;
- неопрятный внешний вид, неразговорчивость, хроническая угрюмость.

Большие физические и психологические нагрузки, неподготовленность к службе могут сорвать адаптационные процессы военнослужащих второй группы и привести к попыткам уклонения от службы или дезертирству. Наибольший успех в работе с этой группой приносит личный пример и методы убеждения. Солдаты и матросы со слабыми волевыми и физическими качест-

вами могут выполнять служебные обязанности, не требующие больших нагрузок (тыловые службы, штатные работы и т. д.). Как правило, осознавая свою неподготовленность к службе, лица этой категории на указанных должностях служат с высокой ответственностью.

К **третьей группе** относятся военнослужащие, у которых сложилась неблагоприятная личная ситуация: болезнь или смерть близких, измена любимой девушки и т. д. Этим лиц можно определить по следующим признакам:

- вызывающее поведение и пререкание с офицерами в строю и публичных местах;
- непредсказуемость поведения, систематические демарши;
- групповой нигилизм и цинизм;
- пессимизм в оценках и суждениях.

Призывники, потенциально входящие в эту группу, призываются на службу с различной мотивацией, в том числе и положительной.

Уклонение от выполнения служебных обязанностей, срывы, нарушения воинской дисциплины могут носить временный характер. Способствует этому невнимательность и бездушие со стороны командного состава, в первую очередь, офицеров.

В работе с военнослужащими третьей группы важен принцип индивидуального подхода. Забота, сочувствие, помощь, постоянный контроль над ситуацией – вот слагаемые успеха в работе с субъектами этой группы. Неоценимую услугу в профилактической работе с лицами, относящимися к этому контингенту, может оказать способность офицера принимать нестандартные решения, строго основываясь при этом на требованиях законов и уставов.

И, наконец, военнослужащие **четвертой группы**. Это лица, участвовавшие до призыва на военную службу в националистических формированиях и политических организациях экстремистского толка. Признаки такой группы: демонстративное ношение символики и атрибутов политических партий и движений; провоцирование политических споров и дискуссий, навязывание своих взглядов; скептически – пренебрежительное отношение к военнослужащим, не принимающим взгляды лиц данной категории; сплоченность и относительная непроницаемость границ группы; ингрупповой фаворитизм.

Некоторая часть этой группы открыто излагает и навязывает свои взгляды другим военнослужащим, в том числе и офицерам, часто вступает в споры по политическим вопросам, создает конфликтные ситуации. Другая часть занимает выжидательную позицию, молчаливо солидаризируясь с первой.

К этой группе примыкает и специфическая категория призывников, попавших под сильное влияние антиармейской пропаганды, осуществляемой некоторыми средствами массовой информации. Это, в первую очередь, призывники из Москвы и Санкт-Петербурга.

Офицеры должны знать политическую, идеологическую, этническую ситуацию в допризывных регионах, национальные обычаи и традиции, исповедуемые в тех или иных республиках, входящих в состав Российской Федера-

ции. Политическая лояльность формируется и глубокой политологической подготовкой. Военнослужащий должен представлять цели и задачи, стоящие перед государством, основное содержание военной доктрины, сложность и противоречивость нынешнего переходного периода. Например, неопределимую роль в работе с военнослужащими четвертой группы может сыграть патриотическое воспитание, которое должно осуществляться концептуально и систематически.

Кроме вышеназванных групп военнослужащих существуют группы, формируемые по территориально – региональному признаку (казаки, москвичи и др.), по интересам (меломаны, футбольные болельщики и др.). Между этими группами также часто возникает напряженность. Причина этого – попытки разделить окружающих на «своих» и «чужих». В определенных условиях это приводит к открытым столкновениям и конфликтам.

В части, соединении важнейшей проблемой сплочения воинских коллективов является формирование общих целей в решении боевых и повседневных задач. Чем ближе цели взаимодействия между различными социальными и профессионально-должностными группами, тем меньше уровень напряженности, соперничества и вражды между военнослужащими. И наоборот, отсутствие общих задач перед подразделениями, частями и кораблями усиливает конкуренцию между группами, формирует социальную напряженность в отношениях между ними и создает вектор конфликтности.

Таким образом, практические проблемы межгруппового взаимодействия чрезвычайно разнообразны, сложны и требуют научного подхода к их решению. Без анализа и знания реального состояния системы межгруппового взаимодействия в воинских коллективах нельзя полноценно решать боевые и учебные задачи. Высокая степень единства социальных групп, их сплоченность, сходность их позиций значительно снижает уровень правонарушений, конфликтности и неуставных взаимоотношений. При высокой степени единства различных социальных групп военнослужащих воинский коллектив может решить практически любую задачу, стоящую перед ним. А отсюда – теоретическая и практическая значимость научного, обстоятельного анализа всего спектра межгруппового взаимодействия.

Знание изложенных проблем может принести определенную пользу, но не может считаться исчерпывающим для решения практических вопросов боевой и повседневной деятельности.

### Литература

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
2. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1984.
3. Грэхем А. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 2004.

4. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л.: Гидрометеиздат, 2003.
5. Заславкина Т. И., Рывкина Р. В. Социология экономической жизни: Очерки теории. – Новосибирск, 1999.
6. Информационно-методический сборник. – 1998. – № 1. – М.: Центр военно-социологических, психологических и правовых исследований Вооруженных сил, 1998.
8. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. – М.: Юр. лит., 2003.
9. Подоляк Я. В. Практические вопросы военной психологии. – М.: Воениздат, 1987.
10. Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 2003.
11. Социальные проблемы российского общества (на мат. социол. исслед. крупного города) / Библиотечка социального работника. – М.: Институт молодежи. – 1983.
12. Осипов Г. В., Коваленко Ю. П., Щипанов Н. И., Яновский Р. Г. Социология. – М.: Мысль, 2003.
13. Тадевосян Э. В. Социология: Учеб. пособие. – М: Знание, 1995.
14. Фролов С. С. Социология. – М.: Логос, 1996.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377  
ББК 74.65

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Таюрский,  
Н. М. Халимова

*Ключевые слова:* реформа профессионального образование, управление качеством образования, системный подход, интегративно-деятельностный подход, коррекция обучения.

*Резюме:* В статье представлен опыт методико-теоретического обоснования и системного анализа эффективности педагогической системы управления качеством начального профессионального образования в Республике Хакасия.

Несмотря на сохраняющийся в целом государственный характер системы начального профессионального образования (НПО), в ней идут сложные и противоречивые процессы перехода к рыночной экономике.

Сложившаяся в предыдущий период система управления НПО была ориентирована на педагогический процесс, а не на его участников. В настоящее время она нуждается в совершенствовании и обновлении, так как не способна обеспечить опережающее развитие начального профессионального образования в новых социально-экономических условиях, решить весь комплекс личностно-ориентированных задач, определенных законом РФ «Об образовании» и концепцией модернизации российского образования до 2010 г., осуществить замену субъект-объектных отношений на субъект-субъектные в системе «мастер – преподаватель – учащиеся», сделать выпускников конкурентоспособными на рынке труда.

Устойчивая тенденция последних лет показывает рост исследований по проблеме управления качеством образования. Потребность создания педагогической системы управления качеством начального профессионального образования вытекает из необходимости выстраивания рыночных отношений, формирования сферы образовательных услуг. Современное управление образованием требует высокой личной ответственности всех участников образовательного процесса. Изменение философии управления качеством НПО предполагает, что каждый педагог будет являться менеджером образования.

Уровень образования в менеджменте – это способность к исследованиям, целеустремленность, стратегичность поведения, тип мышления, проблем-

ность в оценках, нравственность, интеллект, организованность, коммуникативность. Интеллектуальный потенциал менеджера образования – это сплав уровня образования и культуры, интеллекта, способности к самообразованию и саморазвитию, объема и структуры фундаментальных знаний в области специальности и осознание практического опыта.

Теоретический анализ материалов и публикаций по проблеме управления образованием, менеджмента, практической деятельности руководителей учреждений начального профессионального образования в период модернизации образования позволил разработать, теоретически обосновать и апробировать педагогическую систему управления качеством начального профессионального образования в Республике Хакасия. Разработка системы осуществлялась в соответствии с гипотетическим предположением, что система будет целостной и эффективной. Мы исходили из позиции, что образовательное учреждение НПО – сложная система, в которой каждый является субъектом педагогического процесса и управляет на своем уровне.

В педагогике понятие «качество» используется в разных значениях. Оно многомерно и системно отражает процесс и результат образовательной деятельности с точки зрения того, что мы ожидаем в сравнении с тем, что реально имеем. «Качество» характеризует степень соответствия образовательной модели образовательному стандарту, т. е. цели образования. Кроме того, понятие «качество» отражает и характеризует степень гарантии того, что ожидает потребитель образовательных услуг – работодатель, учащиеся, студенты, родители.

Осознание функции управления качеством явилось стимулом к организационно-проектировочной деятельности по созданию педагогической системы управления качеством начального профессионального образования. Понятие «качество» актуально для всех компонентов системы начального профессионального образования: оценки материально-технической, кадровой, нормативной, содержательной подсистем образовательного учреждения.

Термин «система обучения» или «образовательная система» адекватно отражает целостность, структурное единство и внутреннюю взаимосвязь элементов, описываемых такими дидактическими категориями, как «цели образования», «содержание образования», «методы обучения», «средства обучения», «организационные формы обучения». Понятие «система» в настоящее время рассматривается как одна из важнейших категорий методологии научного познания. Вопросам теории и практики системного подхода посвящено большое количество публикаций как в России, так и за рубежом. В теории систем убедительно доказано, что наибольшей силой обладает знание, в котором познаваемый объект представлен как система того или иного уровня, раскрыта ее структура и организация.

Системный подход – это общенаучный метод исследования систем, который получил свое развитие в исследовании социальных систем. Анализ различных определений понятия «система» и «принцип системного исследования» получил широкое освещение в работах отечественных философов и педагогов:

В. Г. Афанасьева, В. П. Беспалько, И. Б. Блауберга, Б. С. Гершунского, Л. И. Новикова, Э. Г. Юдина, и зарубежных специалистов: Р. Акоффа, Л. Бергаланфи, У. Кинга, Ж. Пиаже.

На основе анализа психолого-педагогических исследований установлено, что в теории и практике управления качеством выделены две проблемы: качество продукции и управление качеством. Качество определяется действием многих случайных, местных и субъективных факторов. Для предупреждения их влияния на уровень качества, как мы выяснили, необходима система управления качеством. При этом нужны не отдельные разрозненные эпизодические действия, а совокупность мер постоянного воздействия на процесс создания продукта с целью поддержания соответствующего уровня качества.

Термин «система управления качеством» широко не распространен в области отечественного образования, нами применены стандарты серии ИСО-9000 для определения педагогической системы управления качеством начального профессионального образования. Система управления качеством начального профессионального образования создается и внедряется в образовательных учреждениях как средство, обеспечивающее проведение определенной политики выживания учреждений НПО в период их модернизации и регионализации.

Первичным в системе является формирование и документальное оформление администрацией училищ и лицеев *политики в области качества образования*. Смысл ее заключается в требовании к системе качества как совокупности документов трех уровней:

- документы первого уровня – структура педагогической системы управления качеством – основные ориентиры, политика и цели в области качества;
- документы второго уровня – модули системы качества – модули мониторинга учебного процесса, промежуточной и итоговой аттестации, повышения квалификации преподавателей и другие;
- документы третьего уровня – рабочие инструкции, должностные характеристики, комплексное методическое обеспечение, поурочное планирование, портфолио педагогов и обучаемых и др.

Установлено, что *понятие системы управления качеством* в концепции стандартов серии ИСО 9000 имеет двойную трактовку.

Согласно первой, это система общего руководства образовательным учреждением по подготовке квалифицированных рабочих по заявленным специальностям и тем, которые предстоит открыть.

Вторая трактовка понятия системы управления качеством относится к конкретному виду деятельности или услуги (процессу обучения) или к конкретной продукции, выпускаемой в учебных мастерских. В последнем случае система качества выступает как средство, обеспечивающее стабильность качества конкретной продукции.

В соответствии с идеологией стандартов ИСО серии 9000, мы определили, что система качества НПО должна функционировать таким образом, что-



бы обеспечить уверенность в том, что каждое образовательное учреждение сможет предупреждать проблемы, а не выявлять их после возникновения.

*Обеспечение системы качества* НПО представляет собой совокупность планируемых и систематически проводимых мероприятий, создающих необходимые условия для выполнения каждого этапа учебно-воспитательного процесса.

*Управление качеством образования* представляет собой методы и деятельность оперативного характера. К ним относятся: управление процессами, выявление различного рода несоответствий и устранение их причин. В методологии систем качества меры по выявлению и устранению отклонений и их причин известны как «замкнутый управляющий цикл», который включает контроль, учет и анализ (оценки).

*Улучшение качества образования* по ИСО представляет собой деятельность, направленную на повышение технического уровня выпускаемой в мастерских училищ и лицеев продукции, на совершенствование элементов производства и системы качества. В области образования – это постоянное сопоставление со стандартами, выход на уточнение и коррекцию в процессе обучения.

Таким образом, концепция качества начального профессионального образования прямо связана и вытекает из тенденции конкурентоспособности выпускников и продукции, выпускаемой в учебных мастерских.

Управление педагогической системой качеством НПО – это подход к руководству образовательных учреждений, нацеленный на качество, основанный на участии всех членов образовательного процесса и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителей (учащихся, родителей, заказчиков кадров) и выгоды педагогов и общества.

Таким образом, концепция качества предполагает:

- выработку и реализацию политики в области качества;
- разработку, применение и совершенствование организационной структуры системы качества;
- распределение и контроль использования ресурсов (условий);
- обеспечение качества педагогического процесса;
- получение конечного результата.

Общенаучную концепцию педагогической системы управления качеством НПО составил *интегративно-деятельностный подход*.

Название данного подхода выражает его содержание и основную функцию. Интегративность отражает тенденции развития общества на пути социально-экономических преобразований, вхождения в рыночную экономику. Процессы, протекающие в начальном профессиональном образовании, их интеграция с другими системами общества, подготовка рабочих по программам, интегрированным со средним специальным образованием, дают основание полагать, что данный подход позволит готовить конкурентоспособных специалистов. В рамках педагогической системы управления качеством начального

профессионального образования интегративно-деятельностный подход заключается в том, что процесс подготовки учащихся по рабочим профессиям, с одной стороны, осуществляется в результате постоянной интеграционной деятельности, с другой стороны, формирует готовность к саморазвитию и способствует самореализации личности в деятельности.

Основу профессионального труда менеджеров образования, которыми являются педагоги и руководители НПО, является по своей сути интеграция существующей науки, практической деятельности и искусства. Творческий характер и управленческо-педагогическое содержание труда менеджера образования предполагает интеграцию управленческой, педагогической, психологической и культурологической подготовки.

Интегративно-деятельностный подход реализуется через:

- создание интегрированной структуры педагогической системы управления качеством начального профессионального образования;
- применение интегрированных учебных программ по всем профессиям начального профессионального образования для подготовки конкурентоспособных выпускников;
- интеграционную связь управленческой, педагогической, психологической, культурологической деятельности менеджеров образования;
- разработку интегративной формы самоорганизации учащихся и студентов через деятельность при освоении профессии;
- применение интегративного критерия оценки деятельности участников образовательного процесса и эффективности системы управления качеством НПО.

В основе интегративно-деятельностного подхода лежит система общепедогогических и дидактических принципов, которые делают данный концептуальный подход единым и непротиворечивым.

Анализ педагогической системы качества осуществляется на основании материалов диагностики и мониторинга. В роли основных субъектов качества профессионального образования выступают сами обучаемые и педагоги (преподаватели, мастера производственного обучения). Для внедрения в практику педагогических систем надежной, валидной и эффективной педагогической системы управления качеством НПО нами разработаны критерии оценки всех видов учебной деятельности обучаемых, предусмотренных стандартом. Планируемое качество результата обучения формулируется в отношении как итоговой подготовки обучаемых, так и уровня воспитанности и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса.

Для управления педагогической системой определены диагностическое целеполагание и методика объективного контроля качества его достижения, созданы контрольно-измерительные материалы (КИМы) с эталонами ответов по всем специальным предметам и производственному обучению и выработана техника стимулирования педагогов и учащихся к его достижению.

Качество образовательной системы определяется качеством всех ее компонентов: качеством целей и норм (анализом, планированием, контролем

выполнения), качеством ресурсов и условий (кадровым потенциалом, материально-технической базой, комплексным методическим обеспечением предметов и профессий), качеством процессов (образовательного, воспитательного, управленческого, исследовательского) и качеством конечного результата (обученность, воспитанность, физическое, психическое и нравственное здоровье, уровень социальной адаптации учащихся и выпускников к жизни, состояние микроклимата в коллективах).

Анализ структуры педагогической системы управления качеством НПО дает основание полагать, что подход к обучению как процессу управления, основанный на принципах целостности, иерархичности и управляемости, является основой, которая объединяет разнокачественные, структурные элементы в единое системное пространство; позволяет рассматривать управление как механизм, посредством которого происходит обучение организованным действиям с одновременным развитием участников образовательного процесса.

Развитие подразумевает поэтапное движение от деятельности под руководством педагогов к самоуправляемому обучению, а от него – к самообучению и саморазвитию.

Исходной единицей анализа обучения как управления обучаемыми является учебно-педагогическая ситуация, в которой выделяются следующие составляющие:

- структурированное содержание учебного процесса;
- организованный процесс усвоения учебного материала и обобщенных способов учебной деятельности в соответствии с заданным уровнем усвоения;
- рефлексивный анализ деятельности (самодиагностика и самомониторинг);
- коррекция обучения.

Эффективность процесса обучения на каждом занятии рассматривается с точки зрения организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Результат обучения рассматривается как состояние обученности и развития способностей к самообучению и саморазвитию на промежуточном и конечном уровне.

Созданная система управления качеством начального профессионального образования обеспечивает профессиональную компетентность выпускников на основе формирования интегративной деятельности (через умения и навыки профессиональной деятельности) и коммуникативных компетенций (умения и навыки делового общения); мониторинг качества профессиональной подготовки; мониторинг профессиональной адаптации выпускников учреждений НПО; внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических и производственных технологий.

Проведенный в ходе исследования анализ организационно-педагогических проблем созданной педагогической системы управления качеством начального профессионального образования в условиях модернизации НПО Республики Хакасия доказывает ее эффективность.

УДК 378.147  
ББК Ч481.266.2+Ч481.245.9

## МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Н. В. Бородина,  
Т. В. Шестакова

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, модель лабораторного практикума, электронные обучающие модели лабораторных работ.

*Резюме:* Статья посвящена рассмотрению организационно-педагогических, содержательных и методико-технологических аспектов модели лабораторного практикума по дисциплинам инженерной подготовки для дистанционного обучения студентов. Раскрываются структуры электронных обучающих моделей, ориентированных на разновидности лабораторных работ.

В последние годы в России процесс создания системы высшего дистанционного образования с ориентацией на реализацию идеи широкомасштабной подготовки и переподготовки специалистов актуализировал проблему разработки подходов к конструированию моделей обучения на основе интеграции современных педагогических, информационных и телекоммуникационных технологий.

Под моделью обучения в дистанционном обучении (ДО) мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонент организационно-педагогического, и методико-технологического характера, отражающих деятельность обучаемого по освоению содержания обучения, которая организуется педагогом в соответствии с принципами и особенностями ДО.

Анализ российского и зарубежного опыта показывает, что практика создания моделей обучения с учетом особенностей ДО осуществляется преимущественно по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам [2; 4; 5; 6]. Большинство российских вузов в рамках внедрения ДО готовит специалистов в области экономики, менеджмента, юриспруденции, информатики, туризма, гостиничного сервиса. И лишь небольшая часть вузов ведет дистанционную подготовку по техническим специальностям, однако и эта подготовка осуществляется в основном по общеобразовательным и общетраслевым дисциплинам, не включающим лабораторные практикумы и курсовое проектирование [2; 3; 9]. Это объясняется тем, что создание моделей обучения для отмеченных дисциплин представляет собой относительно несложную задачу, решаемую путем трансформации таких форм обучения как лекции, практические и семинарские занятия в дистанционные методические комплексы, включающие учебный материал преимущественно на электронных носителях, необходимые координирующие указания, контрольные задания и графики, на базе которых организуется взаимодействие педагога и обучаемого в режимах *off-line*, *on-line* или комплексном.

Сложнее решается проблема создания моделей обучения для лабораторного практикума по дисциплинам инженерной подготовки. Как показывает анализ литературы, единого подхода к трансформации лабораторного практикума под условия и особенности дистанционного обучения нет, однако существует опыт проведения лабораторного практикума в ДО на основе компьютерных имитаторов. В литературе представлены примеры создания и применения отдельных экспериментальных моделей-имитаторов, некоторые подходы к организации лабораторных практикумов, модифицирующие традиционную их организацию [4; 8, с. 22–26]. Однако подходы, решающие проблему создания модели обучения для лабораторного практикума, раскрывающую в целостном единстве подходы к отбору и структурированию содержания, организации и технологии обучения в литературе отражения не получили.

В рамках нашего исследования решалась проблема выявления теоретических основ организации и проведения лабораторного практикума по дисциплинам инженерной подготовки для ДО студентов профессионально-педагогического вуза машиностроительных специализаций. В результате решения этой проблемы была разработана инвариантная модель лабораторного практикума для ДО, рассматриваемая в трех аспектах: организационно-педагогическом, содержательном и методико-технологическом.

В *организационно-педагогическом аспекте* раскрыта структура информационной обучающей среды лабораторного практикума в ДО, организованном на базе одного университета с опосредованным взаимодействием студентов и преподавателей. Организация взаимодействия студентов и преподавателей, опосредованная средой интернет, предусматривает три этапа: установочный, обучающий и контролирующий (рис. 1). На установочном этапе студент получает на информационной странице сайта сведения об организации лабораторного практикума. Обучаемому предъявляется содержание практикума, представленное в виде перечня лабораторных работ; график выполнения лабораторных работ с обозначенным началом и концом выполнения каждой лабораторной работы; схема прохождения этапов входящих в практикум лабораторных работ. Обучающий и контролирующий этапы студенты проходят последовательно. На обучающем этапе студенты ДО самостоятельно изучают теоретические положения по лабораторной работе представленные на электронных носителях и проходят самоконтроль. В процессе обучающего этапа студент может получить консультацию преподавателя по интересующему его вопросу на электронном форуме. Электронный форум является компонентом информационной обучающей среды, организующим оперативное взаимодействие студентов с преподавателями и между собой и реализуемый через сеть интернет. Задания текущего контроля студент выполняет на контролирующем этапе. При успешном прохождении текущего контроля студент получает доступ к выполнению лабораторной работы. После выполнения лабораторной работы обучаемый проходит промежуточный контроль по материалу лабораторной работы в целом.

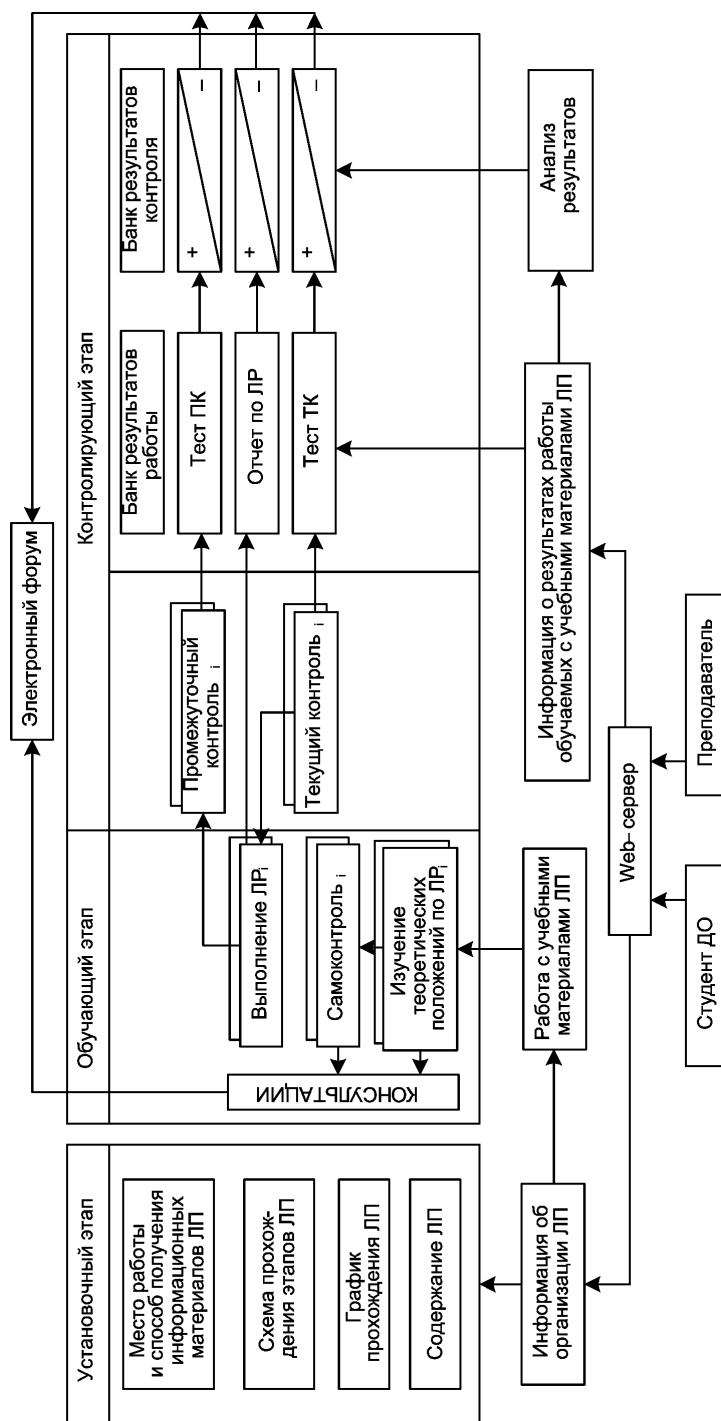


Рис. 1. Структура информационной обучающей среды лабораторного практикума в дистанционном обучении:  
 ЛП – лабораторный практикум, ЛР – лабораторная работа, ТК – текущий контроль, ПК – промежуточный контроль

Результаты выполнения текущего и промежуточного контроля, а также отчет о лабораторной работе попадают на сервер в «Банк результатов работы обучаемых с учебными материалами». К этому банку на контролирующем этапе имеет доступ только преподаватель. Преподаватель проводит проверку и анализ результатов работы студентов. Результаты проверки представляются на электронном форуме каждому обучаемому. Выполнив все лабораторные работы, входящие в практикум, студенты получают зачет.

В *содержательном аспекте* раскрывается структура содержания лабораторного практикума в дистанционном обучении (рис. 2).

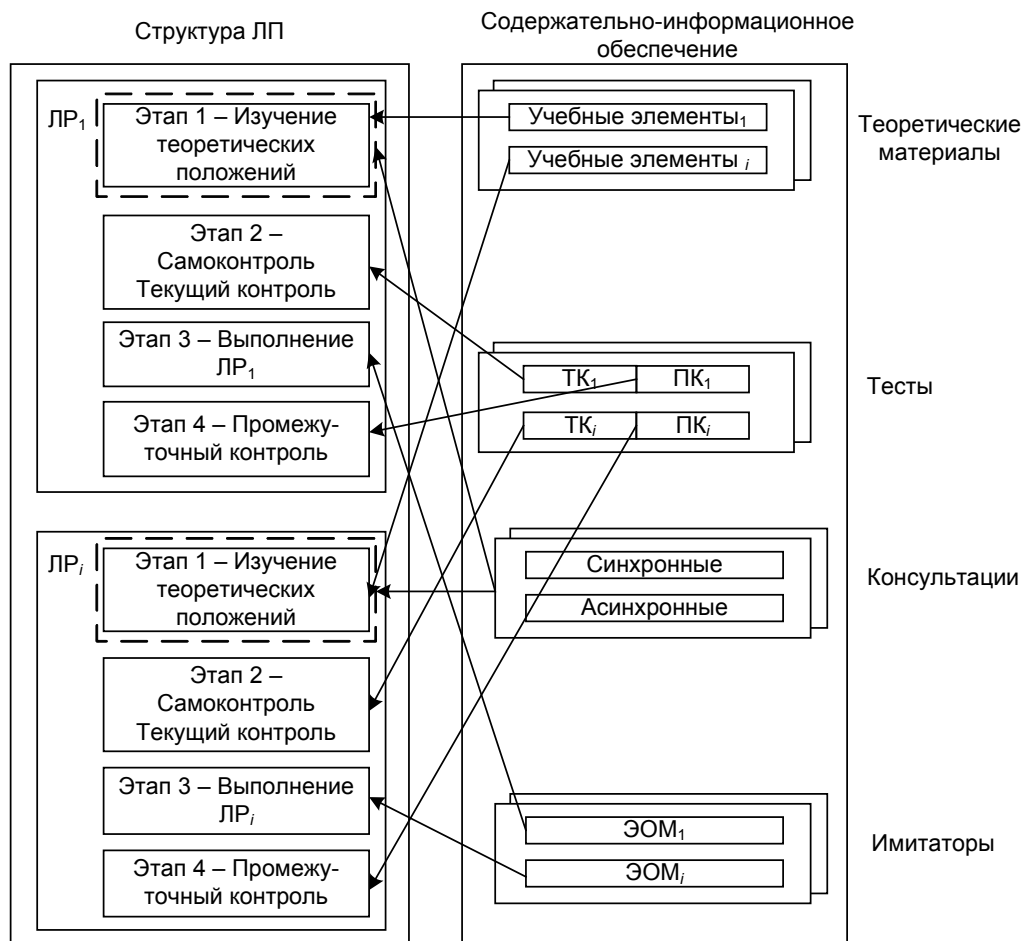


Рис. 2. Структура содержания лабораторного практикума в дистанционном обучении

Содержание лабораторного практикума, как правило, имеет блочную структуру. Каждый блок соответствует определенной лабораторной работе,

в рамках которой формируются умения выполнять конкретный вид эксперимента и интерпретировать его результаты. Каждый блок структурируется на информационную, контролирующую и опытно-экспериментальную части.

Информационная часть обеспечивает процесс изучения теоретических положений на обучающем этапе выполнения лабораторной работы и раскрывается пакетом учебных элементов, содержащих научно-теоретические вопросы, сведения о лабораторном оборудовании, инструментах, приборах, методике выполнения работы. В учебных элементах материал представлен текстовой, графической и мультимедийной информацией.

Контролирующая часть раскрывается пакетом тестов, контролирующих усвоение теоретического материала лабораторной работы.

Содержание опытно-экспериментальной части лабораторных работ раскрывается электронной обучающей моделью (ЭОМ). ЭОМ это *Web*-ориентированный мультимедиа продукт, содержащий исходные данные для выполнения лабораторной работы, имитатор, обеспечивающий эмуляцию лабораторной установки, и алгоритм основы действий по выполнению лабораторной работы.

ЭОМ зависит от типа лабораторной работы. Мы ориентировались на известную типологию лабораторных работ [6], включающую следующие виды:

- наблюдение и анализ (описание) различных технических явлений, процессов, предметов труда (свойств материалов, сырья, конечных продуктов);
- наблюдение и анализ (описание) работы и устройства орудий и средств труда (машин, механизмов, приборов, аппаратов, инструментов);
- исследование количественных и качественных зависимостей между техническими и технологическими явлениями, величинами, параметрами, характеристиками; определение оптимальных значений этих зависимостей;
- изучение устройства и способов пользования контрольно-измерительными средствами;
- диагностика неисправностей, регулировка, наладка, настройка различных технических объектов; изучение способов их обслуживания.

В соответствии с разновидностями лабораторных работ мы конструировали структуры ЭОМ.

Структура каждой ЭОМ рассматривается, как сочетание инвариантной и вариативной компонент. Инвариантная структура ЭОМ лабораторной работы в дистанционном обучении соответствует этапам деятельности студентов на лабораторных занятиях (рис. 3).

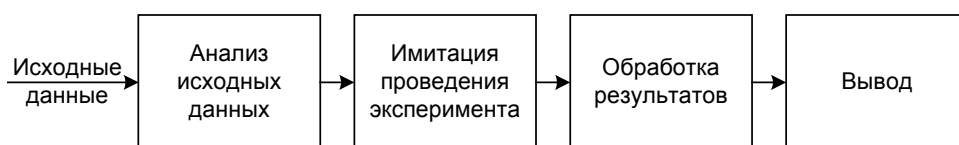


Рис. 3. Инвариантная структура электронной обучающей модели лабораторной работы



ЭОМ предусматривает имитацию эксперимента и алгоритмическую основу действий (АОД) обучаемого. АОД представлена полной системой ориентиров для самостоятельного и безошибочного выполнения действий обучаемыми, составлена на конкретном уровне, применительно к одной лабораторной работе и предъявляется обучаемому в готовом виде. АОД обучаемых разрабатывается для координации работы студента по выполнению лабораторного практикума.

Содержание имитации эксперимента зависит от типа лабораторной работы и позволяет воспроизводить функционирование оборудования с максимально возможной точностью. Имитация экспериментальных действий воспроизводится с использованием современных мультимедийных программ. Таким образом моделируется выполнение лабораторной работы, где формирование навыка обращения с реальным оборудованием является квазереальной деятельностью с имитатором. Реальная деятельность заключается в обработке результатов квазереальной деятельности.

На основе инвариантной структуры ЭОМ были созданы вариативные структуры моделей действий обучаемых при выполнении лабораторных работ по различным направлениям.

Для выполнения лабораторной работы по наблюдению и анализу (описанию) различных технических явлений, процессов, предметов труда ЭОМ, отражая этот процесс, включает в себя имитацию исследуемого явления, процесса и т. п., а также алгоритмическую основу действий (АОД) обучаемого. АОД в лабораторной работе данного типа заключается в указаниях к постановке задачи исследования, идентификации и анализе регистрирующих приборов, снятии показаний и интерпретации исследуемого явления, анализе признаков наблюдаемого явления по результатам которого делается вывод об их свойствах и характеристиках (рис. 4).

ЭОМ лабораторной работы данного типа предусматривает альтернативные пути наблюдения: непосредственное или опосредованное. Опосредованное наблюдение применяется в случаях, когда исследуемое явление явно не выражено и для его интерпретации и анализа необходимы показания приборов, фиксирующих его наличие.

Для выполнения лабораторной работы по наблюдению, анализу (описанию) и изучению работы, устройства и способов пользования орудиями и средствами труда ЭОМ включает в себя имитацию исследуемого устройства и принципа его работы, а также алгоритмическую основу действий по изучению исходных данных, анализу конструкции и функционального назначения устройства. По результатам анализа обучаемыми делается вывод о принципе действия устройства (рис. 5).

Для исследования количественных и качественных зависимостей между техническими и технологическими явлениями (величинами, параметрами, характеристиками) и для определения оптимальных значений этих зависимостей ЭОМ включает в себя имитацию настройки оборудования для проведения эксперимента, приборов, регистрирующих результаты эксперимента, имитацию проведения эксперимента, а также алгоритмическую основу действий. АОД заключается в указаниях к постановке задачи, снятии показаний и обработке результатов имитации эксперимента, по результатам которого описывается зависимость между явлениями или величинами (рис. 6).

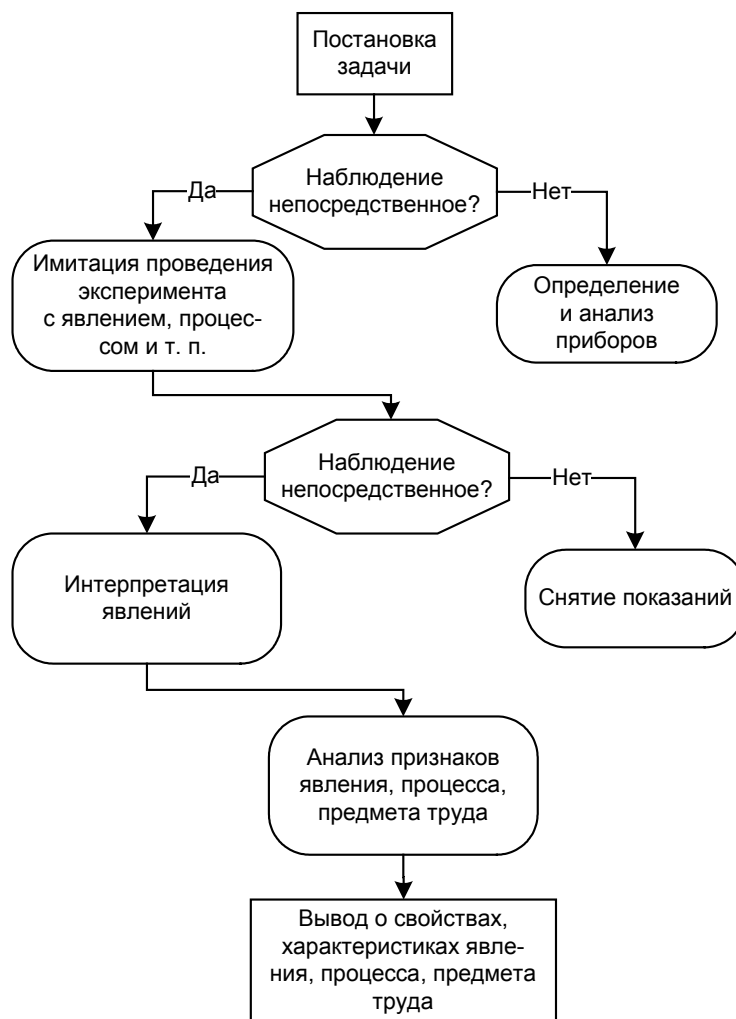


Рис. 4. Структура модели действий по наблюдению и анализу (описанию) различных технических явлений, процессов, предметов труда

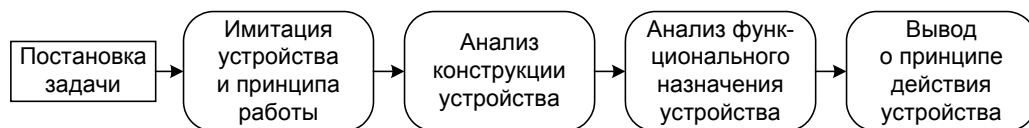


Рис. 5. Структура модели действий по наблюдению, анализу (описанию) и изучению работы, устройства и способов пользования орудиями и средствами труда



Рис. 6. Структура модели действий при исследовании количественных и качественных зависимостей между техническими и технологическими явлениями, величинами, параметрами, характеристиками; определение оптимальных значений этих зависимостей

Для диагностики неисправностей, регулировки, наладки, настройки различных технических объектов, для изучения способов их обслуживания ЭОМ включает в себя имитацию исследуемого объекта и его состояния, а также алгоритмическую основу действий обучаемого по постановке задачи, анализу конструкции, функционального назначения и состояния объекта. По результатам анализа делается вывод в соответствии с поставленной задачей: ставится диагноз, даются рекомендации к регулировке, наладке и т. п., либо даются рекомендации по обслуживанию объекта (рис. 7).

Таким образом, в содержании лабораторного практикума состоящего из лабораторных работ различных направлений могут использоваться разные ЭОМы.

В методико-технологическом аспекте в соответствии с организационным и содержательным аспектами проектируется технология обучения для проведения лабораторного практикума. За основу принята модульная технология обучения, которая позволяет формировать необходимые умения и навыки через последовательное выполнение элементов деятельности [1, с. 124–127].

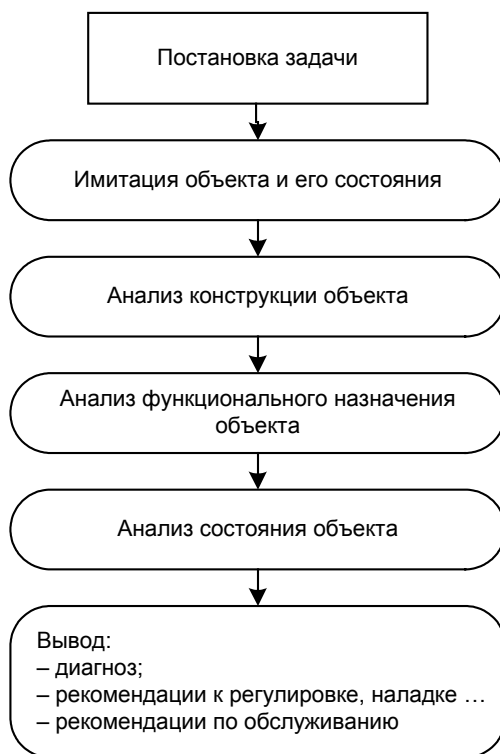


Рис. 7. Структура модели действий при диагностике неисправностей, регулировке, наладке, настройке различных технических объектов; изучение способов их обслуживания

Проект модульной технологии включает комплект документов, представляющих модульную программу, и пакет методического обеспечения модульной программы.

Структура модульной программы соответствует структуре деятельности, по проведению экспериментальных исследований в рамках лабораторного практикума по конкретной предметной области. Таким образом, каждая лабораторная работа, представляющая собой единицу содержания экспериментальной деятельности, отражена в отдельном блоке модульной программы лабораторного практикума. Количество блоков в программе зависит от количества лабораторных работ в практикуме.

Разработанная программа может быть адаптирована к внешним условиям, структурно перестроена без нарушения общей целостности. Открытость программы позволяет также учитывать индивидуальные характеристики обучаемого путем составления на основе базовой программы индивидуальных программ обучения.

В соответствии с модульной программой разрабатывается комплект учебных элементов теоретического направления, ЭОМ по каждой лабораторной работе практикума, пакеты контролирующих тестов. Учебные элементы содержат весь необходимый материал в объеме, необходимом для формирования у студентов теоретических знаний. Теоретические учебные элементы содержат вопросы организации рабочих или ученических мест, норм безопасности труда и пожарной безопасности, научно-теоретические положения, информацию о материалах, методах, технологиях, информацию о назначении, устройстве и принципе действия оборудования, приборов и инструментов. ЭОМ в модульной технологии содержит указания к выполнению конкретных действий по исследованию в лабораторных работах и представляет собой учебный элемент категории деятельности.

Таким образом, разработанная на системной основе модель лабораторного практикума включает в себя взаимосвязанные компоненты модели обучения с учетом специфики ДО.

На основе рассмотренной модели был спроектирован лабораторный практикум по теории резания металлов для студентов профессионально-педагогического вуза, который включает ЭОМы, созданные на основе модели действий по исследованию количественных и качественных зависимостей между техническими и технологическими явлениями (величинами, параметрами, характеристиками) и по определению оптимальных значений этих зависимостей. Экспериментальная проверка показала, что при работе с ЭОМ у 56% студентов наблюдается уровень сформированности умений анализа, обработки и интерпретации результатов эксперимента, сопоставимый с уровнем сформированности этих умений у студентов, проходящих практикум в традиционной форме. Это свидетельствует об эффективности разработанной модели. Следует отметить, что апробация показала и практическую значимость разработанных ЭОМ по проведению экспериментов, устанавливающих зависимость усадки стружки, силы и температуры при резании металлов от элементов режима резания.

### **Литература**

1. Бородина Н. В., Горонович М. В. Педагогические условия применения модульных технологий в дистанционном обучении // Вестн. ОГУ. – 2003. – № 4. – С. 124–127.
2. Генне О. В. Дистанционное обучение – новый шаг в развитии системы образования // Защита информации. Конфидент. – 2004. – № 3. – С. 36–40.
3. Доценко С. М., Мусаева Т. В. Дистанционное обучение как форма развития профессионального образования // Защита информации. Конфидент. – 2004. – № 3. – С. 40–44.
4. Журавлев В. З. Лабораторный практикум в открытом образовании // Открытое образование. – 2002. – № 6. – С. 17–23.
5. Мануйлов В. Ф., Галкин В. И., Федоров И. В. Открытое образование: перспективы, рациональность, проблемы... // Высш. образование в России 2004. – № 1. – С. 93–104.

6. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Под. ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
7. Романов А. Н., Торопцов В. С., Григорович Д. Б. Технология ДО в системе заочного экономического образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.
8. Толстик А. М. Дистанционное образование и компьютерное моделирование // Открытое образование. – 2001. – № 4. – С. 22–26.
9. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 378.144/146 (045)  
ББК Ч 481.26

## **ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

**А. Н. Ковтунова,  
И. А. Ларионова**

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, осознание, проектирование отношений, проектное обучение, разрешение социальных проблем, рефлексивная готовность, самопроектирование, социальное проектирование, специалист социальной работы, структура рефлексивной готовности.

*Резюме:* Статья посвящена проблеме формирования рефлексивной готовности специалистов социальной работы в вузе, определению возможностей использования проектного обучения в качестве оптимального средства.

Динамизм социально-экономического, научно-технического и духовного развития общества предопределил переход к новым технологиям социальной работы, ориентированным на вариативность, творческую индивидуальность, личностный потенциал специалиста. Происходящие преобразования определяют необходимость изменения имеющихся систем профессиональной подготовки специалиста социальной работы, который выступает носителем перемен в социальной сфере, обеспечивает успешную интеграцию человека в общество. В соответствии с законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), Национальной доктриной образования в Российской Федерации (2000), Федеральной программой развития образования в России на 2001–2005 гг., целью современного образования становится воспитание личности, способной к самостоятельному принятию решений в ситуации выбора, отличающейся мобильностью, конструктивностью, динамизмом, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования и самореализации. Государственный образовательный стан-

дарт по специальности «социальная работа» и профессиограмма социального работника подчеркивают необходимость владения навыками анализа, умения чувствовать, переживать, понимать ситуацию, быстро переосмысливать, перепланировать, перепрогнозировать общественные процессы, на уровне как социума, так и отдельной личности, в том числе себя самого.

Это требует расстановки новых приоритетов в проблеме подготовки будущего специалиста, выдвижения в качестве ведущей цели формирования личности, обладающей высоким уровнем профессионализма, отличающейся высоким уровнем готовности к рефлексивной деятельности (или рефлексивной готовности).

Значимость рефлексии в профессиональной деятельности специалиста социальной работы подчеркивается многими исследователями (например, М. А. Косовой, О. В. Оконешиковой, Н. С. Румянцевой, Н. Б. Шмелевой) [4; 5; 12]. С одной стороны, это связано с принадлежностью данной профессии к системе «человек – человек» (отличительными особенностями которой являются особая роль личности специалиста, постоянная включенность в общение, совместную деятельность, сложность регламентации деятельности и т. д.), а, с другой стороны, определяется спецификой самой профессии.

Основными объектами социальной работы являются «кризисные» личности – люди, переживающие трудности в осуществлении жизнедеятельности (например, дети-сироты, инвалиды, безработные, бездомные, наркоманы). Взаимодействуя с клиентом, социальный работник непрерывно сталкивается с новыми проблемами, требующими быстрого и эффективного решения. Рефлексия обеспечивает более глубокое их осознание, критический анализ, конструктивное разрешение и организацию совместной практической деятельности.

Рефлексия является также одним из необходимых условий преодоления эгоцентричности в профессиональной деятельности специалиста. Это позволяет специалисту социальной работы «вжиться» в ситуацию клиента, воспринять ее как действительно проблемную, противоречащую требованиям социума.

С этих позиций предметом рефлексивного осознания в профессиональной деятельности специалиста социальной работы могут выступать:

- собственные личностно-профессиональные качества, интересы, мотивы, установки, цели, задачи, нормы профессиональной деятельности по оказанию социальной помощи клиенту – рефлексия «Я»;
- внутренний мир партнера по взаимодействию – рефлексия «Другого»;
- ситуация социального функционирования (как клиента, так и самого специалиста) – рефлексия «Социума».

На основе анализа научных исследований (в частности, К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой, Г. А. Ратановой, В. А. Крутецкого, Г. Н. Жукова) [6; 7; 10; 3], был сделан вывод, что рефлексивная готовность специалиста социальной работы – интегративное качество личности, обеспечивающее осмысление и переосмысление субъектом ценностей, знаний, деятельности через фиксацию проблем и создание средств для их конструктивного преодоления.

В структуре рефлексивной готовности специалиста социальной работы можно выделить эмоционально-волевой, когнитивный и действенно-практический компоненты.

Эмоционально-волевой компонент предполагает наличие потребности в достижении профессионализма, заинтересованности в рефлексии как механизме саморазвития, стремление анализировать и критически оценивать результаты деятельности, совершенствовать способы поведения и общения в различных ситуациях, мотивацию к рефлексивной деятельности.

Когнитивный компонент отражает имеющийся уровень осведомленности о рефлексивных процессах, методах и приемах осуществления рефлексивной деятельности.

Действенно-практический компонент выражается в «действенности личности», сформированности рефлексивных навыков (постановки цели как основы для оценки результативности своих профессиональных действий, оценивания состояния и проблемной ситуации другого человека, принятия его позиции, «владении» ситуацией взаимодействия с клиентом, анализа причин затруднений, собственных мыслей, состояний и представлений других людей о себе; прогнозирования последствий своих профессиональных действий и т. д.).

Рефлексивная готовность раскрывается через систему личностных качеств (самокритичность, организованность, коммуникативность, эмпатичность, адаптивность, креативность), обусловленных характером будущей профессиональной деятельности специалиста социальной работы. Сформированность этих качеств является условием и результатом успешной рефлексивной (и в целом – профессиональной) деятельности.

Формирование рефлексивной готовности специалиста социальной работы – сложный и длительный процесс, поэтому начинать его следует с начальных курсов профессионального обучения в вузе.

По мнению А. Л. Емельянова, М. А. Косовой [2; 4] и ряда других исследователей, для формирования рефлексивной готовности должны быть созданы специальные условия. На наш взгляд, это должны быть условия, обеспечивающие включение студентов в процессы рефлексирования: фиксация (анализ, самоанализ, критика), отстранение, поиск альтернатив (самокоррекция), контроль и самоконтроль. При этом проектное обучение выступает одним из основных условий, способствующих формированию рефлексивной готовности студентов – будущих специалистов социальной работы, что и являлось предметом нашего исследования.

Исследователи (например, Д. Дьюи, Г. К. Селевко, С. Е. Шишов, В. А. Кальней) [1; 9; 11] по-разному определяют сущность проектного обучения, рассматривая его как тип обучения, позволяющий студентам через самостоятельную постановку и решение проблем переосмыслить имеющийся опыт социальной деятельности в контексте реально существующих задач профессиональной деятельности, усвоить ценности будущей профессии, получить необходимые знания, развить навыки рефлексии в ходе планирования, реализации и оценке проекта. В центре проектного обучения находится студент как субъект деятельности, а педагог создает условия для повышения уровня его профессиональной (и, в частности, рефлексивной) готовности.

На основании предложенного С. А. Рубинштейном [8] общего механизма становления личности профессионала нами были определены следующие этапы формирования рефлексивной готовности специалистов социальной работы



в вузе: «самопроектирование», «проектирование отношений», «социальное проектирование», их цели и основные результаты.

Этап 1. Самопроектирование («Я»).

Цель: формирование готовности будущих специалистов социальной работы к саморефлексии.

На данном этапе происходит самопознание и самоопределение студента, овладение методами самодиагностики; студенты знакомятся с особенностями профессиональной деятельности, требованиями к специалисту, профессиограммой социального работника.

Работа строится на основе постоянного рефлексирования (рефлексия – целеполагание – рефлексия – планирование – рефлексия – организация работы по теме – рефлексия – коррекция деятельности – рефлексия), используются активные формы (практикумы, мастерские (ценностных ориентаций, конструирования знаний), рефлексивные упражнения («Кто Я», «Я на ладошке», «Самосуд», «Мое развитие»). В качестве конечного «продукта» на данном этапе студентами создается индивидуальный проект, направленный на выявление и решение собственных проблем – личный сайт, книга «Кто Я», сборник статей «Интервью с самим собой», «Путевой дневник», «Модель специалиста социальной работы» и т. п.

В результате студенты начинают четко осознавать необходимость работы с «кризисными» личностями, проблемный характер деятельности специалиста, необходимость развития рефлексивных навыков, составляется план профессионального самосовершенствования («проект будущего»). Вырабатываются навыки приобретения знаний о себе (путем анализа собственных мотивов, чувств и поведения), определения перспектив и траекторий развития, постановки личных целей, планирования действий, необходимых для достижения результата.

Этап 2. Проектирование отношений («Я – Другой»).

Цель: формирование готовности будущих специалистов социальной работы к рефлексии Другого.

Данный этап предполагает организацию групповой работы, в ходе которой у студента развивается эмпатийность, способность восприятия проблемы Другого как своей собственной, навыки взаимодействия и взаимопонимания, способность к построению взаимоотношений на основе рефлексии намерений, поступков, мыслей и чувств другого человека.

Работа ведется по схеме первого этапа, но в соответствии с задачами этапа изменяется характер упражнений («Пойми меня, если сможешь!», «Смена ролей», «Внутренний голос», «Монолог с двойником», «Дискуссия в ролях друг друга», «Ответы за другого», «Фотография», «Экстрасенс», «Угадай смысл диалога») и выполняемых проектов (коллективные проекты – проект «Отражение», проектирование тренингов эмпатийности, толерантности, цветовая рефлексия, шоу-проект двойников, праздники, фильмы).

Результат: рефлексивная готовность к дифференцированным, согласованным процессам в диаде и группе, к кооперации и доверительности.

Этап 3. Социальное проектирование («Я – Социум», «Другой – Социум»).

Цель: формирование готовности будущих специалистов социальной работы к рефлексии Социума.

На заключительном этапе студентами приобретаются навыки комплексного осмысления и пересмысления социального опыта, критического анализа неэффективных путей разрешения социальных проблем, постановки целей собственной деятельности по их преодолению, поиска нетрадиционных способов профилактики или коррекции социальной проблемы, прогнозирования возможных рисков при их реализации.

Данный этап предполагает участие студентов в ролевых и деловых играх («Театр-экспромт», «Просьба – за линию не заходить!», «Совместный проект», «Видеокамеры»), дискуссиях («Проблемы студенчества на современном этапе», «Легко ли быть молодым?», «Границы и возможности социальной работы с молодежью»).

По завершению этапа студентами разрабатывались, защищались и реализовывались межпредметные (создание Глоссария по социальной работе), исследовательские («Профилактика разводов в молодых семьях (на примере органов ЗАГС)», «Социальная работа на предприятии сферы услуг (на примере Аэропорта «Кольцово)», «Формирование имиджа специалиста социальной работы»), информационные («Осторожно! ЗППП!», «Студент! Знай свои права!»), творческие (Серия телевизионных рекламных роликов, направленных на профилактику социального сиротства) монопроекты, студенческая мегаакция (Студенты – против СПИДа!), мультипроекты (Празднование 60-летия Дня победы в Алапаевске Свердловской области, Форум наций «Территория молодых»).

Результат: приобретение студентами позитивного опыта рефлексирования (от выявления проблемы до создания средств для их конструктивного преодоления), формирование готовности к поиску, занятию и укреплению профессиональной позиции в социуме, преодолению кризисных ситуаций посредством осмысления и переосмысления ценностей, знаний, результатов деятельности.

Непременным условием, обеспечивающим формирования рефлексивной готовности студентов высокого уровня, является использование учебно-методического комплекса (Учебной программы спецкурса, Учебно-методического пособия для студентов, Руководства по составлению рефлексивного портфеля, Сборника упражнений, Сборника проблемных ситуаций) и применение (наглядных пособий, видеофильмов, плакатов, карт, слайдов, опорных схем, «концептуальных карт проблемы», «граффити», «настенных таблиц» и т. д.).

Таким образом, проектное обучение является одним из основных условий формирования рефлексивной готовности будущих специалистов социальной работы, что достигается четким определением основных этапов формирования рефлексивной готовности, применением на каждом этапе специфических видов проектирования, развитием субъектности студентов в процессе профессиональной подготовки.

### Литература

1. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244–269.
2. Емельянов А. Л. Влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма государственного служащего. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 24 с.

3. Жуков Г. Н. Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2000. – № 3. – С. 176–180.
4. Косова М. А. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников: Дис. ... канд. пед. наук – Ульяновск, 2003. – 225 с.
5. Оконешникова О. В., Румянцева, Н. С. Профессиональная компетентность в практике социальной работы / Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность: Учеб. пособие / отв. ред. А. А. Козлов. – М.: КНОРУС, 2005. – 366 с.
6. Психологическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 368 с.
7. Ратанова Г. А. Психодиагностические методы изучения личности: Учеб. пособие / Г. А. Ратанова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Флинта, 2003. – 320 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., 1976. – 257 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
10. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие / Сост. Л. М. Семенюк. – 2-е изд, испр. и доп. – М.; Воронеж, 2003. – 352 с.
11. Шишов С. Е., Кальней, В. А. и др. Структура и содержание проектной деятельности: Метод проектов в России и за рубежом // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 23–31.
12. Шмелева Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: Учеб. пособие – М.: Дашков и К, 2004. – 196 с.

УДК 37.01 я 73  
ББК 65.050

## **ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СФЕРЫ ЖИЛИЩНО-КОММУНАЛЬНОГО ХОЗЯЙСТВА<sup>1</sup>**

**А. Г. Мокроносов, Т. К. Руткаускас,  
М. Б. Гиндин, К. В. Руткаускас**

*Ключевые слова:* образование, форма обучения, средства обучения, кадры, ЖКХ, обеспечение, эффективность, оценка.

*Резюме:* Образование стало ключевой проблемой конкурентоспособности индивида, организации, государства. В перспективе ожидается, что крупным компаниям в лю-

---

<sup>1</sup> Исследование проводилось при финансовой поддержке РГНФ, 2006, грант № 06-02-00308а «Организационно-экономические основы формирования рынка жилищно-коммунальных услуг».

бой сфере экономики потребуется половина от числа занятых сегодня, но их уровень квалификации должен быть вдвое выше. Такая постановка проблемы влечет за собой возникновение спроса на последующее и продолжающееся образование. Вузы должны идти к потребителю, а для этого требуются соответствующие формы обучения. Необходимо организовать учебный процесс, построить гибкий график обучения, решающие проблемы кадрового обеспечения, в частности, сферы жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ). Этим вопросам посвящена настоящая статья.

В настоящее время большое внимание придается исследованиям по совершенствованию системы воспроизводства кадрового потенциала в условиях трансформационного периода российской экономики. ЖКХ в дореформенные времена комплектовалось, в основном специалистами, готовящимися для работы в других отраслях экономики: строительстве, промышленности, энергетике и т. д. Целенаправленной подготовки инженерно-технических и управленческих кадров для ЖКХ не велось. Специфика же работы в отрасли такова, что основные направления работы в этой сфере – обслуживание, эксплуатация и ремонт существенно отличаются от работ других отраслей. Реформа системы ЖКХ резко обострила противоречия в этой сфере. В настоящее время особую актуальность приобретает задача перехода от реформы ЖКХ к политике внедрения новых механизмов хозяйствования, для эффективного решения которой необходимы хорошо подготовленные специалисты. С введением Жилищного кодекса РФ и других нормативных актов изменились формы взаимодействия органов местного самоуправления (ОМС) с собственниками жилых помещений и управляющими организациями. Поэтому вопросы подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки сегодня играют важную роль в проведении рациональной кадровой политики и реформировании отрасли в целом.

Рассмотрим подготовку кадров для ЖКХ на примере образовательных учреждений всех уровней города Екатеринбурга по состоянию на 01.01.2006 г. [1].

*Начальное профессиональное образование* можно получить в двух из девяти училищ и центров города – Нижнеисетское профессиональное училище, Екатеринбургский учебный центр. В них обучают профессиям и специальностям, близким к сфере деятельности ЖКХ. Кроме того, в Уральском техникуме ремесленников-предпринимателей можно получить рабочие профессии сварщика, специалиста по санитарно-техническим системам, автомеханика, специалиста по кровлям, мастера растениеводства, а в рамках специальности «Менеджмент» на первой ступени осуществляют подготовку ремесленников: плиточник-мозаичник, маляр-дизайнер, столяр. Как видно из приведенных данных, не ведется подготовка по таким специальностям как каменщик, плотник, стекольщик и др.

*Со средним профессиональным образованием* осуществляют подготовку специалистов, ориентированных на сферу деятельности ЖКХ, четыре из 35 колледжей и техникумов города – Уральский государственный колледж имени И. И. Ползунова, Уральский государственный межрегиональный кол-

ледж строительства, архитектуры и предпринимательства, Уральский колледж недвижимости и управления, Уральский техникум ремесленников-предпринимателей. В них ведется обучение специальностям: строительство и эксплуатация зданий и сооружений, гостиничный сервис, финансы (строительство), земельно-имущественные отношения, менеджмент в недвижимости, что говорит о недостаточной подготовке кадров для ЖКХ [1].

Подготовку кадров для ЖКХ с *высшим профессиональным образованием* в Екатеринбурге целенаправленно осуществляет лишь ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет (УГТУ-УПИ)». В соответствии с планом первоочередных мероприятий по реформированию ЖКХ Екатеринбурга и на основании «Соглашения о намерениях» между администрацией города Екатеринбурга и УГТУ-УПИ принято постановление главы города Екатеринбурга от 30.01.1998 г. № 71 «О реализации учебного процесса по профессиональной переподготовке и повышению квалификации кадров по управлению жилищными фондами». В рамках данного постановления утвержден примерный учебный тематический план программы обучения кадров по курсу: «Управление жилищными фондами в условиях реформирования ЖКХ», предусмотрено повышение квалификации работников осуществлять не реже одного раза в пять лет, а руководителей вновь образованных муниципальных жилищных предприятий – в течение первых двух лет работы.

В УГТУ-УПИ осуществляется подготовка специалистов по таким специальностям как 270105 Городское строительство и хозяйство, 270115 Экспертиза и управление недвижимостью, 080502 Экономика и управление на предприятии «Операции с недвижимым имуществом» по очной форме обучения. Начиная с 2002 г. ведется подготовка по специальности 080502 Экономика и управление на предприятии жилищно-коммунального хозяйства, заочная форма обучения (в 2006 г. состоялся первый выпуск по сокращенной программе). По проблемам энергосбережения подготовку и переподготовку специалистов осуществляет кафедра «Энергосбережение». По очно-заочной форме обучения проводится профессиональная переподготовка по программе «Оценка стоимости предприятия (бизнеса)» (816 часов) с получением лицензии Федерального агентства по управлению федеральным имуществом, действуют курсы повышения квалификации (104 часа) для специалистов, имеющих в данной области соответствующую квалификацию в целях продления лицензии.

В 2006 г. на основе договора между ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ГОУ ВПО РГППУ) и Министерством строительства и ЖКХ Свердловской области достигнуто соглашение об организации подготовки специалистов в области энергосбережения. В учебных целях создана лаборатория, оснащенная современными приборами учета и контроля расхода тепло-, энергоресурсов, разработан и утвержден учебный план. В рамках договора через администрации муниципальных образований Свердловской области объявлен конкурс приема студентов – 2006 в филиал Березовского колледжа при ГОУ ВПО РГППУ.

*Дополнительное профессиональное образование* в области ЖКХ можно получить в ведущих вузах города на курсах (факультетах, институтах) по подготовке, переподготовке и повышению квалификации. Повышение квалификации руководителей разного уровня, их заместителей, специалистов системы ЖКХ обеспечивается за счет постоянно проводимых семинаров, организуемых Министерством строительства и ЖКХ Свердловской области, Центром обучения и консультирования при Екатеринбургской палате товаропроизводителей Свердловского регионального агентства поддержки малого бизнеса, дистанционного обучения ДС «Росжиликоммунквалификация».

Большинство средних и высших образовательных учреждений ведут подготовку специалистов по специальностям «Менеджмент (по отраслям)», «Маркетинг (по отраслям)», «Профессиональное образование (по отраслям)», «Экономика, бухгалтерский учет и контроль (по отраслям)», «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» и другим, однако она осуществляется по специализациям, далеким от сферы деятельности ЖКХ. Обозначенный выше объем и уровень подготовки и переподготовки кадров для отрасли ЖКХ можно охарактеризовать как недостаточный.

В рамках этих исследований были проведены опросы руководителей отрасли, заместителей глав администраций муниципальных образований, руководителей предприятий и организаций ЖКХ Свердловской области, заместителей глав администраций районов, руководителей и специалистов предприятий и организаций ЖКХ Екатеринбурга. Подавляющее большинство опрошенных считают, что необходимо реформирование системы подготовки и повышения квалификации специалистов ЖКХ. Почти все опрошенные считают, что им и их коллегам необходимо получение новых и дополнительных знаний. 93% опрошенных считают, что в целом по отрасли в новых знаниях нуждается от 50 до 100% специалистов. Услуги по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов оказываются, так или иначе, в комплексе с созданием духовных ценностей, преобразованием личности обучающегося, а в конечном счете – с повышением духовного потенциала общества [2]. Поэтому реформирование ЖКХ без надлежащей системы воспроизводства кадрового потенциала, на наш взгляд, является, по меньшей мере, рискованным мероприятием.

Исследование интересно тем, что проблема кадрового обеспечения представлена глазами самих специалистов отрасли ЖКХ Свердловской области, начиная от высших руководителей до специалистов нижнего управленческого уровня. Например, на вопрос: «Нуждается ли в реформировании (совершенствовании) система подготовки и переподготовки специалистов ЖКХ?» 86% из числа опрошенных (на уровне области – 81%, на уровне города – 91%) считают, что эта система нуждается в реформировании, совершенствовании, а 9% респондентов – что системы как таковой нет.

Исследователи умышленно не задавали такой вопрос, как наличие или отсутствие системы кадрового обеспечения отрасли ЖКХ, но, тем не менее, сами специалисты констатируют, что целенаправленной системы подго-

товки специалистов для жилищно-коммунальной сферы на сегодня не существует ни в целом по России, ни в Свердловской области. На наш взгляд, необходимо подчеркнуть именно отсутствие системы целенаправленной подготовки и переподготовки кадров, потому что подготовка специалистов для ЖКХ по отдельным направлениям и специальностям, как следует из анализа, ведется.

В объектном отношении в исследовании были рассмотрены три уровня: первый – отрасль в целом, второй – муниципальные образования Свердловской области и отдельно город Екатеринбург, третий – предприятия и организации ЖКХ. В опросе было задействовано более полутысячи человек.

Внимание исследователей было обращено на такие вопросы как:

- степень необходимости реформирования (совершенствования) системы подготовки и повышения квалификации специалистов ЖКХ;

- необходимость принятия специальных правительственных программ по кадровому обеспечению сферы ЖКХ;

- необходимость получения дополнительных (новых) знаний для опрашиваемых и их коллег;

- какой процент специалистов нуждается в получении дополнительных (новых) знаний: по отрасли в целом, в муниципальных образованиях, на предприятиях и в организациях;

- какие области знаний являются приоритетными: экономика, финансы, право, менеджмент (управление) или др.;

- какие формы получения знаний являются приоритетными: а) повышение квалификации – обучение в форме тематических проблемных семинаров, б) профессиональная переподготовка – обучение для получения знаний, необходимых для нового вида профессиональной деятельности, в) новое профессиональное образование – обучение для специалистов, работающих в отрасли ЖКХ, но не имеющих специального образования;

- наиболее приемлемые сроки обучения: а) краткосрочные – до 4 недель обучения, б) среднесрочные – до 4 месяцев обучения, в) долгосрочные – до полутора лет обучения;

- наиболее удобные формы обучения: очная, заочная, очно-заочная (с частичным отрывом от работы), вечерняя;

- наиболее удобное место для получения новых дополнительных знаний: а) на стационарном месте, например, в Екатеринбурге, б) в филиалах (в других городах), в) в муниципальном образовании (при администрации), г) на предприятии или в организации по месту работы;

- особые мнения и предложения респондентов по вопросам кадрового обеспечения сферы ЖКХ.

По результатам опроса были получены следующие итоговые данные:

1. Выше отмечено, что 86% от числа опрошенных считают необходимым совершенствовать систему подготовки и повышения квалификации специалистов ЖКХ, отмечая при этом, необходимость создания государственных и частных учебных заведений.

2. Подавляющее большинство (85,5%) респондентов считают необходимым принятие правительственных программ по кадровому обеспечению отрасли ЖКХ.

3. Почти все опрошенные (100% – область, 98 – город) считают, что им и их коллегам необходимо получение дополнительных (новых) знаний в сфере ЖКХ.

4. 93% опрошенных считают, что *в целом по отрасли* в новых знаниях нуждается от 50 до 100% специалистов; 94% опрошенных (100% – область, 88 – город) считают, что в их *муниципальных образованиях* от 50 до 100% специалистов нуждается в получении новых знаний; 78% ответивших считают, что на *предприятиях (организациях)*, где они работают, также от 50 до 100% специалистов нуждаются в получении дополнительных (новых) знаний.

5. Абсолютно все опрошенные ответили, что им необходимо получение новых знаний: в области экономики – 66%, менеджмента – 55%, права – 53%, финансов – 52% (перечисленные области знаний указаны респондентами по степени их приоритетности в получении этих знаний).

6. Рейтинговый опрос показал, что наиболее предпочтительными формами получения знаний являются: профессиональная переподготовка (обучение для получения знаний, необходимых для освоения нового вида профессиональной деятельности) – 56%; новое профессиональное образование (обучение специалистов, которые работают в отрасли ЖКХ, но не имеют профессионального образования) – 55%; повышение квалификации, (обучение в форме тематических семинаров) – 55% опрошенных.

7. Результаты рейтингового опроса свидетельствуют, что наиболее приемлемым является краткосрочное (до 4-х недель) обучение – 64%; более трети ответов показывают, что наиболее предпочтительным является среднесрочное (до 4-х месяцев) обучение; почти каждый пятый ответ свидетельствует о необходимости долгосрочного (до 1,5 лет) обучения.

8. Данные рейтингового опроса показывают, что наиболее целесообразной формой обучения является очно-заочная – 55%, 42% ответов показали, предпочтительной является очная форма обучения, 22% ответивших отдадут предпочтение заочной и вечерней формам обучения.

9. Подавляющее большинство ответов – 86% – показывают, что получать дополнительные знания более удобно в специализированном учебном заведении, расположенном, например, в Екатеринбурге, а почти треть ответов – 28% – показывают, что было бы удобнее получать образование при администрации их муниципальных образований или в филиалах.

По результатам исследований можно сделать следующие обобщенные выводы:

*Вывод первый:* система профессионального образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов нуждается в серьезном реформировании, по своим масштабам сопоставимом с созданием целенаправленной системы.



*Вывод второй:* для реформирования системы кадрового обеспечения ЖКХ требуется разработка, принятие и реализация специальных правительственных программ как на федеральном, так и на региональном уровнях.

*Вывод третий:* для достаточного удовлетворения потребности отрасли ЖКХ в квалификационных специалистах, подготовка которых должна отвечать современным рыночным методам, необходимо создание специализированных государственных и частных учебных заведений.

*Вывод четвертый:* анализ показывает, что уровень кадрового потенциала в отрасли не достаточен. В связи с этим необходимо провести тщательное исследование с целью глубокой научной разработки в этом направлении, а также необходимо приступить к созданию системы кадрового обеспечения отрасли ЖКХ, включающей научно-исследовательские, информационно-просветительские, и образовательные учреждения.

Программа кадрового обеспечения системы ЖКХ, по мнению авторов, должна содержать, как минимум, два основных направления.

Стратегической целью *первого направления* является создание современного комплекса образовательных учреждений:

- начального профессионального образования (технические училища);
- среднего профессионального образования (техникумы, колледжи);
- высшего профессионального образования (институты, академии, университеты);
- послевузовского профессионального образования (аспирантура и докторантура);
- дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов для системы городского и ЖКХ.

*Второе направление* должно содержать комплекс мероприятий, направленных на эффективное использование имеющихся, переподготовленных и вновь обученных квалифицированных кадров, включая их подбор, расстановку, аттестацию и т. д.

В отдельных регионах и муниципальных образованиях РФ реализуются подпрограммы кадрового обеспечения ЖКХ по различным направлениям.

Так, для подготовки специалистов широкого профиля, решающих на высоком уровне вопросы энергосбережения в области тепло-, холодо-, водо-, газоснабжения, государственное унитарное предприятие (ГУП) «Мосгортепло» и ГОУ ВПО «Московский энергетический институт (ТУ)» провели анализ отечественных и зарубежных разработок в этой области и составили учебные планы и программы, совершенствование которых осуществляется с учетом последних достижений в области энергосбережения на всех стадиях использования энергоресурсов. В 1997 г. осуществлен первый набор студентов для целевой подготовки специалистов по направлению ГУП «Мосгортепло». На основе утвержденных Министерством образования и науки РФ учебных планов и программ подготовки специалистов по специальности «Промышленная теплоэнергетика» были введены дополнительные, расширены и модернизированы действующие разделы занятий (ежегодно корректируемые с учетом последних достижений

в этой области). Особое внимание ГУП «Мосгортепло» уделяет вопросам повышения квалификации своих сотрудников. Совместно с ГОУ ВПО «Московский энергетический институт (ТУ)» реализуется программа повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров предприятия, в объеме 150 и 900 учебных часов. Эта работа проводится на базе Центра повышения квалификации, подготовки и переподготовки специалистов «Энергоэффективность» при факультете повышения квалификации преподавателей и специалистов ГОУ ВПО «Московский энергетический институт (ТУ)» и учебного центра ГУП «Мосгортепло» [5].

В 2004 г. администрация Воронежской области и ученые Воронежского государственного архитектурно-строительного университета совместно разработали подпрограмму «Кадровое обеспечение управления жилищным фондом и его инфраструктурой» в рамках комплексной программы «Реформирование жилищно-коммунального комплекса Воронежской области на 2004–2010 гг.», основной целью которой является совершенствование кадрового обеспечения управления жилищным фондом для формирования и развития системы жилищного самоуправления и защиты прав собственников жилья. Основная задача подпрограммы – развитие единой системы подготовки управляющих жилищным фондом и его инфраструктурой с целью кадровой поддержки мероприятий комплексной программы. Учебно-тематическим планом предусмотрено проведение занятий по пяти основным разделам: правовые основы управления недвижимостью; организация управления жилищным фондом; основы экономики недвижимости; техническая эксплуатация недвижимости; психология и социология. По окончании курсов выдаются сертификаты. После получения этих документов данные о выпускниках заносятся в реестр Главного управления жилищно-коммунальной политики Воронежской области и окружного департамента городского хозяйства Воронежа [3].

Из проведенного исследования видно, что в Свердловской области и в Екатеринбурге необходимо принять подпрограмму совершенствования кадрового обеспечения в рамках Комплексной программы реформирования ЖКХ и создать на базе уже существующих государственных и частных учебных заведений систему подготовки и переподготовки кадров для данной отрасли, а в профессиональных образовательных учреждениях подготовку педагогов для получения новых знаний в области экономики, менеджмента, права, финансов жилищно-коммунальной сферы. Предваряющим этапом совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров является создание Учебного центра или образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов ЖКХ в Екатеринбурге. Это учреждение могло бы работать на весь Уральский федеральный округ.

Результативность и качество подготовки специалистов напрямую связано с организацией самого учебного процесса, качество которого зависит от наличия современной материальной базы и от методического обеспечения (ис-

пользование методик «*case-study*», компьютерных моделей, деловых и ролевых игр), при этом важную роль играют современные информационные системы, технологии дистанционного обучения. Для этого в образовательных учреждениях разрабатываются методики, ведется мониторинг результативности информационно-методического обеспечения учебного процесса. Средствами для решения перечисленных задач являются рабочие программы, единый комплекс методических материалов и специальной литературы. Эту работу необходимо активизировать. В учебном процессе, особенно при переподготовке и повышении квалификации целесообразно использовать разрабатываемые программы в рамках реализации Национальных проектов.

Так, Федеральное агентство по строительству и ЖКХ и дистанционная система (ДС) «Росжилкоммунквалификация» проводят совместные акции информационного сопровождения Национального проекта «Доступное и комфортное жилье – гражданам России». Сегодня сформирована концепция и создано единое информационно-методическое пространство сопровождения Национального проекта, включающая федеральный, региональный и муниципальный уровни. В территориальных информационных центрах (ТИЦ), расположенных в субъектах РФ, в муниципальных информационных центрах (МИЦ) проходит постоянная актуализация знаний специалистов региональных администраций и ОМС, поддерживаемая непрерывным информационным обменом с федеральным уровнем системы. Трансляции по каналам общероссийской системы дистанционного обучения профессиональных участников Национального проекта обеспечивают оперативное доведение информации без ее искажения, происходит обеспечение необходимыми материалами и методиками региональных и муниципальных служащих, специалистов предприятий сферы ЖКХ и строительства, других профессиональных участников реализации Национального проекта. Реализация представленного подхода в эпоху спутниковых телекоммуникаций и интернета имеет эффективное решение, отдельные элементы уже реализованы, например, при создании дистанционной системы повышения квалификации и подготовки к сертификации в РФ «Росжилкоммунсертификация». Принять участие в образовательных программах можно, посетив центр дистанционного обучения ДС «Росжилкоммунквалификация», которые расположены в городах: Екатеринбург, Пермь, Челябинск, Великий Новгород, Волгоград, Иркутск, Красноярск, Краснодар, Кемерово, Нижний Новгород, Ярославль [4].

Для обеспечения системного восполнения ЖКХ Свердловской области трудовыми ресурсами представляется необходимым решить ряд задач, направленных на выработку эффективных механизмов планирования и управления процессами организации, функционирования и развития региональной системы профессионального образования. Взаимодействие всех заинтересованных сторон на основе социального диалога будет способствовать повышению эффективности работы указанной системы в целом.

### Литература

1. Екатеринбург учебный: Ежегодный справочный бюл. учеб. заведений. – Екатеринбург: Эра Водолея, 2006. – 152 с.
2. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. – М.: Интерфакс, 1995. – 240 с.
3. Семенов В. Н. Подготовка управляющих жилищно-коммунальных комплексов // Журн. руководителя и гл. бухгалтера ЖКХ. Ч. 1. – 2006. – № 2. – С. 17–18.
4. Соболевская Е. А. Вопросы информационно-методического сопровождения Национального проекта «Доступное и комфортное жилье – гражданам России» // Журн. руководителя и гл. бухгалтера ЖКХ. Ч. 1. – 2006. – № 1. – С. 71–73.
5. Фролов В. П., Щербаков С. Н., Шелгинский А. Я. Подготовка специалистов для решения проблем энергосбережения // Журн. руководителя и гл. бухгалтера ЖКХ. Ч. 1. – 2004. – № 10. – С. 43–44.

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316. 346. 2. 001.5  
ББК С 542. 2

## ГЕНДЕРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: МЕЖДУ КОНЦЕПТАМИ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИКАМИ ЖЕНСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Г. В. Мокроносов,  
О. С. Селиванова

*Ключевые слова:* гендерное равенство, гендерное просвещение, женское движение, феминизм, институционализация гендерных исследований.

*Резюме:* В статье дается характеристика специфики гендерных исследований в России, анализируются перспективы взаимодействия женского движения и гендерных исследований в процессе гендерного просвещения и демократизации общества.

Гендерное просвещение базируется на определенной идеологии, нацеленной на критическое осмысление оснований патриархатной гендерной системы. Оно включает в себя совокупность репрезентативных моделей гендерного поведения мужчины и женщины, связанных с утверждением идей гендерного равенства. Гендерное просвещение выступает необходимым инструментом построения гражданского общества, так как его развитие немислимо без учета интересов всех граждан, независимо от пола. Его основой как правило выступает деятельность женского движения на базе эгалитарных идей. Подобную идеологию способны актуализировать в нашей стране гендерные исследования. Институционализация гендерных исследований в России началась в середине 90-х гг. XIX в. Основной задачей гендерных исследований можно назвать поиск оснований гендерной идентичности, переход к исследованию пола и сексуальности. Закономерен вопрос: почему речь идет не о женских исследованиях, складывающихся в общей логике феминизма, а о гендерных? Стоит заметить, что феминизм как движение за освобождение женщин вызывает стойкую негативную реакцию в массовом сознании. Борьба феминисток за уничтожение всех форм дискриминации часто представляется малозначимой в российском обществе, где сама идея «освобождения», активного вовлечения женщин в общественное производство, выхода их за пределы приватной сферы дискредитировала себя. Псевдоравенство в условиях квазиэгалитарной советской гендерной политики обернулось двойной нагрузкой и еще большим закрепощением женщины. Может быть поэтому идея «вернуть женщин в семью» получила поддержку не только у значительной части мужчин, но и в женской среде. Итак, попытки привить феминизм на российской почве

оказались неудачными. Вероятно, иная маркировка столь актуальной проблемы в качестве гендерных исследований призвана снизить уровень негативно-го восприятия вопроса о положении женщин в нашей стране.

Институционализация гендерных исследований происходила одновременно с нарастанием активности женского движения на местах. Вследствие этого намечается концентрация усилий женских организаций на тех проблемах, которые остаются вне поля зрения государства. Прежде всего это проблема насилия над женщиной в семье и обществе, торговли женщинами и детьми, наркомания. С. Г. Айвазова пишет: «В нынешних условиях, когда представители политического мира, государственные деятели самого высокого уровня не склонны уделять вопросу гендерного равенства хоть какую-то долю внимания, эта деятельность (гендерное просвещение) чрезвычайно важна. Без специального давления со стороны тех, кто заинтересован в расширении прав российских женщин, проблему равноправия могут просто похоронить как социально малозначимую» [1, с. 67].

В то же время усиление активности на местах внутри женского движения с необходимостью должно иметь определенную идеологию и концепцию развития. Можно заметить, что идейная основа для дальнейшего развертывания и функционирования женского движения оказалась не подготовленной, и даже фактически отсутствовала. Таким теоретическим фундаментом женского движения могли бы стать гендерные исследования. Важно понять, каковы перспективы реального взаимодействия женского движения и гендерных исследований в процессе гендерного просвещения общества.

Закрепление гендерной методологии в российском общественном сознании не обнаруживало преемственности со своим идейным источником – феминизмом, вследствие чего произошло, как пишет Г. А. Брандт, «вымывание из рассматриваемого термина феминистской его сердцевины <...> превращение в аморфное предметное поле» [2, с. 24].

К положительным результатам появления гендерных исследований в нашей стране следует отнести их важнейшую дипломатическую роль – они помогли провести феминистские идеи. К сожалению, данный процесс отнюдь не способствовал консолидации женского движения на основе гендерной методологии, а в определенной степени зафиксировал парадоксальную ситуацию – в русском языке нет особой терминологии для обозначения ситуации осознания категории пола как продукта особой деятельности властной системы на всех уровнях. В силу невозможности точной языковой идентификации «гендера» не были откорректированы и зафиксированы глобальные сдвиги в общественном сознании, которые могла бы вызвать сама революционная природа гендерной методологии. Прямым следствием данного явления стало сокращение политической поддержки гендерных отношений, неотрафлексированность роли властных механизмов как проводников гендерных стереотипов.

Иначе говоря, мощный энергетический потенциал, который несли в своем содержании гендерные исследования, не стал в российском общественном сознании отправной точкой для осознания неизбежности построения гражданского

общества. В поиске причин этой ситуации следует обратиться к позиции И. Жеребкиной, которая рассматривает гендерные исследования не как возникшие снизу, в результате саморазвития женского движения на основе феминистского подхода, а как производные от доминирующего политического дискурса, как необходимые существующей политической системе для постулирования псевдодемократических тенденций. Попытаемся обосновать эту позицию.

Невозможно отрицать тот факт, что гендер «идет» по России. Как отмечают исследователи, увеличивается количество конференций по гендерной проблематике, выпускаются сборники статей. Но на практике большинство исследователей в области социальных и гуманитарных наук, а так же преподаватели университетов не знакомы с теорией и методологией гендерных исследований. Очевидно, что призыв, раздавшийся на одной из конференций – развести феминизм и гендерные исследования, звучащий абсурдно в западном контексте, вполне вероятно, будет реализован на российской почве. Отсюда простая замена понятия «пол» «модным» термином «гендер» способна привести к дискредитации в научной среде этого еще не вполне осознанного термина.

Иначе говоря, внедрением «гендерных исследований» сверху доминирующий маскулинный дискурс обезопасил себя от возможного формирования женского движения в России на феминистской основе, от стремления женщин к реальному изменению своей судьбы. Дискредитация гендерных исследований в самом зародыше способна остановить реальную демократизацию общества на основе развития женского движения, вызвав реакцию отторжения, как в научных кругах, так и в обыденном сознании. Отсюда современное российское женское движение на местах привязано к практике и не имеет стратегии консолидации, а гендерные исследования и отечественная феминология остаются по преимуществу элитарной деятельностью, о которой большинство женщин не догадываются либо отрицают в силу ее исключения из повседневных практик.

Одну из причин образования подобной дистанции между ними указывает Ю. В. Градскова: «Необходимость выживания (в советском обществе) в свою очередь способствовала развитию двух женских тактик. Первая из них может быть охарактеризована как принятие своей видимой вторичности и построение всех жизненных планов в зависимости от главного действующего лица – мужчины. Вторая предполагает опору на женскую солидарность. Сегодня в ситуации радикальных изменений в обществе многие женщины продолжают концентрировать свои усилия на поддержании стратегии выживания, что приводит к использованию прежних тактик» [3, с. 27].

Образовавшаяся между гендерными исследованиями и женским движением пропасть остается удобным полем для насаждения патриархатных или откровенно сексистских идей. Гендерное просвещение общества в такой ситуации представляется весьма проблематичным. Осмысление российской социальной реальности под углом зрения гендерных отношений фокусируется

в гендерных исследованиях вне вопроса о властных практиках трансляции гендера с позиций маскулинного дискурса. Парадоксально, но именно к доминирующему маскулинному дискурсу апеллируют лидеры женского движения [4, с. 57–58]. Вследствие этого модификация традиционных представлений о мужских и женских социальных ролях может быть основана прежде всего на массовом гендерном просвещении женского движения как потенциального проводника эгалитарных идей.

### Литература

1. Айвазова С. Г. Гендерное равенство в контексте прав человека. М.: Эслан, 2001. – 79 с.
2. Брандт Г. А. Гендерные исследования в России: особенности и проблемы // Гендерные отношения в современной России. М., 2003. – С. 24.
3. Градскова Ю. В. «Обычная советская женщина»: идентичность и повседневные практики // Гендерные отношения в России: история, современное состояние, перспективы. Иваново, 2003. – С. 27.
4. Семина Н. А., Обшивалкина Т. А. Основная проблема России XXI века – проблема бытия женщины // Россия в XXI веке: прогнозы культурного развития. Качество жизни на рубеже тысячелетий. Екатеринбург. 2005. – С. 57–58.



# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.325  
ББК Ю941

## СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ

Э. Ф. Зеер,  
Н. А. Корнеева

*Ключевые слова:* социальное лицемерие, профессионально обусловленная деформация, социально-профессиональная адаптация, самооценка, социальная желательность.

*Резюме:* в статье анализируется феноменология социального лицемерия, обосновывается его развитие как профессионально обусловленной деформации.

В эмпирической части исследования определены уровни выраженности самооценки, адаптации и социальной желательности учителей в зависимости от стажа работы и их влияние на развитие социального лицемерия. На основе обобщения результатов эмпирического исследования предложены психотехнологии преодоления социального лицемерия у учителей.

### Введение в проблему

Общепризнано, что выполнение профессиональной деятельности положительно влияет на психическое развитие человека. Наряду с этим положением исследователи С. П. Безносков, Р. М. Грановская, Л. Н. Корнеева, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк обосновывают негативное воздействие профессионализации на структуру деятельности и личности. Развитие профессионально обусловленных деструкций зависит от индивидуально-психологических особенностей человека, его возраста, пола, длительности выполнения одной и той же профессиональной деятельности. Решающее же значение в развитии профессиональных искажений профиля личности принадлежит содержанию труда и технологиям его выполнения. Педагогическая деятельность способствует возникновению и развитию профессионально нежелательных новообразований. К ним относятся авторитарность, ролевой экспансионизм, догматизм, агрессивность, консерватизм, индифферентность, выученная беспомощность и др. К числу наименее изученных деформаций учителя относятся социальное лицемерие. Его негативное влияние на нравственное воспитание учащихся очевидно. Однако в педагогической психологии

социальное лицемерие как профессионально обусловленная деформация личности не исследовалась. Изучение же этого социально-психологического феномена весьма актуально, так как вызывает наиболее разрушительные последствия в реализации воспитательных функций учителя. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть феноменологию социального лицемерия, психологические особенности его проявления в деятельности учителя, исследовать факторы, определяющие развитие этого профессионально нежелательного качества, предложить психотехнологии его профилактики и коррекции.

### Феноменология социального лицемерия

В Толковом словаре живого великорусского языка В. Даля слово лицемерить трактуется как «принимать на себя личину, быть двуличным, облыжным, действовать притворно, обманывать внешностью, прикидываться смиренным, ханжить, льстить».

Человека-лицемера В. Даль трактует как «ханжу, притворно-набожного или добродетельного, корыстного льстеца». Лицемерие он называет «гнусным пороком» [1].

С. И. Ожегов в «Словаре современного русского языка» определяет лицемерие как поведение, прикрывающее неискренность, злонамеренность притворным чистосердечием, добродетелью [3].

В отечественной психологии феномен лицемерия не исследовался, в психологических словарях представлены близкие по смыслу понятия «аживость» и «социальная желательность». А. Г. Шмелев, исследуя таксономию личностных черт в русском языке, выделил 15 значимых варимакс-факторов. Один из факторов, обозначенный исследователем как «моральность», включал такие личностные черты, как лицемерный, двоедушный, продажный, двуличный, аморальный. Им же был разработан вопросник, содержащий шкалу «Откровенный – лицемерный» [6].

У педагогических работников в силу особенностей их деятельности, социально-экономических условий, пристрастного отношения общества развивается особая форма профессионального поведения, которая может приобретать характер социального лицемерия.

Учителя литературы, истории, других гуманитарных дисциплин, которые призваны следовать нравственным идеям, воспитывать высокие моральные качества, в действительности видят, что общечеловеческие нравственные ценности не востребованы. В современной жизни преуспевают люди, которые противоположны многим литературным героям, исторические факты героизма русского народа обесцениваются и т. д. Учитель должен приспособливаться к той среде, в которой живет, говорить одно, а поступать так, как того требует современная жизнь.

Возникновение и развитие социального лицемерия снижает продуктивность педагогической деятельности, отрицательно сказывается на профессиональной мотивации, педагогической позиции учителя.

Применительно к нашему исследованию мы предполагаем, что возникновение социального лицемерия учителя является профессиональной деформацией и возникает как психологический защитный механизм. К факторам, обуславливающим развитие социального лицемерия, относятся адаптация учителя к социально-экономическим условиям общества, уровень его самооценки и социальная желательность.

Освоение человеком профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда с одной стороны, происходит усиление и развитие качеств, способствующих успешному осуществлению деятельности, а с другой – подавление или даже разрушение качеств, актуальность которых снизилась. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, то есть нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость к стрессовым ситуациям, повышающие уровень тревожности, то их следует рассматривать как профессиональные деформации.

### **Факторы, обуславливающие развитие социального лицемерия**

В наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены социологические профессии группы «человек – человек». Это вызвано, по утверждению С. П. Безносова, тем, что общение с другим человеком обязательно включает и обратное воздействие на субъект.

На формирование социального лицемерия влияют как объективные факторы, так и субъективные. К объективным факторам относится сама профессиональная деятельность, в ходе которой происходит деформация структурных компонентов личности. К субъективным факторам мы относим самооценку педагога, его умение адаптироваться в социуме, морально-нравственные качества учителя и социальную желательность педагогов. По мнению С. П. Безносова «профессиональная деформация личности – это объективное явление, негативные эффекты которого могут быть элиминированы только посредством других, непрофессиональных факторов (социализации, общего образования, воспитания и т. п.). Это процесс и результат влияния субъективных качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности работника» [1, с. 9].

Е. В. Руденский отмечает, что у представителей педагогической профессии на возникновение деформаций личности большое влияние оказывает стресс. В условиях непрерывной эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности учителя формируются вредоносные эффекты профессионально-личностной деформации [3].

С точки зрения Э. Э. Сыманюк, социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренности чувств и отношений.

Э. Э. Сыманюк отмечает также, что профессиональные деструкции нередко связаны с возрастными особенностями, эмоциональной насыщенностью

педагогической деятельности, формированием индивидуального стиля деятельности, содержанием преподаваемого педагогом учебного предмета, организацией профессионально-образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей, внешней и внутренней оценкой успешности профессиональной деятельности и т. д. [5, с. 202–207].

Механизмом развития социального лицемерия являются психологические защиты, выражающиеся в стереотипных формах поведения, компенсации неуверенности в себе, рационализации и оправдании своих поступков и др. Каждый человек предпочитает определенные приемы психологической защиты, которые становятся неотъемлемой частью его индивидуального стиля преодоления психологических барьеров и приспособления к реальной педагогической действительности. Психологические защиты играют позитивную роль, так как ограждают личность от негативных переживаний, нивелируют восприятие психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. Действие защиты обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности.

Таким образом, многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности вызывает у учителя деструктивные личностные изменения, которые приобретают характер деформации. Одним из психологически опасных изменений является социальное лицемерие. На его развитие влияет характер педагогической деятельности, преподаваемый учебный предмет, воспитательная работа, длительное психическое напряжение, личностные особенности, возраст, пол, условия труда и др.

#### **Эмпирическое исследование социального лицемерия**

Анализ психологических особенностей и факторов развития социального лицемерия позволил нам выдвинуть следующие предположения:

- социальное лицемерие обусловлено воспитательным контекстом педагогической деятельности;
- социальное лицемерие возникает как адаптация учителя к социально неблагоприятным условиям педагогической работы;
- развитие социального лицемерия обусловлено деформацией структурных компонентов личности педагога под воздействием комплекса субъективных и объективных факторов.

С целью изучения возникновения предпосылок социального лицемерия и его зависимости от самооценки, уровня социальной желательности, уровня адаптации педагогов к социальной среде нами было проведено опытно-поисковое исследование уровней выраженности самооценки педагогов, адаптации и социальной желательности педагогов в зависимости от стажа.

Исследовалось также влияние преподаваемого предмета на развитие социального лицемерия. В начале исследования мы выявляли уровни выраженности самооценки педагогов с помощью опросника самооценки Будасси. Количественные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни самооценки педагогов с разным стажем работы  
в образовательном учреждении

Стаж работы		Уровни самооценки		
		Низкий	Средний	Высокий
1–5 лет	Кол-во, чел.	16	2	–
	%	9,8	1,2	–
6–10 лет	Кол-во, чел.	32	10	–
	%	19,5	6,1	–
11–15 лет	Кол-во, чел.	30	10	–
	%	18,3	6,1	–
16–20 лет	Кол-во, чел.	20	–	–
	%	12,2	–	–
21–25 лет	Кол-во, чел.	16	–	–
	%	9,8	–	–
26–30 лет	Кол-во, чел.	4	4	–
	%	2,4	2,4	–
Свыше 30 лет	Кол-во, чел.	18	2	–
	%	11	1,2	–

Результаты, представленные в табл. 1 показали, что у 83% педагогов наблюдается низкая самооценка. Средний уровень самооценки имеют лишь 17% педагогов. 22 педагога (13%), имеющих стаж работы в школе от 1 до 15 лет, имеют средний уровень самооценки. Шесть педагогов, со стажем работы свыше 25 лет имеют также средний уровень самооценки. Большее количество учителей – 82 человека (50%), имеющих стаж работы в школе от 6–20 лет, обнаруживают низкую самооценку. У педагогов, имеющих стаж работы в школе от 16 до 25 лет – 36 чел. (22%), обнаруживается только низкий уровень самооценки. Высокий уровень самооценки у педагогов не обнаруживается.

Одной из гипотез исследования было предположение, что низкая самооценка способствует развитию социального лицемерия. Полученные эмпирические данные показывают, что развитие этой деформации происходит уже на стадии первичной профессионализации.

Для изучения уровня адаптации педагогов был использован многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», авторы А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин. Результаты исследования по данному методу представлены в табл. 2.

Результаты наших исследований показали, что 70 педагогов (36%), показали хорошую адаптацию, 80 учителей (54%), относятся к группе удовлетворительной адаптации. У 14 педагогов (8,5%) наблюдается неудовлетворительная адаптация. Анализируя зависимость уровня адаптации педагогов от

стажа работы, мы обнаружили следующие результаты: у учителей со стажем работы до 5 лет обнаруживается низкий (1,2%), средний (7,3%) и высокий (2,4%) уровни адаптации; педагоги со стажем работы 6–10 лет обнаруживают низкий (2,4%), средний (9,7%) и высокий (13,4%) уровни адаптации; у учителей со стажем работы в образовательных учреждениях 16–20 лет низкий уровень адаптации отсутствует, а средний и высокий уровни имеют одинаковые показатели (6,1%); педагоги со стажем работы 21–25 лет также не обнаруживают низкого уровня адаптации, средний уровень обнаруживают 3,6% педагогов, высокий – 8,5%; у педагогов, имеющих стаж работы 26–30 лет, обнаруживается низкий (1,2%), средний (2,4) и высокий (1,2%) уровни адаптации; педагоги, имеющих стаж работы более 30 лет обнаруживают низкий (3,6%), средний (3,6) и высокий (4,8%) уровни адаптации. 16% педагогов, имеющих средний уровень адаптации, имеют стаж работы 11–15 лет, а наибольшее число педагогов, имеющих высокий уровень адаптации (13,7%), имеют стаж работы 6–10 лет.

Таблица 2

## Уровни адаптации педагогов с разным стажем работы в школе

Стаж работы		Уровни самооценки		
		Низкий	Средний	Высокий
1–5 лет	Кол-во, чел.	2	12	4
	%	1,2	7,3	2,4
6–10 лет	Кол-во, чел.	4	16	22
	%	2,4	9,7	13
11–15 лет	Кол-во, чел.	–	26	14
	%	–	16	8,5
16–20 лет	Кол-во, чел.	–	10	10
	%	–	6	6
21–25 лет	Кол-во, чел.	–	6	10
	%	–	3,6	8,5
26–30 лет	Кол-во, чел.	2	4	2
	%	1,2	2,4	1,2
Свыше 30 лет	Кол-во, чел.	6	6	8
	%	3,6	3,6	4,8

Таким образом, низкий уровень адаптации обнаружили 8,4%; средний – 47,6; высокий – 44,3%. При этом отчетливо прослеживается возрастание адаптации после 10 лет работы и снижение – после 25 лет работы в школе. В соответствии с выдвинутой гипотезой, социальное лицемерие развивается у педагогов после 10 лет работы. Очевидно, что именно в зависимости от стадии профессионализации в структуре личности педагога начинают отчетливо проявляться деформации и в частности – социальное лицемерие.

Для выявления выраженности социальной желательности педагогов был использован опросник «Социальная желательность». Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни социальной желательности педагогов с разным стажем работы в ОУ

Стаж работы		Уровни выраженности		
		Низкий	Средний	Высокий
1–5 лет	Кол-во, чел.	–	14	4
	%	–	8,5	2,4
6–10 лет	Кол-во, чел.	4	16	22
	%	2,4	9,7	13
11–15 лет	Кол-во, чел.	8	18	12
	%	4,8	11	7,3
16–20 лет	Кол-во, чел.	4	8	10
	%	2,4	4,8	6
21–25 лет	Кол-во, чел.	2	10	4
	%	1,2	6	2,4
26–30 лет	Кол-во, чел.	6	–	2
	%	3,6	–	1,2
Свыше 30 лет	Кол-во, чел.	2	14	4
	%	1,2	8,5	2,4

Результаты изучения социальной желательности показали, что 26 педагогов (15,8%) имеют низкий уровень социальной желательности, 80 педагогов (49%) имеют средний уровень, а 58 педагогов (35,2%) – высокий уровень.

Как видно из табл. 3, социальная желательность начинает развиваться у учителей после 10 лет работы, так как снижается после 20 лет стажа. Что в целом согласуется с исследованиями В. В. Диковой, С. Ф. Вакариной, Э. П. Кожевниковой, И. В. Девятовской, показавших развитие профессионально обусловленных деформаций у педагогов (педагогической агрессии, акцентуаций черт характера, индифферентности и выученной беспомощности) на стадиях первичной и вторичной профессионализации.

Для определения зависимости между уровнями социальной желательности и преподаваемыми предметами был проведен статистический анализ полученных данных с помощью коэффициента корреляции Браве – Пирсона. Полученные результаты позволяют говорить о том, что корреляция между уровнями адаптации и уровнями социальной желательности обнаруживается у педагогов гуманитарного цикла с высоким уровнем адаптации и высоким уровнем социальной желательности –  $r = 0,773$ ,  $p < 0,05$ ,  $n = 18$ . У педагогов гуманитарного цикла с низким уровнем самооценки и средним уровнем социальной желательности обнаруживается корреляция –  $r = 0,699$ ,  $p < 0,05$ ,  $n = 24$ . У педагогов других циклов корреляции не обнаружено (см. табл. 4).

Таблица 4

Результаты корреляции между уровнями адаптации, самооценки и социальной желательности педагогов и преподаваемым предметом

Факторы	Предметы	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
Высокая социальная желательность – высокая адаптация	Гуманитарный	0,773	<i>p</i> <0,05	<i>n</i> =18
Высокая социальная желательность – средняя адаптация	Гуманитарный	- 0,40	<i>p</i> >0,05	<i>n</i> =24
Средняя социальная желательность – высокая адаптация	Естественно-математический	0,076	<i>p</i> >0,05	<i>n</i> =10
Средняя социальная желательность – средняя адаптация	Естественно-математический	0,349	<i>p</i> >0,05	<i>n</i> =10
Средняя социальная желательность – низкая самооценка	Гуманитарный	0,699	<i>p</i> <0,05	<i>n</i> =24
Высокая социальная желательность – низкая самооценка	Гуманитарный	- 0,55	<i>p</i> <0,05	<i>n</i> =36
Средняя социальная желательность – средняя адаптация	Дополнительное образование	0,889	<i>p</i> >0,05	<i>n</i> =10

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты дают возможность говорить о том, что педагогическая деятельность формирует профессиональную деформацию – социальное лицемерие учителей. На формирование социального лицемерия влияет низкая самооценка (ее имеют большинство педагогов – 83%), высокая адаптация, которую имеют 43% педагогов, высокий уровень социальной желательности, которую имеют 35% педагогов. Социальное лицемерие чаще всего формируется у учителей гуманитарного цикла и развивается как защитный механизм, как реакция на социально-экономические условия, на нравственные противоречия, которые сложились в современном обществе.

### Психотехнологии профилактики и коррекции социального лицемерия

Анализ данных, полученных в ходе опытно-поискового исследования, приводит нас к необходимости рассмотрения возможных путей и средств профилактики и коррекции профессионально обусловленного социального лицемерия учителя.

В профилактике социального лицемерия наиболее эффективны такие технологии как анализ проблемных педагогических ситуаций, психотехнологии личностно-ориентированного общения, деловые игры с элементами тренинга, психотехники конструктивного изменения поведения, аутотренинг, рефлексия профессионального развития.

Важным компонентом профилактики является овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний, так как феномен социального лицемерия непосредственно связан с эмоционально-аффективным компонентом деятельности учителя. Наряду с повышением социально-психологической компетентности, в профилактике социального лицемерия важное



место отводится совершенствованию способов выполнения педагогической деятельности, повышению квалификации, аттестации педагогических кадров на основе активных форм организации педагогического взаимодействия, таких как деловые (ролевые) игры, тренинги личностного и профессионального роста и дискуссии по проблемам преодоления профессиональных деструкций.

Действенной формой преодоления социального лицемерия учителей является *психологическая коррекция* – активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, на гармонизацию межличностных отношений. Коррекционное воздействие может иметь разнонаправленный характер, его необходимость определяется в ходе индивидуального психологического консультирования. Главное – поиск превентивных мер и способов контроля проявления социального лицемерия. Важным аспектом преодоления социального лицемерия является добровольное участие учителей в тренинговых мероприятиях.

Реализация и содержание конкретных психокоррекционных мероприятий или программ должны быть ориентированы на возрастные и половые особенности участников тренинга и по возможности учитывать другие параметры, важные для получения определенного результата (например, преподаваемый учебный предмет, стаж работы, профессиональный статус).

Научно обоснованная профилактика социального лицемерия, коррекция и профессиональная реабилитация учителя являются условием формирования психологической компетентности, а также средством сглаживания деструктивных последствий педагогической деятельности, особенно на стадии профессионализации личности.

Применение личностно-ориентированных технологий в качестве эффективного средства профилактики профессионально-обусловленных деформаций актуально также при повышении квалификации педагогов. Своевременная работа в этом направлении позволяет избежать проблем начального периода профессиональной адаптации, формирует профессиональную культуру труда, снабжает методами саморегуляции и самокоррекции, дает возможность самостоятельно планировать и контролировать процесс профессионального развития. Одной из наиболее практикуемых технологий является личностно-ориентированный семинар-тренинг. *Цель семинара-тренинга* – коррекция профессионально обусловленного социального лицемерия педагога, формирование конструктивных стратегий преодоления деформации. Личностно-ориентированный семинар-тренинг предусматривает устранение информационного дефицита о профессионально обусловленных деструкциях, кризисах и других издержках профессии. Семинарские занятия тренинга содержат лекционную часть, которая заканчивается постановкой проблемы и последующей групповой дискуссией. Практические занятия направлены на формирование и закрепление необходимых социально-психологических компетенций, наиболее предпочтительной формой организации которых, являются упражнения, деловая (ролевая) игра, групповой проект. Важная часть таких занятий – овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний.

### Заключение

Представленные результаты исследования являются лишь первым шагом в изучении социального лицемерия как профессиональной деформации. Несмотря на это, они ярко демонстрируют сложившееся положение в современной школе. Авторитарный стиль педагогической деятельности, часто сопровождаемый проявлениями агрессии, социального лицемерия, индифферентным отношением к учащимся, вызывает психологический дискомфорт, тревожность, эмоциональную напряженность в учебной группе, что приводит к снижению продуктивности учебной деятельности, утомлению, снижению умственной работоспособности, а при постоянном воздействии и к невротическим расстройствам.

Сохранение психического и физического здоровья учителя, его стрессоустойчивость, способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной среды позволяет обеспечить психологическую безопасность, способствуют профессиональному развитию личности и ее творческой самореализации.

### Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1979. – Т. 2.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб., 2004. – 272 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1989.
4. Руденский Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 169–175.
5. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. – М., 2005. – 252 с.
6. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб., 2002. – 480 с.

УДК 378.017:159.9  
ББК Ю937

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ВОЗМОЖНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ

Т. Е. Егорова,  
С. Л. Семенова

*Ключевые слова:* психологическая культура, когнитивный, коммуникативный, регулятивный компоненты, становление.

*Резюме:* В статье обосновано выделение психологической культуры как самостоятельного феномена, определены ее функции, состав и возможности становления в вузе.

Обновление российского образования на наш взгляд должно происходить не только с учетом мировых тенденций, но и под более широким углом зрения на образование как условие развития человека. В настоящее время основой прогрессивного развития общества является человек, его культура и образованность. Образование в данном контексте должно быть нацелено на развитие человека как свободной, творческой, социально активной личности, сохраняющей свою индивидуальность.

Система высшего педагогического образования в России значительно отличается от аналогичных систем других стран. Характерные ее особенности – это слабо выраженная гуманитарная направленность, недостаточное использование потенциальных возможностей личности будущего педагога, нацеленность на сообщение готовых знаний, преобладание информационных форм и методов обучения в ущерб активным с использованием резервов самостоятельной работы студентов.

Принципиально иной подход к процессу подготовки педагогов обеспечивает ориентация образования на формирование человека культуры, в том числе индивидуальной, которая определяет его целевые ориентиры.

Задачи развития культуры будущих педагогов могут быть решены с позиций рассмотрения образования как части культуры, которая развивает и трансформирует в себе культурные особенности профессиональной деятельности в форме ценностей, традиций, норм, способов поведения, задавая им самостоятельный ракурс. Основным механизмом освоения профессиональной культуры является становление педагога в качестве субъекта профессиональной деятельности, его культурная идентификация, адаптация и творческая самореализация как профессионала.

Однако человеку мало обладать общей и профессиональной культурой, определяющей способность к технологически правильным профессиональным и социальным действиям: он должен обладать еще и культурой, обеспечивающей ему внутренние условия «выращивания» в себе человека культурного, способного к полноценной жизни и самореализации, т. е. психологической культурой.

Актуальной задачей теоретической и прикладной психологии является осмысление сущности и содержания феномена психологической культуры, ее эффектов в жизнедеятельности человека и возможностей развития в системе общего и профессионального образования. Однако полученный учеными ценный опыт еще остается разрозненным и слабо обобщенным, что затрудняет его трансформацию в образовательную практику. В целом не разработан и методический инструментарий, уровни, параметры и критерии оценки, позволяющие характеризовать психологическую культуру и возможности ее формирования в процессе обучения.

Таким образом, проблема нашего исследования определена как необходимость и возможность формирования психологической культуры студентов – будущих педагогов, а также разработка содержания и методов актуализации ее компонентов.

Термин «культура» указывает на бесконечный процесс взаимодействия человека и общечеловеческого опыта. Одновременно это и непрерывный процесс воспитания, улучшения, формирования человеком своей психики, что требует культурных способов его обращения со своим внутренним миром.

В человеке мы подчеркиваем в первую очередь его родовую сущность, а также духовные основания, определяющие качество процесса и результата освоения им психологической культуры, которые целесообразно рассматривать в контексте становления. Становление – процесс непрерывного перехода явлений из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», что достигается только в процессе целенаправленного образования.

Психологическая культура рассматривается как совокупность культурно-исторических способов человеческой деятельности по восприятию и произвольной регуляции индивидом осуществляемых и переживаемых им эмоций и состояний сознания, включая поведенческие акты.

Проведенный нами теоретический анализ позволил определить психологическую культуру как интегративное образование, которое является частью общей и профессиональной культуры и обеспечивает эффективность психической и психосоциальной деятельности человека.

Одним из аспектов важных для исследования психологической культуры является выделение ее функций, которых большинство авторов выделяют три: познавательно-гносеологическую, регулятивную и коммуникативную. При этом подчеркивается, что функции взаимосвязаны и дополняют друг друга, обеспечивая гармонию человека психологической культуры с миром и самим собой [4; 6].

Состав психологической культуры трактуется исследователями различным, но большинство из них выделяют такие компоненты как когнитивный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный, регулятивный, поведенческий и ценностно-смысловой. В нашей работе акцент сделан на когнитивном, коммуникативном и регулятивном компонентах.

Для целенаправленного становления психологической культуры в образовательном процессе также необходимо определить ее уровни. Одни исследователи выделяют несколько взаимосвязанных уровней развития [7; 8], другие стремятся количественно определить минимальный или наивысший уровень [1; 2], третьи рассматривают компоненты психологической культуры как ее уровни [3].

Систематизация подходов позволила нам выделить следующие уровни становления психологической культуры с учетом особенностей ее формирования в вузе. Нормативный – уровень сформированности психологических знаний, умений и навыков, позволяющий использовать их в выстраивании поведения в рамках установленных норм. Оптимальный – уровень сформированности психологической культуры, позволяющий широко применять психологические знания, умения и навыки для решения различных проблем и задач, результативно взаимодействовать с окружающими. Творческий – высший уровень психологической культуры, позволяющий находить инновационные способы деятельности на основе использования оригинальных методов и технологий.

Анализ исследований показал, что данное качество рекомендуется формировать либо в рамках специального учебного курса [3], либо на учебных занятиях по традиционным психологическим дисциплинам с использованием различных технологических приемов [2]. Исследователи отмечают, что объективно возросшая роль психологического знания в решении проблем становления будущего профессионала не обеспечивается статусом психологических дисциплин и современными подходами к их изучению. Это затрудняет процесс эффективного становления психологической культуры студентов. Объем психологической подготовки в учебных планах педагогических вузов занимает всего 3,5% учебного времени, к тому же, как правило, широко используются только традиционные формы и методы.

При этом авторами исследований предлагается наряду с традиционными методами обучения использовать для формирования психологической культуры адаптированные психологические и психотерапевтические методы: групповую дискуссию, беседу, обсуждение психолого-педагогических проблем, деловые и имитационные игры, диагностические процедуры, методы самопознания и моделирования собственной личности. В то же время не рассматривается технологическая сторона реализации этих методов, не определяются условия, детерминирующие возможности и особенности применения данных методов в образовательном процессе.

В нашем исследовании определена зависимость становления психологической культуры в профессионально-образовательном процессе от его цели, содержания и методов. Одним из этапов проверки гипотезы о возможности формирования данного феномена была разработка условий, способствующих его становлению у студентов в специально ориентированном процессе обучения.

В качестве первого условия нами выдвинута систематизация обыденного опыта, который содержит психологические знания, полученные в ходе стихийного усвоения. Они характеризуются субъективизмом, эмоциональной и образной насыщенностью, зависимостью от потребностно-мотивационной сферы личности. Эти знания являются эмпирическими, связанными с конкретными ситуациями, поэтому пригодными только в аналогичных условиях. В процессе преподавания психологических дисциплин осуществляется упорядочение обыденных впечатлений и приобщение студентов к научному способу познания.

На основании анализа содержания психологических дисциплин, представленного в учебной и программной литературе, была сконструирована модель систематизации и формирования научной системы психологических знаний. Согласно данной модели любой психологический феномен рассматривается в следующей логике: понятие; значение и функции психического явления; его строение; виды; механизмы функционирования; закономерности развития в онто- и филогенезе; нарушения; методы изучения.

В качестве второго условия выделяется сопряженность целей, содержания и методов подготовки с задачами возрастного развития человека. Основ-

ными задачами развития студенческого возраста (18–23 года) являются: независимость существования, принятие решения о начале карьеры; освоение общественной морали от действия на уровне Я, к действию на уровне Мы; установление прочных интимных отношений и понимание их природы. Таким образом, наиболее сенситивными возрасту являются когнитивный, коммуникативный и регулятивный компоненты культуры, для формирования которых и проектировались специфические методы.

Третьим условием является самоорганизация в изучении психологических дисциплин, как способ самопознания и саморегуляции. Самоорганизация реализуется в учебном процессе через самонаблюдение, самоанализ, сравнение, осознание противоположности, рефлексю и саморегуляцию. Процессу формирования самоорганизации способствуют практические занятия, в ходе которых используются самоотчеты, включающие в себя: фиксацию жизненного опыта, диагностику выраженности личностных качеств и состояний, анализ их проявления в обыденной жизни, в общении с окружающими людьми и в учебной деятельности.

Четвертое условие становления психологической культуры студентов связано с построением обучения на основе анализа учебно-профессиональных и проблемно-конфликтных ситуаций. Моделирование и анализ ситуаций с позитивным и негативным содержанием направляет студентов на поиск адекватного и наиболее целесообразного решения и, как следствие, обогащает личный опыт. Решение психологических ситуаций включает в себя понимание их содержания, оценку, адекватный выбор, прогнозирование способов поведения и деятельности.

Выделенные условия дают возможность реализовать подготовку студентов для становления психологической культуры, однако влияние их разнонаправлено, поэтому результат обеспечивается их совокупностью.

К эмпирической проверке были привлечены 280 студентов первого и второго курсов педагогических специальностей Российского государственного профессионально-педагогического университета. Выборка в целом была поделена на контрольную (160 человек) и опытную (120 человек) группы.

Опытной проверке были подвергнуты выделенные на основании теоретического анализа три компонента психологической культуры: когнитивный, коммуникативный и регулятивный. Критериями выбора показателей становления психологической культуры и методов ее оценки соответственно выступили концептуальные представления о природе, сущности и строении данного феномена.

В работе были использованы авторский тест-опросник осведомленности; тест-опросник «Социально-коммуникативная компетентность»; методика исследования волевых качеств личности.

Измерению подвергались следующие показатели психологической культуры: когнитивный компонент – знание общих культурных образцов, знание нормативных этикетных образцов поведения, психологические знания, необходимые для реализации педагогической деятельности; коммуникативный

компонент – социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределенности, чрезмерное стремление к конформности, повышенное стремление к статусному росту, ориентация на избегание неудач, фрустрационная нетолерантность; регулятивный компонент – выраженность и генерализованность волевых качеств: целеустремленности, настойчивости, инициативности и самостоятельности, самообладания и выдержки. В качестве основного интерпретационного метода выступал сравнительный анализ.

Измерения показателей в группах студентов до опытно-поисковой работы проводились на первых занятиях по общей психологии, выборка была случайной и достаточной, разделение на контрольную и опытную группу произошло стихийно. В ходе сравнительного анализа по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок в двух группах (контрольной и опытной) до проведения занятий по психологии не обнаружено достоверных различий в выраженности показателей психологической культуры.

В контрольной группе студентов занятия по психологическим дисциплинам проводились традиционными методами, показатели психологической культуры измерялись до и после прохождения курсов. Обнаружены достоверные различия в выраженности таких показателей, как знание психологии (когнитивный компонент) и саморегуляция в проявлении смелости и решительности (регулятивный компонент).

Изучение психологических курсов, в частности базового – общей психологии, традиционного содержания и методов, безусловно, формирует когнитивную составляющую психологической культуры. Адаптация студентов первых курсов к системе обучения в вузе уменьшает различия выраженности и генерализованности такого качества, как смелость и решительность, которые проявляются в выборе адекватных средств достижения цели, особенно ярко – в сложных для студентов ситуациях. Адаптированность к системе обучения в вузе проявляется в поведении и деятельности студентов как умение принять решение именно в тот момент, когда этого требуют обстоятельства. Студентам свойствен быстрый и энергичный переход от выбора действий и средств к выполнению действия. Существенной предпосылкой решительности является смелость студентов, формирующаяся не столько при изучении психологии, сколько в процессе адаптации. Полученные данные согласуются с представлениями других авторов, изучающих психологические характеристики современных студентов [1].

Формирование других компонентов психологической культуры методами традиционного обучения, к сожалению, не приводит к желаемым результатам. Становлению подлежат только знания и свойства, обеспечивающие студенту оптимальное вхождение в новую социально-образовательную среду.

Сравнение показателей психологической культуры в опытной группе до и после проведения специально организованных занятий представлено в табл. 1.

Реализация предложенного содержания в специально выделенных условиях позволила в значительной степени снизить социально-психологическую неуклюжесть. Это проявилось в выраженной уверенности в себе как собесед-

нике, появившемся желании делиться информацией, собственными переживаниями; в расширении ролевого репертуара студентов. Снизилась нетерпимость к неопределенности, что отразилось в готовности изменять свое поведение под влиянием новой информации и оценок окружающих. Снизилась фрустрационная нетолерантность, что свидетельствует об актуализации способности адекватно оценить ситуацию, противостоять разного рода трудностям и конфликтам. Появились выраженные навыки самоконтроля.

Таблица 1

Сравнение показателей психологической культуры в опытной группе до и после прохождения психологических дисциплин в специально ориентированном образовательном процессе

Методики	Показатели	Среднее значение		<i>t</i> -критерий Стьюдента
		Опытная группа (до)	Опытная группа (после)	
Опросник осведомленности	Общая культура	4,1	4,3	–
	Знание этикета	6,8	7,1	–
	Знание психологии	4,2	6,9	2,21
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная неуклюжесть	23,1	17,1	4,18
	Нетерпимость к неопределенности	16,2	10,6	9,98
	Чрезмерное стремление к комфорности	5,1	4,7	–
	Повышенное стремление к статусному росту	13,3	14,4	–
	Ориентация на избегание неудач	16,0	16,9	–
	Фрустрационная нетолерантность	9,2	6,3	3,17
Методика исследования волевых качеств	Целеустремленность	3,2	1,3	2,63
	Смелость, решительность	3,7	4,3	–
	Настойчивость, упорство	1,2	0,9	–
	Самостоятельность, инициативность	2,9	0,7	3,63
	Самообладание, выдержка	3,3	1,2	2,13

Примечания:

1)  $n = 280$ ;

2)  $t_{\text{крит.}} = 1,97$  при  $p < 0,05$ ;  $t_{\text{крит.}} = 2,59$  при  $p < 0,01$ .

Такие поведенческие проявления фиксировались не только на занятиях по психологии, но и в деятельности студентов в целом. Значительное увеличение генерализованности и уменьшение разрыва между выраженностью и генерализованностью волевых качеств (самостоятельности, инициативности, самообладания) свидетельствует о формирующейся способности принимать решения, нести ответственность за дела и поступки, о появившемся стремле-



нии находить и предлагать другим способы решения стоящих перед группой задач. В поведении студентов ярко проявлялись умения подавлять в себе раздражение (самоограничение эмоционального реагирования); способности подчинять свои действия поставленной цели, не теряться в трудных и неожиданных ситуациях.

Наибольший интерес представляют результаты сравнения показателей психологической культуры в контрольной и опытной группах после проведения занятий (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа особенностей психологической культуры в контрольной и опытной группе после проведения исследования

Методики	Показатели	Среднее значение		t-критерий Студента
		Контр. группа	Опыт- ная группа	
Опросник осведомленности	Общая культура	4,3	5,0	–
	Знание этикета	6,8	7,1	–
	Знание психологии	6,4	7,9	1,99
Опросник «Социально-коммуникативная. компетентность»	Социально-коммуникативная. неуклюжесть	23,1	17,4	3,69
	Нетерпимость к неопределенности	16,2	12,3	2,99
	Чрезмерное стремление к конформности	6,1	4,7	–
	Повышенное стремление к статусному росту	13,9	14,4	–
	Ориентация на избегание неудач	17,2	16,9	–
	Фрустрационная нетолерантность	9,2	6,9	3,04
Методика исследования волевых качеств	Целеустремленность	4,3	1,3	2,63
	Смелость, решительность	4,3	3,9	–
	Настойчивость, упорство	0,9	1,2	–
	Самостоятельность, инициативность	3,6	0,7	3,63
	Самообладание, выдержка	2,9	1,2	2,13

Примечания:

1)  $n = 280$ ;

2)  $t_{крит.} = 1,97$  при  $p < 0,05$ ;  $t_{крит.} = 2,59$  при  $p < 0,01$ .

Сравнение показателей психологической культуры в опытной и контрольной группах после занятий позволило выявить достоверные изменения их выраженности. В группе студентов, обучавшихся в специальных условиях, значительно увеличились уровни психологической осведомленности,

определяющей когнитивный компонент культуры; снизился уровень коммуникативной неуклюжести, нетерпимости к неопределенности, уменьшилась фрустрационная нетолерантность, как показатели социально-коммуникативного компонента культуры. Значительно увеличилась генерализованность волевых качеств личности, уменьшился разрыв между их выраженностью и генерализованностью, что свидетельствует о формирующейся способности к саморегуляции поведения и деятельности как показателя регулятивного компонента психологической культуры.

Данные, полученные в опытной группе студентов, позволяют отметить, что динамике в большей степени подвержены коммуникативная, перцептивная и интерактивная компетентность, а также генерализованность таких волевых качеств, как целеустремленность, самостоятельность и инициативность, самообладание и выдержка. Результаты измерений дают возможность предположить, что формирующаяся психологическая культура, как система психологических знаний и построение поведения в соответствии с ними в первую очередь проявляется на коммуникативном уровне. Об этом свидетельствует раскрепощенное поведение (но в рамках установленных правил), ориентация на достижение успеха, стремление к статусному росту на общем фоне принятия других людей как суверенных личностей, с демонстрацией уважения к каждому.

Таким образом, в исследовании удалось установить, что психологическая культура – это интегративное многофункциональное образование со сложным компонентным составом, которое, будучи частью общей и профессиональной культуры, обеспечивает эффективность психической деятельности человека. Компонентный состав данного феномена достаточно разнообразен, но наиболее целесообразно формировать в студенческом возрасте когнитивный, коммуникативный и регулятивный компоненты.

Результаты, полученные в ходе исследования, подтверждают гипотезу о возможности становления психологической культуры студентов в специально ориентированной психологической подготовке при соблюдении комплекса условий.

Психологическая культура и ее становление у подрастающего поколения – значимый фактор в решении проблем современного общества [5]. Должный уровень психологической культуры можно рассматривать, как способность человека отвечать на вызовы современной действительности, сохраняя свою сущность.

### Литература

1. Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. С. 57–60.
2. Ковалевич Т. Ф. Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1999. – 187 с.
3. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 385 с.

4. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 467 с.
5. Мацумото Д. Психология и культура – СПб.: Питер, 2002. – 718 с.
6. Пузикова О. В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): Дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2003. – 210 с.
7. Селезнева Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. ... д-ра психол. наук / Н. Т. Селезнева; – М., 1997. – 547 с.
8. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека. – СПб., 2002. – 177 с.

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

УДК 159.92 (07)  
ББК 88.5Я73

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСТВА**

**Р. В. Овчарова,  
Н. П. Мальтеникова**

*Ключевые слова:* родительство; культурно-исторический; культурно-психологический; социально-психологический; интеракционистский; культурно-универсальный; культурно-специальный; герменевтическая феноменология; этнопсихологический; этническая идентичность; этнические стереотипы; диспозиция родителей.

*Резюме:* Статья посвящена рассмотрению родительства как социально-психологического феномена, осознанного диалектического единства социальных и личностных ценностных ориентаций и родительских чувств отца и матери, которое концентрировано выражается в стиле семейного воспитания. Для понимания сущности родительства как универсальной культурной категории, наиболее продуктивным является комбинированный подход, позволяющий рассматривать социально-психологические явления как совокупность культурных компонентов на широком социокультурном фоне и с учетом локальной культурной ситуации.

Актуальность этнопсихологического исследования. С середины XX в. во многих полиэтнических странах мира в условиях взаимопроникновения различных культур и унификации образа жизни начала складываться ситуация, характеризующаяся как кризис идентичности. В этнопсихологическом плане он связан с тем, что стандарты, стереотипы поведения и духовные ценности различных национальных групп приходят в противоречие. В семье они проявляются в разрушении традиционных моделей, рассогласовании супружеских ролей, ослаблении внутренних связей, изменении ценностных ориентаций и жиз-

ненных приоритетов, репродуктивных установок и родительского поведения. В России положение усугубляется тем, что индивидуалистические настроения и ориентации, диктуемые современными тенденциями глобализации, входят в противоречие с духовными устоями национальной (в том числе постсоветской) семьи.

Поэтому важной исследовательской проблемой является изучение взаимосвязей этнопсихологических особенностей человека и процессов формирования родительства в условиях взаимопроникновения культур.

Теоретические подходы к рассмотрению феномена родительства в этнокультурном контексте. Этнографические исследования показали условность представлений о материнской и отцовской роли в воспитании детей: каждая культура уникальна, и стиль родительства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка та социальная группа, к которой он принадлежит. Рассматривая изменение взглядов на родительство, следует отметить, что его формирование происходит через социальное научение родительскому поведению, которое данное общество считает нормативным для мужчины и женщины. Этнокультурное значение родительства обычно связывают с тем, что биологические и социальные связи между супругами и детьми, включающие рождение и воспитание ребенка, должны обеспечивать приобщение его к культурным и духовно-нравственным ценностям общества. Именно с изучением данной проблематики связаны наибольшие достижения этнопсихологии и психологической антропологии. В данном направлении *феномен родительства рассматривается как механизм социализации, как компонент культуры и как стереотип полоролевого поведения* [2].

В рассмотрении родительства как социального института, посредством которого реализуются цели и средства воспитания, контролируются результаты вхождения ребенка в культуру своего народа и его интеграция в общество, можно выделить два основных подхода.

Один из них связан с изучением значения *родительства в практике детского воспитания*. Характерные для различных культур способы коммуникации между детьми и взрослыми, методы руководства детьми и их влияние на формирование личности, а также бессознательные установки взрослых членов общества по отношению к детям рассматривались с трех позиций: культуросцентрированной, личностно-опосредованной и позиции «двух систем». С точки зрения культуросцентрированной позиции (Р. Бенедикт [14] и М. Мид [22]), модели детского воспитания, личностного развития и полоролевого поведения различны для каждого народа и являются частью культурно-специфической конфигурации. Личностно-опосредованный подход, который разрабатывался А. Кардинером и Р. Липтоном [20], рассматривал практику детского воспитания как осуществляемую внутри требований социально-экономической структуры («первичные общественные институции») и приводящую к формированию личностей с общими нуждами и мотивами («основная личностная структура»), выраженными в религии, искусстве, фольклоре («вторичные общественные институции»). Позиция «двух систем», сформулированная М. Спи-

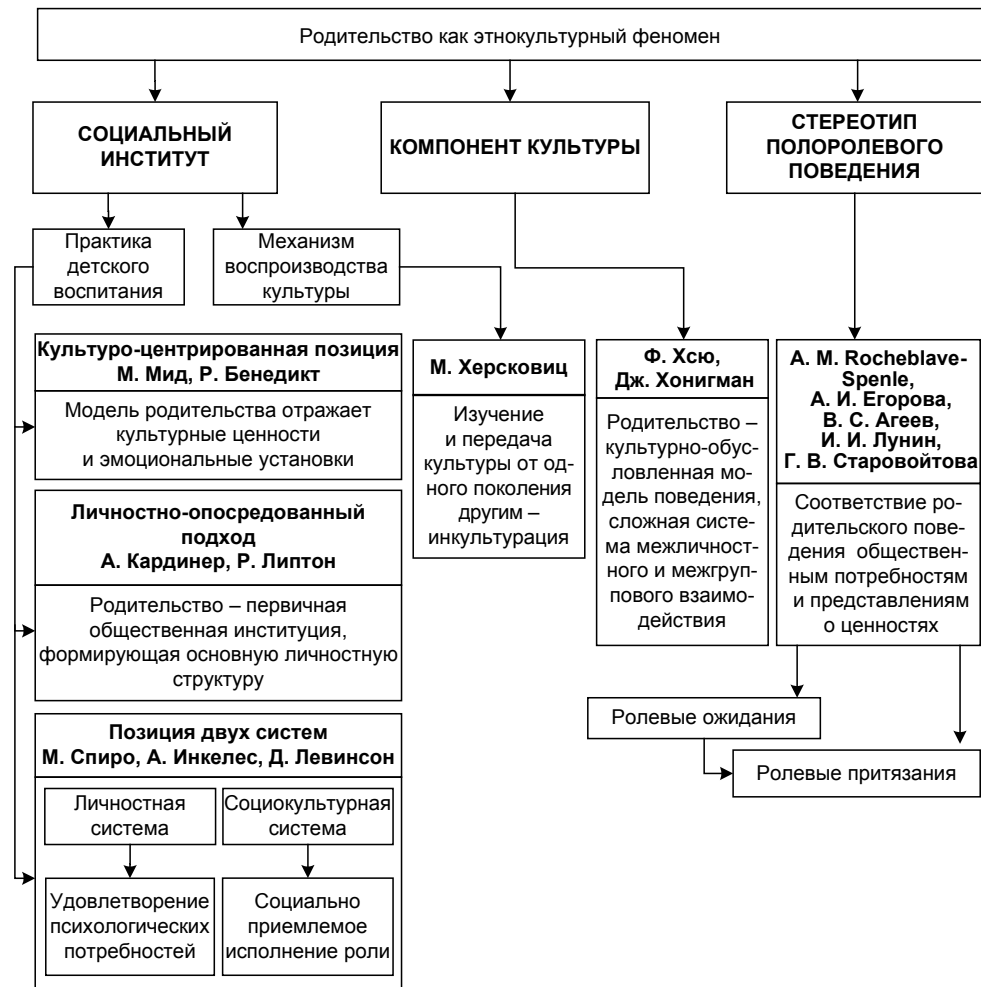
ро [25], А. Инкелесом и Д. Левинсоном [19], представляет модальную личность и социокультурные институты как две взаимодействующие системы. Каждая из систем включает требования к человеческому поведению: *личностная система* – требование удовлетворения психологических потребностей, *социокультурная система* – требование социально приемлемого исполнения роли.

Другой подход связан с определяющим значением *родительства в воспроизводстве культуры посредством передачи ее последующим поколениям* [16]. Продолжающийся всю жизнь процесс усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры, а также изучение и передача культуры от одного поколения к другим М. Херсковиц (1948) определяет термином «*инкультурация*». Посредством инкультурации индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур.

Точка зрения на сущность феномена родительства как культурно обусловленную модель поведения выделилась в области кросскультурных исследований личности и социокультурных систем Ф. Хсю [18], связанных с изучением осознанных и бессознательных идей, распространенных у большинства индивидов в данном обществе в качестве их индивидуальных черт, а также коллективных представлений, управляющих действиями индивидов. Это направление разрабатывало такие проблемы, как отношение социальной структуры и ценностей к модальным образцам детского воспитания; соотношение модальных образцов детского воспитания и структуры модальной личности (как оно выражается в поведении); отношение модальной личности к ролевой системе; отношение вышеперечисленных аспектов к моделям поведения, не соответствующим принятым нормам. Суммируя теоретические разработки психологов, Д. Хонигман [17] определял личность как относящуюся к индивидуальным, стандартизованным моделям действия, мышления и чувствования, а культура, с его точки зрения, обозначает социально-стандартизованные модели активности, мышления, чувствования некоторой прочной социальной группы. С этой точки зрения родительство может рассматриваться как *компонент культуры*.

В отечественной науке получило развитие изучение этнопсихологических особенностей полоролевой стереотипизации, имеющей большое значение для понимания проблем в области брачно-семейной сферы и практики семейного воспитания того или иного этноса [4; 6]. Признается, что родительство обусловлено не только биологически заданной половой принадлежностью индивида, но и структурой его социально-значимой деятельности, социокультурными традициями воспитания и полоролевыми нормами общества, которые устанавливаются в соответствии с общественными потребностями и преобладающими в обществе представлениями о ценностях. При этом адекватность полоролевого поведения в семье зависит от соответствия ролевых ожиданий ролевым притязаниям (личной готовности каждого выполнять семейные, в том числе родительские роли).

Существующие в этнопсихологии подходы к рассмотрению феномена родительства обобщенно представлены на рисунке.



Направления исследования феномена родительства в этнопсихологии

Использование **феноменологического подхода** в данном направлении позволяет учитывать влияние субъективного фактора, определяющего переживания и поведение человека, и принимать во внимание историко-культуральную контекстуальность феномена родительства, являющегося составной частью общего восприятия и понимания человеком окружающего мира и себя. При этом родительство рассматривается как социально-психологический феномен, представляющий собой осознанное диалектическое единство ценностных ориентаций, установок позиций и родительских чувств отца и матери,

основанное на разделении ответственности за воспитание своих или приемных детей, которое концентрировано выражается в стиле семейного воспитания [7].

Философское обоснование проблем научного моделирования поведения и деятельности человека, живущего в пространстве истории и культуры, в мире социально-исторических ценностей и личностных смыслов, дано в трудах Г. Г. Шпета [12; 13] – классика **герменевтической феноменологии**. Г. Г. Шпет ставит в центр исследования не отвлеченные феномены сознания, а феномены исторического и культурного сознания, содержание которых связано с этническими и эстетическими переживаниями человека.

Применительно к феномену родительства (знаковому поведению) для проблемы понимания в данном подходе можно констатировать, что общепринятая в конкретной культуре модель родительского поведения (язык) имеет независимое, внешнее бытие, оказывает давление на человека, порождается внешней необходимостью поддержания социального статуса (поддержания общения) и внутренними потребностями человечества, лежащими в природе человеческого духа [13].

Психическое в данном случае как форма, способ существования, отражения и организации отношений между основными субъектами социальной системы (индивидами, группами и обществом) выступает регулятором социального процесса, при изучении которого главным является *ценностное отношение*, объективированное в индивидуальных и коллективных представлениях о желаемом, должном и действительном, о целях деятельности, средствах их реализации, своих правах и обязанностях [11]. Отношение народа к собственным духовным ценностям проявляется в «типических коллективных переживаниях» [12], содержание которых очень близко к тому, что в современной науке называют «ментальностью», подразумевая характерную для социальной группы эмоционально окрашенную систему человеческих представлений о мире и о своем месте в нем. На уровне отдельной личности переживание есть «что-то находящееся между личностью и средой» [3], означающее внутреннее отношение личности к действительности.

Основой процесса понимания и интерпретации феномена родительства в этнокультурном контексте, таким образом, является система категорий:

- 1) *ценностное отношение* как социальная установка (менталитет);
- 2) *образ* как идейно-психологическая форма существования ценностного отношения (идентичность);
- 3) *социальный обмен*, определяющий общественное положение индивидов и групп в социальной структуре и их ценностное отношение к другим людям, себе и действительности в соответствующих представлениях и оценках (диспозиции, стереотипы и экспектации).

Теоретический анализ родительства как этнокультурного феномена можно осуществить посредством двух способов, традиционно сложившихся в этнопсихологии: «*emic*» и «*etic*» (два направления в исследовании психологических переменных, обусловленных культурой) [9]. На наш взгляд, для понимания сущности родительства как универсальной культурной категории,

имеющей свои отличительные особенности только в силу включенности в определенный социокультурный контекст, наиболее продуктивным является **комбинированный подход**, специфику которого можно обозначить как изучение систематических связей между психологическими и культурными переменными при сравнении этнических общностей. В качестве методологического направления исследования он позволяет рассматривать социально-психологические явления как совокупность культурных компонентов на широком социокультурном фоне и с учетом локальной культурной ситуации.

В изучении связи между социальным бытием человека как родителя и этнокультурной сферой его психики мы опираемся на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского [3], заложившего методологические основы сравнительного анализа влияния (или его отсутствия) на психологические особенности личности институционализированных форм образования в различных культурах; социально-психологическую теорию символического интеракционизма Дж. Мида [21], уделявшего главное внимание социальной природе повседневной жизнедеятельности человека и его поведения, а также на положения культурно-психологической теории М. Коула [5; 15], направленной на выявление контекстуальной природы психических процессов, которые неразрывно связаны с деятельностью человека.

Исследования Дж. Мида по типу очень напоминают систему взглядов Выготского: детский тип поведения у Выготского аналогичен тому типу поведения, который Мид описывает в связи с игрой. В процессе игры ребенок абстрагирует и обобщает все больше ролей (образовывает понятия), строит отношения между ними, а когда они сплетаются в единое целое, они образуют «обобщенного другого», который, таким образом, равнозначен обществу в абстрактном понимании. Всю оставшуюся сознательную жизнь индивид живет, соотносясь с этим понятием, которое, с одной стороны, указывает на социальную структуру и объективно существующее общество, а с другой – указывает и на субъективное: субъектом, конструирующим «обобщенного другого», является «Я». Обобщенный другой связывает отдельного индивида и его представления о себе самом в обществе с тем объективным, что находится вне индивида (субъект и объект). Так в роли родителя человек стремится воплотить черты, связанные в общественном сознании с требованиями к семейному воспитанию, а также проявляет свои индивидуальные особенности о принятии роли обобщенного другого, Дж. Мид имеет в виду общие перспективы в деятельности. Коль скоро личность заимствует от своей группы мировоззрение, оно становится ее ориентацией по отношению к миру, и она пронесит его через все новые ситуации. По мнению Т. Шибутани [10], культура – это не статическая сущность, а даящийся процесс; ее нормы постоянно творчески пересматриваются в социальной интеракции. Те, кто принимают участие в коллективном взаимодействии, подходят друг к другу с комплексом ожиданий, и реализация того, что предсказывается, последовательно подтверждает и усиливает их перспективы. Таким образом, через усвоение культуры как сложной совокупности символов, обладающих общими значениями для



всех членов обществ, человек становится способным предсказывать как поведение другого, так и быть предсказуемым с точки зрения других.

Положение российской школы о том, что все средства культурного поведения по своей сути, происхождению и развитию социальны, разрабатывает в своей теории М. Коул [15], один из создателей культурной психологии – нового направления, тесно пересекающегося с психологической антропологией. В основании культурной психологии лежат представления о бессознательном, данные в работах Д. Уэнадзе. Но и в том, и в другом случае предполагается, что культура порождает специфические установки, которые опосредуют человеческое восприятие. М. Коул рассматривает артефакты как продукты истории человечества, включающие не только материальное (изготовленные человеком объекты), но и идеальное. Он обращается к идее трехуровневой иерархии М. Вартофского, в которой первичные артефакты соотносятся с материей, преобразованной в предыдущей человеческой деятельности; вторичные включают в себя способы действия с использованием первичных и играют центральную роль в сохранении и трансляции представлений и способов действий (включая предписания, обычаи, нормы); а третий уровень представлен классом артефактов, которые могут превратиться в относительно автономные миры, где правила, конвенции и результаты представляются ареной «свободной» игровой деятельности. Таким образом, артефакты представляют собой объективизацию человеческих потребностей и намерений, насыщенных когнитивным и аффективным содержанием [27].

М. Коул обобщил эти представления и связал их, с одной стороны, с представлениями о контексте, существующими в современной когнитивной психологии, согласно которой человеческий опыт опосредован когнитивными схемами, канализирующими индивидуальное мышление, структурируя отбор, сохранение и использование информации; а с другой – с представлениями о сценарии как о событийной схеме, которая определяет, какие люди должны участвовать в событии, какие социальные роли они играют, какие объекты используют и каковы причинные связи. В данной теории *родительство рассматривается как «обобщенная событийная схема»*.

Основной факт, свидетельствующий о возникновении человеческой сущности из символического характера культурного опосредования, состоит в том, что когда новорожденные входят в мир, они уже являются объектами культурной интерпретации со стороны взрослых. По мнению М. Коула, этот абстрактный процесс преобразований порождает хорошо известное явление, заключающееся в том, что, даже не имея никакого представления о реальном поле новорожденного, взрослые будут обращаться с ребенком совершенно по-разному в зависимости от его символического культурного «пола» [5, с. 208–211]. В этом случае термин «культура» относится к формам деятельности, закрепленным в памяти и считающимся подходящими, в то время как «социальное» относится к людям, чье поведение соответствует культурным нормам.

В культурной психологии предполагается, что объективный мир, индивидуальная субъективность и культурные значения не могут быть сведены одно к другому. В основании этого подхода лежит предложенное Т. Парсонсом разде-

ление социального мира на систему личности, систему культуры и систему общества. Т. Парсонс [8; 24], определяя социальную систему как систему мотивированного человеческого поведения, выделяет следующие ее подсистемы:

1) биологический организм – психофизическая конституция человека, включая инстинкты и биологические потребности, влияющие на конкретные социальные действия;

2) система личности – мотивационная структура индивидуума, представляющая собой совокупность индивидуальных потребностей и диспозиций;

3) социальная система – совокупность образцов поведения, создается через интеракции и роли;

4) система культуры – символическая система, выполняющая нормативную функцию обеспечения социального взаимодействия, включающая ценности и социальные нормы.

В последние годы западной культурной психологией предложено немало теорий, анализирующих индивида в его связи с социокультурной средой (Дж. Брунер, Дж. Верч, Р. Д'Андрад, Р. Шведер, Б. Рогофф, Дж. Уайт), общим основанием которых является положение культурно-исторической теории Выготского – Лурия – Леонтьева о том, что психологические процессы являются культурно опосредованными, исторически развивающимися, контекстуально специфическими, что они возникают из практической деятельности человека и в ней укореняются. Исследование культурных приемов поведения подразумевает, что все входящие в его состав процессы представляют собою сложное функциональное и структурное единство [3].

Теоретический анализ подходов к рассмотрению родительства в этнокультурном контексте позволяет сделать следующие **выводы**: исследование этнопсихологических особенностей формирования родительства может быть осуществлено посредством феноменологического, герменевтического, системного и комплексного методов, с использованием положений культурно-исторического, интеракционистского и культурно-психологического подходов. Кросс-культурное исследование родительства предполагает анализ связи между этнокультурными и социально-психологическими переменными феномена на основе принципов детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, системности и сопоставимости.

### Литература

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
2. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. – М., 1999. – 241 с.
3. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
4. Егорова А. И. Внутриэтнические различия в полоролевых стереотипах супружеских пар народа Саха: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1997. – 27 с.

5. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. – М.: Когито-Центр, 1997. – 432 с.
6. Лунин И. И., Старовойтова Г. В. Исследование родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах // Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – М., 1991. – С. 6–16.
7. Овчарова Р. В. Психология родительства. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
8. Парсонс Т. Новые тенденции в структурно-функциональной теории. Структурно-функциональный анализ в современной социологии // Инф. бюлл. Сер. Переводы и рефераты. – 1968. – Вып. 1. – № 6.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 368 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
11. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. – М.: Академический проект, 1999. – 392 с.
12. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. – СПб.: Алетейя, – 1996. – 156 с.
13. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы. – Архив Шпета, ОРГБЛ. ф. 718.1. II. л. 58.
14. Benedict R. Patterns of Culture. – Boston and N. Y.: Houghton Mifflin Company, 1934.
15. Cole M. Cultural Psychology. – Cambridge, Mass., L. (England): The Belknap Press of Harvard University, 1996. – P. 134.
16. Herskovits M. J. Les bases de l'anthropologie culturelle. – Paris: Payot, 1967. – 335 p.
17. Honigman J. J. Culture and Personality. – N. Y.: Harper and Brothers, 1954.
18. Hsu F. L. K. Psychological Anthropology. – Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1961.
19. Inkeles A. and Levinson D. Y. The Study of Modal Personality an Sociocultural Systems // The Handbook of Social Psychology / Ed. by C. Lindzey and E. Aronson. London, 1969. – Vol. IV.
20. Kardiner A. and Lipton R. The Individual and His Society. – N. Y.: Columbia University Press, 1945.
21. Mead G. H. Mind, self and society. – Chicago: University of Chicago Press, 1934.
22. Mead M. The swadelling Hypothesis // American Anthropologist. – 1954. – № 56. – P. 395–409.
23. Nelson K. Cognition in a Script Frammework. In: J. H. Flavell and L. Ross (eds.) Social Cognitive Development. – Cambridge, 1981.
24. Parsons T. The action frame of reference and the general theory of action systems: Culture, personality a. the place of social systems // The social system. – N. Y., 1951. – Ch. 1. – P. 3–23.

25. Spiro M. E. An Overview and Suggested Reorientation. In: Hsy F. L. K. (ed.) Psychological Anthropology. – Homewood, Ill: Dorsey, 1961.
26. Triandis H. C. Culture and social behavior. – N. Y., 1994.
27. Wartofski M. Models. – Dordrecht: D. Reidel, 1973.

УДК 37.015.323.  
ББК Ю 941

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Э. Э. Сыманюк,  
И. В. Девятковская

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, профессиональная направленность, профессиональная деструкция, активность, мотивация достижений, выученная беспомощность, контроль за действиями, технологии преодоления.

*Резюме:* В статье рассматривается проблема выученной беспомощности личности педагогов как деструкции профессиональной направленности, раскрываются ее психологические особенности и проявления, представлено их эмпирическое исследование. Также проанализированы технологии профилактики и коррекции выученной беспомощности личности.

Текущие и предполагаемые изменения, связанные с реформированием системы образования, предъявляют новые требования не только к содержанию и технологиям обучения, но к личности педагога. В изменившихся условиях возрастает роль способности педагога быть субъектом своего профессионального развития, реализовывать и преобразовывать себя в процессе выполнения профессиональной деятельности, переосмысливать свои профессиональные ожидания, ощущать свою причастность к происходящему, уметь видеть и прогнозировать результаты своего труда. Одним из ведущих факторов профессионального развития педагогов является их активность. Именно активность определяет, как преобразуется совокупность обстоятельств, формируется профессиональное самосознание и направляется профессиональная траектория. По мнению Т. М. Денисовской, «динамическая направленность личности – это не просто потенция, не нашедшая пока реализации: это основа прогноза, предсказание завтрашнего поведения личности, перспектива ее жизни и деятельности» [3, с. 101]. Таким образом активность личности является необходимым условием успешного развития субъекта профессиональной деятельности.

Анализ работ, посвященных проблеме профессионального развития и становления [4; 5; 6], позволил сделать вывод, что профессиональное развитие рядом исследователей понимается как неравномерный, нелинейный стадийный процесс изменения личности (прогрессивного и регрессивного) в ходе освоения и осуществления профессиональной деятельности. Переход от одной стадии

к другой сопровождается кризисами, которые являются сензитивным периодом образования профессиональных деструкций. Профессиональные деструкции – это нарушение уже освоенных способов профессиональной деятельности, разрушение профессионально значимых качеств, отказ от изменения стереотипов профессионального поведения при освоении новых технологий [4].

Деструктивные изменения могут происходить во всех подструктурах личности. Системообразующим качеством личности является направленность, которая характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов, а также отношений, ценностных ориентаций и установок.

В процессе профессионального развития профессиональная направленность личности трансформируется, изменяется и подвергается деструктивному воздействию. В частности, деструктивные изменения профессиональной направленности в результате выполнения профессиональной деятельности приводят к снижению мотивации достижения профессиональных успехов (выученной беспомощности личности).

Выученная беспомощность – это состояние, возникающее у человека после достаточно длительного авersiveного воздействия, избежать которого не удается [7].

Взаимодействие с учащимися не всегда успешный процесс, поэтому, в случае, когда педагог многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков, то формируется атрибуция неуспеха («сколько усилий не прилагай – все равно будет неуспех») и как следствие, избегание лишних усилий. Многократное нарушение связи между действиями и результатом, возникающее на фоне профессиональных неудач, взаимодействия с авторитарным руководителем, а также внешнего локуса контроля, приводит к возникновению у педагогов выученной беспомощности личности. Это приводит к тому, что некоторые педагоги проявляют отсутствие интереса к работе, равнодушие к успехам учащихся, безразличие к происходящим в образовательных учреждениях, да и в педагогическом сообществе изменениям. Профессиональная позиция непричастности характеризуется безынициативностью и апатией, порождает атмосферу профессиональной бездуховности.

Выученная беспомощность рассматривается нами как снижение уровня активности, отсутствие инициативы, избегание сопряженных с неудачей ситуаций. Основной характеристикой выученной беспомощности является тенденция к ее генерализации: будучи выработанной в одной конкретной ситуации, она, как правило, распространяется на многие другие, так что субъект перестает пытаться решить даже разрешимые для него задачи. Степень генерализации зависит от прошлого опыта и психологических установок субъекта [1].

Проявлениями выученной беспомощности в деятельности педагогов являются: пассивность, неуверенность, уход от проблемных ситуаций, стремление к избеганию негативных переживаний, отсутствие инициативы в деятельности, а также ответственности за свои действия.

Также ощущается переживание потери контроля над своим собственным действием, как бы человек ни старался вновь этот потерянный контроль обрести. Потеря самоконтроля отвлекает человека от познавательной деятель-

ности, связанной с поиском альтернатив действия и целенаправленным решением задачи, и фокусирует внимание педагога на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах.

Выученная беспомощность – это многофакторное явление, ее возникновение обусловлено рядом факторов, связанных в том числе и с профессиональной деятельностью: стиль управления профессиональным коллективом, неблагоприятные обстоятельства, препятствующие проявлению инициативы в деятельности, количество реально переживаемых и потенциально возможных неудач, разочарование в профессиональной деятельности.

Психологическими особенностями выученной беспомощности педагогов являются, на наш взгляд, высокий уровень мотивации избегания неудач, низкий или высокий уровень мотивации к успеху, направленность контроля при реализации профессиональной деятельности, не на процесс выполнения действия, а преимущественно на регуляцию эмоционального состояния.

Для изучения основных психологических особенностей выученной беспомощности нами использовался ряд психодиагностических методик «Мотивация к избеганию неудач» и «Мотивация к успеху» Т. Элерса, опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (русская версия).

В исследовании приняли участие 138 педагогов общеобразовательных школ Екатеринбурга в возрасте до 30 лет – 12%, 32% – от 31 до 40 лет – 32%, от 41 до 50 лет – 42%, 14% – от 51 до 56 лет – 14%. Стаж работы составляет у 10% – до 10 лет, 42% – 11–20 лет, 32% – 21–30 лет, 16% – свыше 31 года. Уровень образования – высший. Пол – женский.

Результаты исследования психологических особенностей выученной беспомощности личности представлены в таблице.

Уровень выраженности психологических особенностей выученной беспомощности личности педагогов

Название качества	Уровни выраженности измеряемого качества			
	Низкий*	Средний*	Высокий*	Очень высокий*
Мотивация избегания неудач	14	42	22	22
Мотивация к достижению успеха	0	10	52	38
Контроль за действием при неудаче	34	46	20	–
Контроль за действием при планировании	30	48	22	–
Контроль за действием при реализации	18	54	28	–

\*% от общего количества респондентов.

Анализ результатов диагностики мотивации избегания неудач показал, что очень высокий и высокий уровень выраженности мотивации избегания неудач наблюдается у 44% респондентов, у 42 – средний уровень выраженности, и лишь у 14% – низкий уровень мотивации избегания неудач.

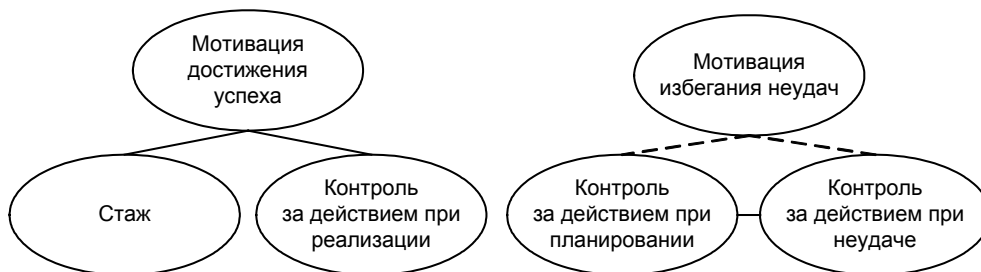
Можно предположить, что 44% респондентов проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. С работой, связанной с возможной неудачей, у них связаны отрицательные эмоциональные переживания. Они склонны игнорировать объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку и, как следствие, нереалистичный уровень притязаний. Поэтому при выполнении деятельности для них характерна неадекватность профессиональных задач. Как правило, они предпочитают для себя или наиболее легкие, чтобы избежать возможной неудачи, или слишком сложные, чтобы оправдать возможную неудачу, профессиональные задачи.

Результаты исследования мотивации достижения успеха показали, что 38% респондентов имеют очень высокий уровень мотивации к достижению успеха, и лишь 10% респондентов – средний уровень мотивации к успеху.

Люди, мотивированные к успеху проявляют стремление, во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. Вместе с тем, очень высокая мотивация к успеху зачастую приводит к тому, что педагоги избегают ситуаций, связанных с неопределенностью и высоким уровнем ответственности, так как достижение положительного результата не гарантировано.

Данные, полученные при помощи опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, показали, что высокий уровень выраженности контроля за действием, как и ориентация на действие, присутствует у небольшого количества респондентов, в пределах 20–28% в зависимости от субшкалы, а низкий уровень выраженности контроля за действием, как и ориентация на состояние, наблюдается у 18–34% респондентов также в зависимости от субшкалы.

Анализ корреляционных связей (см. рисунок) позволил выявить значимые корреляционные взаимосвязи между исследуемыми признаками.



Корреляционные взаимосвязи показателей психологических особенностей выученной беспомощности педагогов:

- — — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01;
- - - обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01

Значимая прямая корреляционная взаимосвязь выявлена между стажем работы и мотивацией к успеху ( $r = 0,314, p < 0,01$ ), между контролем за действием при реализации намерения и мотивацией к успеху ( $r = 0,311, p < 0,01$ ).

Обратная корреляционная взаимосвязь выявлена между мотивацией к избеганию неудач и контролем за действием при планировании ( $r = -0,361$ ,  $p < 0,01$ ), контролем за действием при неудаче ( $r = -0,295$ ,  $p < 0,01$ ).

Анализируя корреляционные взаимосвязи необходимо отметить, что с увеличением стажа работы увеличивается мотивация к достижению успеха. Это может быть связано с тем, что стаж работы, опыт, определенная должность, способствуют не только постановке целей, адекватных возможностям личности, но и их достижению.

В случае, когда состояние системы контроля способствует реализации деятельности (а именно ориентация на действие), у человека снижается мотивация избегания неудач и возникает тенденция мотивации достижения успеха. Возможно, это происходит потому, что такое состояние системы контроля предполагает отсутствие у человека каких-либо мыслей и эмоций, которые могли бы помешать реализации намерения. В данном случае человек отчетливо видит цель деятельности, а возникающие в ходе деятельности препятствия вызывают произвольное увеличение усилий направленных на ее достижение.

И наоборот если у человека преобладает состояние системы контроля, препятствующее реализации деятельности, то может наблюдаться доминирование мотивации избегания неудачи. При этом возникают тормозящие деятельность мыслительные процессы, например, повторяющиеся мысли о неудачах, даже когда уже ничего нельзя изменить, относящиеся как к прошлому, так и к настоящему или будущему положению субъекта.

Исходя из этого, нам представляется необходимой разработка мероприятий по профилактике и коррекции выученной беспомощности личности.

В психологии разработано достаточно много подходов к преодолению негативных последствий неудачи и, в частности, к профилактике и коррекции выученной беспомощности. Все они напрямую связаны с развитием внутренних ресурсов – соответствующих личностных качеств, эффективных стратегий поведения, а также стратегий «совладания с ситуацией» [2].

Некоторые из них учтены в современных системах обучения, разработанных для коррекции поведения, имеющего признаки беспомощности и депрессии. Тем не менее, о единой системе, которая бы охватывала все перечисленные группы качеств и способствовала бы развитию успешных стратегий противодействия выученной беспомощности, говорить пока рано.

Рассмотрим ряд конкретных подходов, анализ которых может оказаться полезным при разработке интересующих нас коррекционных и обучающих программ.

1. Согласно подходу Х. Хекхаузена, корректирующему влиянию в программе модификации поведения должны подвергаться (по отдельности или вместе) три детерминанты: процессы формирования уровня притязаний на основе личного стандарта; каузальная атрибуция успеха и неудачи; самооценка [7]. Под модификацией поведения, по сути, понимается выработка адекватной самооценки, которая, в свою очередь, делает человека менее зависимым и эмоционально устойчивым в случае неудачи, и может быть сформирована при наличии у человека индивидуализированного личностного стандарта своих достижений. С целью формирования адекватной самооценки использу-



ются такие психологические приемы, как тренинги, ролевые игры, создание ситуации успеха.

2. Следующий подход к коррекции беспомощности направлен на изменение соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудачи. Согласно теории мотивации достижения Аткинсона – МакКлеланда – Вейнера, наиболее благоприятным является преобладание мотива стремления к успеху над мотивом избегания неудачи в 2–3 раза. Соответственно, коррекция беспомощности связана с изменением соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудачи на благоприятное.

В качестве технологии изменения соотношения используется мотивационный тренинг, который включает: анализ содержания собственных рассказов по ТАТ; разбор конкретных случаев поведения, направленного на достижение; отработку реалистичного целеполагания в игровых условиях, анализ собственного образа жизни и его совмещение с деятельностью достижения; организацию социальной поддержки побуждений к достижению и т. д. [2].

3. Третий подход к преодолению выученной беспомощности, вызванной, по мнению М. Селигмана, систематическими неудачами, является разработка программы самообучения для преодоления неприятностей, частным случаем которых является неудача.

Цель программы – научиться осознавать процесс перехода ситуативной неприятности в еще более неприятные последствия. Теоретической основой данного подхода является «модель неприятности НМП», предложенная А. Эллисом и представляющая собой типичные последовательные переходы от неприятности (Н) и размышления о ней к мнению (М) о неприятности, которое является важнейшей предпосылкой дальнейших последствий (П) того, что мы чувствуем и совершаем [2].

В процессе тренировки упомянутой способности производится анализ конкретных ситуаций, позволяющий проследить, как сформированное мнение оказывает влияние на наше поведение. Для его изменения предлагается: отвлечься от навязчивых пессимистических мыслей, переключив внимание на другой объект или событие; обсудить с самим собой вопрос о справедливости пессимистичного мнения, используя обычные приемы ведения дискуссии; после обсуждения перейти к активизации своего поведения, предприняв ряд действий, направленных на выход из ситуации.

4. Следующий подход связан с теорией оперантного анализа решения проблем и моделью, разработанной в теории катастроф. Он основан на развитии эвристических реакций, направленных на нестандартное решение проблемы. Эвристический тип реагирования предполагает осознание того, что «катастрофы» являются единственным путем развития и поэтому неизбежны, и позволяет снять страх неопределенности, связанный с изменением, за счет творческого отношения к решению проблемы, которое отражает потребность личности в самоактуализации. Для данного типа реагирования необходимы адекватная информация о ситуации и собственных возможностях, а также высокая мотивация [8].

5. Еще одно направление в коррекции беспомощности опирается на психотерапевтические теории, в то числе на идеи Д. Робертса и связано с развитием самоуважения [2; 8]. Он подчеркивает роль развитого чувства собственного достоинства и необходимость принять «здоровые базовые веры», смысл которых сводится к следующему: каждый человек – способный, любящий, ценный, сильный и равный другим.

Для коррекции выученной беспомощности необходимо преодолеть позицию «жертвы» и восстановить автономию, «здоровые базовые верования», адекватно оценивать себя и окружающий мир, развивать творческий подход к решению проблем, а также изменить неадекватные стереотипы поведения, усвоенные в течение жизни.

Эти шаги могут быть восприняты как слишком абстрактные и в каком-то смысле, как механистичные. Тем не менее, грамотно организованные психологические группы личностного роста следуют в своей работе примерно такой же схеме, только в них ресурсы не надо искать дополнительно, они заложены в динамических законах подобных групп и в личностях самих участников.

Ни один из подходов нельзя назвать универсальным [2], однако их комплексное использование может дать мощный эффект – добиться устойчивого изменения личности не только в плане поведенческих стратегий, но и на глубинном, оценочном уровне. В итоге человек сможет сам справляться со своими проблемами и уже не зависеть от каждой конкретной ситуации.

### Литература

1. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Батурин Н. А., Выбойщик И. В. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология / Под ред. Н. А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т. 2. – С. 116–127.
3. Денисовская Т. М. К проблеме развития личности // Психол. журнал. 1981. Т. 2. – № 6. – С. 99–102.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды для студентов вузов, психологов, педагогов / Фельдштейн Д. И. М., Воронеж: Институт практической психологии, Издательство НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Изд-во «Питер»; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
8. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 120 с.

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 370. 12 (045)  
ББК 431

## ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАССИОНАРНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

И. С. Зими́на

*Ключевые слова:* Пассионарность, пассионарный признак, пассионарный лидер, этнографическая пассионарность, социальная пассионарность, положительная социальная активность, психологическая пассионарность, биологическая пассионарность, педагогическая пассионарность, асоциальная пассионарность, пассионарная личность, гиперпассионарная личность, слабопассионарная личность, персистенты, персистенты-обыватели, субпассионарная личность, развитие пассионарных качеств, социально-значимые качества пассионарной личности.

*Резюме:* Современная Россия для своего развития остро нуждается в активных и инициативных людях. Задача образования – воспитать такую личность. Для реализации данной цели может быть использовано явление пассионарности, открытое Л. Н. Гумилевым. Но исследователи пассионарности находят в ней как положительные стороны, так и отрицательные. Изучение и исследование пассионарности с разных точек зрения позволяет определить пути и развития, и ограничения пассионарности, способы развития пассионарных качеств, имеющих социальную значимость. Типология пассионарности по энергетическому признаку – это уже выход на конкретные психолого-педагогические подходы к воспитанию и развитию личности с учетом индивидуального потенциала каждого отдельного человека.

Современная Россия для своего успешного экономического и политического развития нуждается в грамотных и образованных гражданах. Задачей педагогической науки становится поиск путей и способов развития и воспитания активного, инициативного человека, способного к саморазвитию и самообразованию. Совокупность качеств личности обеспечивающих активную жизненную позицию человека мы называем пассионарностью. Термин «пассионарность» происходит от латинского слова «*passio*». В латинском языке «*passio*» – это претерпевание, страдание, но также страсть, аффект. Лев Николаевич Гумилев [2] называет пассионариями людей энергичных, активных, эмоциональных. Понятие пассионарности введено Л. Н. Гумилевым для отслеживания процессов развития этносов. Чем большее количество пассионарных личностей появляется в этносе, тем более жизнеспособным он становится. Известно, что пассионарный человек способен к проявлению настойчивости

и даже агрессивности в процессе достижения цели. Цель для пассионарного человека часто становится более значимой, чем пути и способы ее достижения. При воспитании пассионарной личности важно, чтобы ее активность была направлена не просто на благо общества, но и на сохранение жизни и здоровья других людей, менее активных и энергичных.

В теории А. Н. Гумилева уровень пассионарности человека зависит от уровня энергии, которую он способен абсорбировать из окружающей среды. А. Н. Гумилев предположил, что такая возможность появляется вследствие наличия пассионарного признака (рецессивного генетического признака), который активизируется у какого-либо поколения под воздействием космического излучения в определенной зоне Земли. Носители этого признака и создают новые этносы.

Пассионарность, описанная как поведенческий феномен, имеет энергетическую природу: способность индивида совершать целенаправленную работу по изменению окружения (что требует длительного эмоционального, волевого, интеллектуального и зачастую физического напряжения) объясняется повышенным количеством энергии. Почему у одних людей много энергии, а у других – мало? Где черпает энергию пассионарий?

Ответ на этот вопрос был найден А. Н. Гумилевым в трудах В. И. Вернадского, открывшего и описавшего тот вид энергии, за счет которого живые организмы растут, размножаются и совершают работу всех типов, а живое вещество биосферы Земли выступает как активная геологическая сила.

«Эта энергия есть активная, действенная, меняющая окружающую среду и проявляющая давление, напор в окружающей среде, если можно и нужно, разрушающая препятствия» [1].

А. В. Букалов, проводя исследования в области генетики, предположил, что под действием космического излучения формируется пассионарный ген, который передается по наследству, но при этом является регрессирующим, т. е. исчезающим. В то же время он констатирует, что «механизм этого процесса – дело будущих исследований» [8].

Исследования в области социальной пассионарности подтвердили факт, что пассионарность – явление не только биологическое, но и социальное. Для проявления пассионарности всегда необходимо сообщество людей, окружающая среда. Для своей деятельности пассионарию необходимо управлять коллективами людей. Ему необходимо заражать своей энергией группы людей с пониженной пассионарностью, заражать их своей активностью, вести за собой. К. Мусин считает, что пассионарность – это на 99% то же самое, что лидерство [11]. Пассионарные лидеры – хорошие организаторы. Выдающиеся пассионарии характеризуются прекрасными организаторскими способностями и так называемой пассионарной индукцией (заразительностью, способностью увлечь за собой массы людей непассионарных).

Можно предположить, что:

- пассионарность – это не только биологический феномен, но и социально-педагогический, следовательно, пассионарность личности можно развивать, создавая для этого специальные условия среды и воспитания;

- развитие пассионарных качеств может стать возможным при поддержке личностной активности человека и с учетом индивидуального потенциала каждого;

- исследования в области педагогики помогут педагогам определить пути и способы развития пассионарных качеств человека, раскрыть потенциал каждого отдельного ребенка, направить энергию активности в социально-значимую деятельность, полезную как для общества, так и отдельного человека.

Результаты исследований, полученные в других научных направлениях, могут стать отправной точкой для педагогической разработки пассионарности и подходов к развитию пассионарной личности.

Явление пассионарности вызывает интерес ученых различных отраслей. Вслед за Л. Н. Гумилевым, давшим определение пассионарности в области этнографии, появились исследования в области биологии, психологии, политологии, социальных наук. В связи с этим можно выделить различные виды пассионарности:

**1) Этнографическая пассионарность** – активность, проявляющаяся в стремлении индивида к цели, в способности к сверхнапряжениям и жертвенности ради достижения этой цели. Жертвенность понимается как отказ от удовлетворения ближайших потребностей, иногда жизненно важных, ради доминирующей социальной или идеальной потребности, осознаваемой как цель. Энергия пассионарности направлена на сохранение и преумножение этноса, на улучшение жизни народа. При высоких степенях пассионарности эта цель представляется индивиду достойной того, чтобы отдать за нее жизнь.

Пассионарии – особи энергоизбыточного типа, обладающие врожденной способностью абсорбировать из внешней среды энергии больше, чем это требуется только для личного и видового самосохранения, и выдавать эту энергию в виде целенаправленной работы по видоизменению окружающей их среды [2]. Л. Н. Гумилевым на этническом уровне было показано, что массовое изменение поведения людей в сторону повышения их активности является эффектом энергии живого вещества биосферы.

Этнографическая пассионарность представлена как проявление большего или меньшего уровня энергии и реализуется в целенаправленной деятельности человека. Энергия при этом не может быть доброй или злой. Направлять ее в социальное русло, по-видимому, задача педагогики.

**2) Социальная пассионарность** – это яркое проявление активности социальных субъектов (классов, групп, личностей), ломающее прежние стереотипы и традиции и устанавливающее новые, более благоприятные условия жизни членов общества. Пассионарная личность (с социальной точки зрения) – энергичная личность, обладающая комплексом характеристик, имеющих общественную направленность. Энергия пассионарности при этом направлена на достижение социально-значимой цели, исключая эгоистическую направленность. Понятие пассионарности используется в социальных науках для определения роли человека в коллективе, проявления его деятельностной социальной активности, направления природной энергии индивида в социально-значимое русло.

Социальная пассионарность – явление как индивидуальное, так и коллективное. С помощью развития социальной пассионарности возможно решение следующих задач в процессе воспитания и социализации личности:

- воспитание лидерских способностей личности;
- воспитание пассионарного коллектива за счет рассеивания пассионарных личностей внутри группы;
- влияние пассионарной личности на субпассионарную личность (заражение пассионарностью, эмпатия, оказание помощи и т. п.);
- совершенствование социальной адаптации личности за счет развития пассионарных качеств (комплиментарности, адаптивности, активности и т. п.).

**3) Психологическая пассионарность** – это развитый комплекс черт характера, имеющих энергетическую основу: активность, любознательность, страстность (эмоциональная, познавательная, деловая), но при этом и конфликтность, доброкачественная агрессивность, которая выражается в целеустремленности, настойчивости, упорстве и т. п.

Интерес к пассионарности прослеживается в целом ряде психологических исследований: М. И. Коваленко проследил взаимосвязь пассионарности с темпераментом и мотивацией личности; В. Я. Богданов провел сопоставление между личностной типологией А. Н. Гумилева и психологической типологией акцентуаций характера по Леонгарду; К. И. Фрумкин предположил, что пассионарность может быть объяснена теорией сексуальности З. Фрейда и, следовательно, быть проявлением сублимированных бессознательных влечений [3; 7; 6].

Психолого-педагогическое направление деятельности при развитии пассионарных качеств человека может быть представлено как:

- определение комплекса качеств личности пассионарного человека, разработка диагностических показателей и критериев уровня развития этих качеств;
- разработка приемов и методов как для востребования имеющегося потенциала человека, так и для ограничения нежелательных проявлений личности (деструктивность, отрицательная комплиментарность, снижение инстинкта самосохранения);
- организация индивидуального подхода к развитию пассионарных качеств на основе типа темперамента, акцентуации характера;
- организация психологического консультирования детей и родителей с целью создания условий и возможностей для развития пассионарных качеств личности человека с использованием приемов психоанализа для расширения сферы сознания человека и сублимации его бессознательных влечений (как сексуальных, так и агрессивных) в социально значимую деятельность.

**4) Биологическая пассионарность.** С биологической точки зрения пассионарность может проявляться как биологический инстинкт: инстинкт деятельности, инстинкт власти, сексуальный инстинкт [4; 9; 6]; как способность абсорбировать и использовать энергию окружающей среды [2]; как результат мутирующего рецессивного гена пассионарности [8].

Следовательно, с биологической точки зрения пассионарии – особи энергоизбыточного типа, обладающие врожденной способностью абсорбировать из внешней среды энергии больше, чем это требуется только для личного и видового самосохранения за счет наличия у них пассионарного гена, активированного энергией живого вещества биосферы.

Педагогическая наука должна учитывать знание, которое удалось получить вследствие биологических и генетических исследований, так как потенциальные возможности и задатки организма не смогут развиваться, если им не будут созданы специальные условия среды и воспитания. Если некоторая часть людей обладает геном пассионарности, при правильном процессе воспитания станет возможным развитие всех качеств пассионарной личности. Если человек не обладает этим геном, то возможным станет воспитание лишь некоторых качеств пассионарной личности. Воспитание пассионарной личности должно осуществляться не за счет создания стрессовой ситуации, когда происходит мобилизация всех сил организма, а за счет психолого-педагогических методов и приемов на основе мотивации деятельности.

**5) Педагогическая пассионарность** – яркое проявление педагогической активности, направленной на создание таких условий образования (воспитания, обучения), которые могли бы обеспечить высокую эффективность образовательного процесса, способствовали бы реализации личностного потенциала (интеллектуального, эмоционального, деятельностного) у всех субъектов образовательной деятельности на основе самоактуализации и самосовершенствования педагогической компетентности педагога. Педагогическая пассионарность проявляется в активном конструктивном взаимодействии педагога и воспитанника, обеспечивает формирование таких социально значимых качеств личности как целеустремленность, способность к преодолению препятствий и к сверхнапряжениям, комплиментарность, адаптивность, развитую интуицию, конструктивную агрессивность и зрелую эмоциональность.

В области педагогики пассионарность до сих пор мало изучена, поэтому совокупность полученных знаний из области вышеперечисленных научных исследований может стать основой для разработки методов педагогической работы по развитию пассионарных качеств человека.

При разработке теории пассионарности как педагогической категории нами определены основные направления научной деятельности:

- разработка педагогической диагностики на основе классификации пассионарных личностей в зависимости от уровня проявления пассионарных качеств;
- разработка педагогических технологий, направленных на стимулирование и развитие социально-значимых пассионарных качеств – инициативности, положительной комплиментарности, зрелой эмоциональности, способности к сверхнапряжениям (к волевым усилиям), конструктивной агрессивности в виде настойчивости, к целеустремленности, интуитивности, адаптивности;
- определение педагогических мер, направленных на ограничение пассионарных качеств, имеющих асоциальную направленность – деструктивно-

сти, отрицательной комплиментарности, склонности к рискованному типу поведения;

- развитие интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной пассионарности за счет приемов психоаналитической педагогики и витагенного образования;

- исследование феномена пассионарной индукции (заражения) в отношениях взрослого и ребенка, педагога и воспитанника;

- определение границ пассионарности с педагогической точки зрения: следует помнить, что пассионарность с педагогической точки зрения значительно отличается от пассионарности в этнической теории Л. Н. Гумилева (это не столько энергия, сколько активная социальная деятельность, направленная на совершенствование себя и общества).

Для осуществления направленной педагогической работы по развитию пассионарных качеств личности, необходимо учитывать индивидуальные возможности, потенциал жизненной энергии каждого отдельного человека.

Л. Н. Гумилевым представлена классификация пассионарности по силе проявления личностью жизненной энергии: им выделены сверхэнергичные, гармоничные, умеренно энергичные и субпассионарные (энергодефицитные) личности. С педагогической точки зрения мы посчитали целесообразным внести изменения в терминологию, но сохранить типологию по энергетическому признаку [2]. Наша классификация выглядит так:

**1) Пассионарные личности** – сверхэнергичные, адаптивные, контактные, инициативные, способные к сверхнапряжениям и преодолениям, имеющие зрелую эмоциональность. Для того, чтобы все эти качества имели социально значимую направленность, необходима целенаправленная педагогическая работа. Тем не менее, не все пассионарии имеют одинаковый уровень проявления энергичности и в свою очередь делятся на:

- **гиперпассионарные личности** – имеют все вышеперечисленные качества пассионарной личности, но их сверхэнергичность часто проявляется как склонность к риску, что может повредить здоровью и даже лишить человека жизни. Недаром Л. Н. Гумилев отмечал, что снижение числа пассионарных личностей происходит вследствие их воинственной активности и гибели. Активность гиперпассионарных детей перенаправляется взрослыми в спорт, активную творческую и общественную деятельность. Без педагогической работы по направлению их энергии в социально значимую деятельность, могут проявлять себя асоциально: агрессивно, импульсивно, жестоко и т. д. Наиболее ярко проявляются их страстные эмоции, которые порой не поддаются сознательному управлению, что провоцирует импульсивное поведение. Обладают очень сильной пассионарной индукцией, т. е. способностью к «заражению» эмоциями и идеями других людей. Это будущие «революционеры», «реформаторы», но важно, чтобы рядом с таким человеком был напарник или наставник, способный к логическим рассуждениям и управлению своими эмоциями.

Гиперпассионарность может проявляться как фанатизм в какой-либо области деятельности. Фанатизм проявляется как непоколебимая и отверга-



ющая альтернативы приверженность индивида определенным убеждениям. Фанатизм сопряжен с готовностью к жертвам; преданность идее сочетается с нетерпимостью к инакомыслящим, с пренебрежением к этическим нормам [5]. Проявления фанатизма возможны в подростковом возрасте, а также у взрослых в сфере увлечений и в профессиональной деятельности. Фанатизм часто носит идеологическую или религиозную окраску. Опасности фанатизма: снижение инстинкта самосохранения, суицидальное поведение при потере объекта фанатизма или при утрате ведущей идеи деятельности фанатика.

• **слабопассионарные** – личности, склонные к проявлению пассионарных качеств, но менее энергичные и настойчивые, чем пассионарии. Они менее активны, но в присутствии пассионарного лидера становятся пассионариями. Для активизации их деятельности необходима мотивация, постановка значимой цели и обучение навыкам пассионарного поведения.

**2) Персистентные личности** (умеренно энергичные, адаптивные, консервативные, трудолюбивые, хорошие исполнители, но не инициаторы деятельности). Иногда их называют «скрытыми пассионариями», поэтому педагогическая работа с такими детьми должна быть направлена на снятие запретов на активность, а далее – как с пассионариями. Они становятся пассионариями (и даже гиперпассионариями) при высокой мотивации деятельности, в ситуации опасности для жизни (своей или близких людей). По мнению Ю. В. Гриживкова, персистенты – люди, у которых пассионарный признак находится в рецессивном состоянии, люди, пребывающие в некоем основном мало изменяемом состоянии. Персистенты не могут управлять своим энергоинформационным полем, но могут входить при определенных условиях в резонанс с пассионариями [10].

Проявления пассионарности – кратковременны (до выполнения поставленной цели), а после этого требуется период для восстановления потенциала энергии. Если такового периода не предоставляется, используют собственные механизмы защиты: бегство в болезнь, апатия и даже переход в субпассионарное состояние. Персистенты способны к управлению небольшими коллективами, при этом они старательны, исполнительны и требуют подобного от подчиненных. Среди персистентов выделяется группа **Персистенты-обыватели** – это наиболее массовая часть общества, его экономическая основа, они стремятся к комфорту и продолжению своего рода. Они консервативны и пассивны, но в то же самое время, весьма отзывчивы на пассионарное воздействие [10].

**3) Субпассионарные** личности (энергодефицитные, дезадаптивные, апатичные, эгоистичные). Их энергия направлена на выживание или на достижение эгоистических целей. Для них характерна лень, пассивность, болезненность. Это происходит вследствие заболевания, неумения пользоваться своей энергией или вследствие старческого возраста. При всех этих состояниях человек демонстрирует снижение активной деятельности, ему требуется помощь других людей. В присутствии пассионарного лидера способны к деятельности, но только если их много. Педагогическая работа при этом: поиск пассионарного лидера в коллективе для организации деятельности субпассио-

нариев. Идеальный вариант, если это будет учитель, направляющий их деятельность. Снятие запретов на деятельность необходима, если субпассионарность – приобретенное качество, сформированное в результате запретов на деятельность.

Деятельность субпассионария направлена сугубо на удовлетворение влечений, биологических потребностей. Выживание – основная задача подобных личностей. Субпассионарии часто страдают хроническими заболеваниями, приобретенными вследствие неправильного питания, несоблюдения гигиенических условий жизни.

**Выводы:**

Взгляд на пассионарность с педагогической точки зрения, создание типологии пассионарности и изучение научных исследований пассионарности в области генетики, биологии, психологии, социологии может стать основой для разработки адекватных психолого-педагогических подходов к развитию и воспитанию пассионарности у различных категорий детей.

Педагогические задачи при работе с гиперпассионарными детьми – ограничивать негативные проявления, такие как агрессивность, фанатизм; по-вышать инстинкт самосохранения; с пассионариями – развивать все качества пассионарной личности, направлять их в социально-значимую деятельность; при работе с персистентами возможны два направления работы:

1) Если персистентность появилась вследствие запретов на деятельность – помочь преодолеть запреты – и далее работать как с пассионариями;

2) Если персистентность появилась вследствие недостатка энергии, что обусловлено генетическими причинами, то направлять энергию в одну конкретную деятельность, где ребенок может достигать максимального результата.

При работе с субпассионариями – объединять их в небольшие группы для увеличения пассионарного поля, и под руководством лидера направлять их деятельность не на эгоистические, а на общественно значимые цели. Им постоянно нужен помощник: направлять, оздоравливать, адаптировать.

Подобная классификация позволяет предъявлять к детям адекватные требования в процессе их обучения, направить развитие в соответствии с их потенциальными возможностями, преодолевая многие нежелательные проявления их индивидуальности.

**Литература**

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
2. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 496 с.
3. Коваленко М. И. Пассионарность как психологический феномен // Сб. науч. трудов «Психологические проблемы самореализации личности». Вып. 2 / Под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999.

4. Маклаков К. И. Теория этногенеза с точки зрения биолога // Урал, № 10, 1996. – С. 164–178.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990. – 494 с.
6. Фрумкин К. И. Пассионарность: к истории идеи // Россия XXI. – 2002. – № 3. – С. 154.
7. Богданов Я. В. Типология личностей Л. Н. Гумилева с позиций концепции акцентуаций личности // Мат. науч. конф. «Бехтеревские чтения», 17–18 июня 2003 г., Киров. – Режим доступа: <http://psychosphera.boom.ru/Public/Kirov/bogdanov-gum.htm>
8. Букалов А. В. Возникновение и исчезновение пассионарности этносов как следствие нового биологического эффекта // Соционика, ментология и психология личности, № 4, 2000. Режим доступа: <http://socionics16.narod.ru/t/as600.html#top>.
9. Глебовский Д. Н., Громова Ю. В., Хрущев С. А. Основные положения этногенетической парадигмы Л. Н. Гумилева. – Режим доступа: <http://rangifer.org/gumilev/paradigma0.shtml>, 2002.
10. Гриживков Ю. В. Человек и основы его деятельности // Общественное образование для всех: от школьника до президента. – Режим доступа: <http://ntpstv.narod.ru>, 2002.
11. Мусин К. М. Психологические компоненты в управлении и истории или «Русская национальная идея». – Режим доступа: <http://lindex.narod.ru>, 1999.

УДК 370.159 (045)  
ББК 431

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МИФОЛОГЕМЫ**

**Т. А. Сутырина**

*Ключевые слова:* педагогическая публицистика, педагогическая мифологема, социокультурный феномен, педагогическое сознание, мифологическое понимание, научное и мифологическое мышление, формы взаимодействия педагогической публицистики и науки, области функционирования педагогических мифологем и педагогической публицистики, функции педагогической публицистики и педагогических мифологем, идеологии, тоталитарные, ценностно-доминирующие идеологии, идеологии демократии.

*Резюме:* Статья посвящена актуальным для современной педагогической науки проблемам педагогической публицистики и педагогической мифологемы, являющейся предметом изучения различных наук, так или иначе связанных с образованием или воспитанием человека. Однако именно соотношение и взаимодействие педагогической публицистики с педагогическими мифологемами рассматривается впервые.

В силу своих типологических особенностей и выполняемых функций, в частности – формирование имиджа педагогического процесса, предвосхищение, моделирование («дотраивание») событий, педагогическая публицистика часто представляет педагогическую реальность в качестве желаемой, возможной, что дает основание рассматривать ее в ряду таких социокультурных феноменов как миф или мифологема.

Мифологеми различных областей науки и общественного сознания стали в последнее время объектом изучения разных дисциплин: философии, истории, культурологии, социологии, политологии, психологии, антропологии, лингвистики, литературы. Казалось бы, эти проблемы не должны затронуть такую область, как педагогика и образование, которые имеет дело с конкретными людьми, педагогическими ситуациями, реальными проблемами образования. Но в последнее время появился ряд работ, доказывающих, что и педагогика, и образование могут характеризоваться через категорию мифа и мифологеми. Педагогическая публицистика как вид литературы, отражающий актуальные общественно значимые педагогические проблемы, также может иметь отношение к данным категориям.

«Миф рассматривается не только в этнокультурном и культурно-историческом аспектах, но и как важная компонента современного мышления», – пишут Ю. С. Тюнников и М. А. Мазниченко. Рассматривая проблему мифотворчества в педагогике, истоки и механизм влияния на учителя и учеников, они доказывают, что мифологеми «проявляют себя как мощный регулятор, накладывая отпечаток на мировоззренческие ориентиры, поведение, ролевые позиции участников образовательного процесса» [7, с. 7]. Это утверждение тем более важно, что, рассматривая педагогическую публицистику в качестве источника, хранителя и антиципанта педагогических идей, нельзя сбрасывать со счета этот мощный механизм воздействия на формирование общественного мнения и педагогического сознания.

Современная наука определяет мифологему как «общее место, идею» [4, с. 127]; «любой образ, отвечающий задаче первоначальной систематизации реального жизненного материала» [2, с. 8]; «утверждение, лежащее в основе картины мира нашей культуры, которое, не присутствуя в сознании как таковое, направляет деятельность и тела, и чувств, и сознания, позволяет человеку описывать себя, ощущать свои чувства и происходящие с ним изменения» [6, с. 148]; «интерпретацию социальной реальности на основе устойчивых образных моделей» [3, с. 27]; «устойчивое состояние общественного сознания, общественной психологии, в котором зафиксированы каноны описания существующего порядка вещей и сами описания того, что существует и имеет право на существование. В мифологеме заданы основные отношения между тем, что признается в мифологизированном обществе существующим, т. е. законы данного общества, в том числе и законы природы, которые в мифологемах производны от общества и его институтов» [3, с. 16].

Люди, реализующие мифологему, воспринимают реальную жизнь и реальные события своеобразно: для них окружающая жизнь является объектом

интерпретаций и часто не соответствует той идеальной или просто воображаемой картине, которую они себе представили и в нее поверили, которая из мифологической стала для них реальной и обыденной. Данная картина очень близка пониманию и определению педагогической публицистики. Особенно это касается педагогической публицистики советского периода, которая во многом предвосхищала объект своего отображения, представляя его в идеализованном виде: таким, каким он должен быть.

Ю. С. Тюнников и М. А. Мазниченко одними из первых выделили и определили феномен «педагогическая мифологема». По их мнению, педагогические мифологемы можно определить как «неадекватные представления, проявляющиеся в сфере педагогического взаимодействия, носителями которых являются как сами педагоги, так и учащиеся; в силу своей мировоззренческой значимости такие представления влияют на ценностно-смысловые аспекты педагогически направленного действия, характер и содержание педагогического процесса» [7, с. 17].

В контексте нашего исследования мы обращаем внимание на следующий аспект педагогической мифологемы: **это устойчивое состояние общественного и педагогического сознания, переведенное на язык субъективно-личного, а значит, мифологического понимания, в котором зафиксированы каноны описания существующего порядка вещей и того, что имеет право на существование, феноменологически реальное и влияющее на ценности, цели, характер, содержание педагогического процесса, поведение индивида в нем.**

Предлагаемое понимание педагогической мифологемы, на наш взгляд, во многих аспектах близко к понятию «педагогическая публицистика», которая определена нами как вид публицистики, определяемый актуальными общественно значимыми педагогическими проблемами, приводящий к интенсивному развитию педагогической теории и практики, оказывающий влияние на последующий ход развития образования как социального института, насыщенный гуманистическими идеями и ценностями, формирующий не только общественное мнение, но и педагогическое сознание, активно воздействуя на них понятийными или образными средствами изложения мысли, их сочетанием, средствами логического и эмоционального воздействия.

Первым важным аспектом, подтверждающим общность мифологемы и педагогической публицистики является то, что и педагогическая публицистика и миф по определению выступают как факторы, формирующие общественное сознание: они определяют не только установки отдельных людей, но в отдельных случаях и социум как таковой.

Рассматривая, например, в качестве одного из источников педагогической публицистики произведения устного народного творчества, в частности былины, предания, исторические песни, являющиеся не только выражением гуманистических идей, но и средством воспитания подрастающих поколений, мы определяем их как миф и его частное проявление – мифологему. Дети, осваивая мифологическую культуру, накапливали впечатления об образах некогда живших (или созданных воображением сочинителей) персонажей, учились со-

переживанию с ними. Одобрение старшим поколением благородных, бескорыстных поступков и действий героев произведений фольклора помогало детям усваивать те нормы поведения в обществе, которые устанавливались в естественных условиях жизни. Фантастическая сила богатырей, их необыкновенные возможности и подвиги – художественный вымысел, основанный на традициях народного мифологического творчества. Но богатырям в былинах отведена важнейшая роль: они воплощают силу, которая готова стать на сторону правды, защитить землю от врага, восстановить попорченную справедливость, победить в борьбе. Богатыри – воплощение идеального народного героя, надежд и чаяний народа, в их образе – предвосхищение появления реальных народных заступников, прославление конечного торжества справедливости. И в этом мы также видим элементы публицистики, основанные на мифологеме.

Вторым аспектом является отношение мифологемы и педагогической публицистики к научному знанию.

Ю. С. Тюнников и М. А. Мазниченко выделяют в соотношении научного и мифологического мышления две грани, одна из которых заключается в том, что «мифологическое и научное мышление сосуществуют. Их объединяет общая логика, истина, они работают в одной понятийной сетке. Борьба науки с мифологией – это всегда борьба одной мифологии с другой. Борьба направлений, парадигм в науке – борьба мифологий. Мифологичность науки заключается в том, что определенная парадигма воспринимается ею как абсолютно истинная» [7, с. 7]. А. Ф. Лосев утверждает, что мифические представления и господствующая научная картина мира феноменологически реальны и влияют на поведение индивида, осознает он это или не осознает [5]. То есть в сознании учителя могут сосуществовать и научное, и мифологическое мышление. И педагогу необходимо знать особенности как первого, так и второго. Соотносительно с педагогической публицистикой, которая также, с одной стороны, связана непосредственно с социальной практикой, изучает явления и процессы жизни «с точки зрения максимальной активизации субъективного фактора» [8, с. 38], с другой стороны с научной объективностью может выдвигать требования, осмысливать опыт, подвергать критике отрицательное, находить конструктивные решения. Она может взаимодействовать с наукой в различных формах: 1) наука выступает предметом публицистического познания, в специфической форме проходя апробацию в общественном сознании; 2) публицистика рассматривает практическую деятельность с точки зрения достижений науки, «поверяет» теорию практикой; 3) публицистика, сообщая о тех или иных новациях в практической деятельности, обобщая накопленный педагогический опыт, является для науки одним из источников; 4) публицистика опирается на выработанные наукой методы объективного познания, осмысления действительности; 5) выполняет функцию антиципации, т. е. предвосхищает появление новых научных теорий.

Следующим аспектом, позволяющим соотнести педагогическую публицистику с педагогическими мифологемами, является воздействие их на социальную жизнь и взаимодействие с нею.

Как известно, возникновение публицистики было связано с определенной общественной потребностью в ней человека и общества, которая целенаправленно лежит в основе социальной истории. В обществе возникают проблемы, решить которые не удастся по той или иной причине. Необходимо формировать общественное мнение, подготавливать общественное сознание к восприятию новых идей, решений. Образовательная парадигма, прежде чем стать доктриной, проходит некую стадию апробации в общественном сознании, и эту функцию выполняет публицистика. Отсюда идеи, нашедшие свое отражение в публицистике, первичны по отношению к реальному состоянию общества. Другой вариант, когда сама действительность порождает новые педагогические идеи, является источником публицистики.

Схожий механизм можно наблюдать и при взаимодействии мифологемы и социума: с одной стороны, мифологемы, зарождаясь и функционируя в сознании отдельных общественных групп, широких слоев населения, становятся источником педагогических мифологем; с другой, педагогические мифологемы могут быть привнесены в социум извне – из литературы, документов или государственной политики. Данные аспекты позволяют и дальше искать общие закономерности в функционировании педагогических мифологем и педагогической публицистики.

Обычно выделяют две области функционирования педагогических мифологем – это социум как таковой и область собственно образования, в которой процесс воспитания осуществляется организованно и целенаправленно. Заметим, что эти сферы функционирования являются ведущими и для педагогической публицистики.

Сопоставляя специфические функции педагогической публицистики с функциями педагогических мифологем, мы находим много точек соприкосновения: так функция **апперцепции** педагогической публицистики, помогающая адресату эффективнее воспринимать педагогическую информацию, обращаясь к его витагенному опыту и расширяя его, опираясь на устойчивые особенности восприятия личности (мировоззрение, убеждения, образованность), и временные, ситуативные (эмоции, экспектации, установки) сопоставима с функцией педагогических мифологем – **мировоззренчески-определяющей; имиджеформирующей**, которая целенаправленно формирует общественное мнение по проблемам современного педагогического процесса и его имидж; **смыслообразующей**, транслирующей социальные смыслы и ценности.

**Стимулирующая** функция педагогической публицистики, которая позволяет использовать знания, представленные в произведениях педагогической публицистики в качестве ориентира или даже руководства к действию, побуждает к самостоятельному решению теоретических и практических проблем сопоставима с **проектно-регулятивной** функцией мифологем, задающей «модели-образцы поведения и мышления субъектов обучения», влияющая на стратегию и особенности профессионального становления педагогов. **Актуализирующая** функция педагогической публицистики, характеризующаяся постижением педагогической действительности, ее проблем, целей, осмыслением педагогиче-

ского опыта, искусства воспитания, профессиональной компетентности педагогов и т. д.; превращающая полученную информацию в собственно витагенную, переводящая потенциальное знание в актуальное сопоставима с **профессионально-идентифицирующей** функцией педагогических мифологем, которая «оказывает влияние на профессиональную идентификацию педагога, способствует уточнению ролевых позиций, статусно-ролевых характеристик» [7, с. 18]. Говоря о сущностных признаках педагогических мифологем, Ю. С. Тюнников и М. А. Мазниченко говорят, что мифологемы выступают в качестве «мощных регуляторов профессионально-педагогической деятельности: они функционируют в структуре профессиональной деятельности и мышления педагога, определяют его мировоззрение, прямо или косвенно соотносятся с принятием педагогических решений» [7, с. 39]. Педагогическая публицистика в силу своих видовых особенностей способствует формированию педагогического сознания, под которым, по определению С. А. Днепровца, подразумевается совокупность смыслов и значений профессиональной деятельности, функционирующих в виде представлений, понятий и категорий и отраженных в мотивах, ценностных ориентациях и поведенческих установках [1, с. 78].

**Инвертированная функция публицистики**, оказывающая влияние на последующий ход развития социальной жизни и образования как социального института, сопоставима с **социально-идентифицирующей** функцией мифологемы, влияющей на самоопределение человека в социуме.

Современные исследователи замечают, что образование и миф выполняют в обществе сходные функции. «Совсем несложно увидеть во всем, что современный человек называет обучением, образованием и дидактической культурой, ту функцию, которую в архаическом обществе выполняет миф», – пишет М. Элиаде [10, с. 32] «Современная школа берет на себя функции, подобные роли мифа в первобытных обществах: она внушает детям сравнительно ясные, упрощенные взгляды на самые разные аспекты действительности», – утверждает В. Г. Шукин [9]. К этому стоит добавить, что и педагогическая публицистика, как мы видим, выполняет схожие функции.

Нельзя не вспомнить об **идеологическом значении публицистики** и не отметить **идеологическую функцию мифологем**, способствующую возникновению различного рода идеологических кодексов и идеологем.

С. Г. Кордонский дифференцирует понятия мифологемы и идеологемы. По его мнению, идеологемы частичны и не претендуют на всеобъемлющее описание и объяснение порядка вещей. Мифологемы концептуальны и характеризуются более обширным полем действия. На наш взгляд, идеологема по отношению к мифологеме первична: сначала появляются идеи, на которых базируются идеологемы, и лишь затем, выходя за рамки, очерченные той или иной идеологией, т. е. системой взглядов, идей, ценностей больших групп людей, они становятся мифологемами. Причем между идеологемами и педагогическими мифологемами существует инверсионная зависимость: идеологемы активизируют педагогические мифологемы и наоборот – педагогические мифологемы приводят к возникновению идеологем.



Мифологии **тоталитаризма** (например, спартанское воспитание определялось такими мифологиями, как: «воины могут обрести характер только в суровых условиях; мальчики должны воспитываться изолированно от девочек; главенствующий принцип воспитания – беспрекословное послушание; агел (группа), школа – мой дом; воспитывать должно государство, общество, а не семья, жизнь – не главная ценность») порождали такие мифологии советской педагогики: «чем труднее детям в обучении, тем лучше для них; авторитет учителя превыше всего; коллектив – ведущий фактор воспитания» [7, с. 28]. Но данные мифологии порождает именно публицистика, например, работы А. С. Макаренки, утверждающие приоритет коллектива в воспитании. С другой стороны, и сегодня существуют в обыденном сознании и, что хуже, в педагогическом, мифы о тоталитарной, карательно-репрессивной педагогике А. С. Макаренки, о его педагогическом творчестве как «педагогике для беспризорных», что явилось плодом как официальной критики, так и «другой» публицистики (следствие конфликта с НИИ педагогики Наркомпроса Украины в 1930-е годы, канонизации образа Макаренки в 1950-е, обвинение в приверженности к сталинизму в 1980–90-е). **Идеологии демократии** активизируют педагогические мифологии свободного воспитания. Недаром идеи свободного воспитания получают свое развитие во второй половине XIX в. в публицистических статьях революционеров-демократов, в работах и практике Л. Н. Толстого, Д. И. Писарева, П. А. Кропоткина. **Ценностно-доминирующие идеологии** активизирует педагогические мифологии о преобладающей роли символов, обрядов, ритуалов в образовании. Очевидно, что к этому типу будет относиться символика и ритуалы октябратской, пионерской и комсомольской организаций советской школы. Особенно ярко данное явление проявилось в произведениях А. С. Макаренки, А. Гайдара, В. Крапивина.

Естественно, что наличие перечисленных выше мифологий (и, очевидно, имеющихся других, среди которых по разным основаниям можно выделить и «узкие» педагогические мифологии – мифологии цели, содержания, методов воспитания и обучения, сравнительно «свежие» мифологии педагогических технологий и т. д.), не может не влиять на педагогическую публицистику, при том, что мы уже определили сходство ее с мифологией. С другой стороны, и сама педагогическая публицистика способна порождать новые мифологии или развивать уже имеющиеся. В этом будет заключаться интегративный характер взаимодействия педагогической публицистики и социальной и педагогической мифологии. Это обстоятельство и предложенные доказательства сходства педагогической мифологии с педагогической публицистикой дают нам право анализировать последнюю как мифологию и ее частное проявление – идеологию.

Естественно, сводить педагогическую публицистику лишь к мифологии было бы ошибочным. Именно реальные педагогические факты и явления, актуальные педагогические и общественно значимые проблемы лежат в ее основе, и они являются предметом и спецификой ее содержания. Тем не менее, мифологичность педагогической публицистики как одно из ее качеств на всех этапах развития, имеет место быть. Поэтому проблема определения реалий и мифоло-

гем педагогической публицистики, их соотношения заслуживают внимания исследователей на всех этапах развития педагогической публицистики.

### Литература

1. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1988, – 298 с.
2. Касавин И. Т. Постигая многообразие разума // Касавин И. Т. Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. – М.: Политиздат, 1990. – 464 с.
3. Кордонский С. Г. Мифологемы и идеологемы // Кордонский С. Г. Рынки власти: Административные рынки СССР и России. – М., 2000. – 240 с.
4. Лобок А. М. Антропология мифа. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 680 с.
5. Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Из ранних произведений. – М., 1990. – 656 с.
6. Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. – Рига, 1995. – 160 с.
7. Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. Педагогическая мифология. – М.: Владос, 2004. – 352 с.
8. Черепахов М. С. Проблемы теории публицистики. – М., 1973. – 272 с.
9. Щукин В. Г. В мире чудесных упрощений (к феноменологии мифа) // Вопр. филос. – 1998. – № 11. – С. 20–29.
10. Элиаде М. Мифы. Сновидения. Мистерии. – М., 1996. – 288 с.

УДК 008:80 (045)  
ББК 81.001.2+71.0

## О КУЛЬТУРЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ

А. Н. Утехина,  
Л. И. Хасанова

*Ключевые слова:* культурологический подход, диалог культур, объяснительно-исторический, исторический, нормативный типы культур, культуроведчески обусловленное содержание обучения, межкультурное взаимодействие, полиэтничный регион, поликультурная среда, ценности, культуроведческие проблемные задания, межкультурное образование и воспитание.

*Резюме:* В статье определены методологические основы межкультурного образования, описана представленность типов культур, дана дидактическая организация процесса межкультурного образования и воспитания студенческой молодежи в полиэтническом регионе: цель, задачи, принципы, содержания, методы, формы, приемы и результаты обучения.

Современная философская мысль связывает идею обновления образования с культурной деятельностью, которая видится как целенаправленное и особым образом организованное приобщение личности к культуре человечества на основе предоставления ей языковыми средствами возможностей глубокого «проживания» культурно-исторических традиций народов – носителей языка [3].

Методологической основой культурологического подхода к педагогическому образованию выступают культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой овладение человеком культурой происходит через ознакомление с исторически и культурно выработанными способами деятельности, способствующее становлению системы личностного отношения к поликультурной действительности, а также концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера, в которой сосредоточены социальные, духовные, логические, эмоциональные и нравственные смыслы человеческого бытия, позволяющие определить культуру как антропологический феномен [1]. Поэтому в основу языкового образования на культурологической основе могут быть положены объяснительно-исторический, исторический и нормативный типы культур. Рассмотрим каждый из них подробнее.

*Объяснительно-исторический тип культуры*, согласно которому культура или цивилизация в широком этнографическом смысле слова складывается в основном из знаний о языке, верований, искусства, нравственности, обычаев, а также норм и способов поведения, усвоенных человеком как членом общества. Это позволяет обучаемому осознать свою уникальность как представителя определенного этноса, выработать представление об определенной социальной группе, общих корнях, особенностях культуры, языка, норм поведения народа, а также полнее раскрыть свои задатки и дарования как предпосылки для воспроизводства и обогащения родной культуры.

Культуры многих народов имеют в своей основе единое начало; их отличия связаны с условиями, в которых происходило их формирование. Необходимо учитывать и то обстоятельство, что подавляющее большинство народов живет не в изоляции. Так, например, Удмуртская Республика, как и многие другие субъекты Российской Федерации, является многонациональным и вследствие этого поликультурным регионом. Согласно статистическим данным, в Удмуртии первую по численности группу населения составляют русские (58,9%), вторую удмурты – (30,9%), третью – татары (6,9%). Кроме них в республике проживают марийцы, башкиры, украинцы, евреи, белорусы, немцы, чуваша, бесермяне и представители других народов, всего около 100 национальностей, составляющие 3,3%. Каждый народ обладает своими этническими и этнокультурными особенностями: различной историей развития, специфическим развитием материальной и духовной культур, конфессиональной принадлежностью, особой организацией социально-профессиональной структуры.

Национальные культуры перечисленных этнических групп представляют собой результат активного взаимодействия и взаимообогащения сопредельных

народов. Развитие поликультурной среды в полиэтническом регионе, которым является УР, определяется следующими основными факторами: многонациональным и поликонфессиональным составом населения Удмуртии; малочисленностью титульного этноса; длительностью совместного бесконфликтного проживания русских, удмуртов, татар.

Однако, исходя из анализа межнациональной обстановки в Удмуртской Республике, можно выделить внутриэтнические и межэтнические сложности в этнокультурной, этноязыковой и межнациональной сферах. К ним относятся:

1) фрагментарное знание обрядов, обычаев, традиций своего народа, причиной чего является нежелание молодого поколения ориентироваться на традиционную этническую культуру, что в свою очередь ведет к сохранению негативных этнических стереотипов;

2) бытующая в национальной политике поликультурного региона иерархия языков и культур (традиционно русскому языку и культуре придается первостепенное значение), и как следствие незнание родного языка его носителями, отказ от языка своей национальности, языковая ассимиляция, а также недостаточное количество национальных школ с изучением предметов на национальных языках;

3) отсутствие системы межкультурного образования молодежи, предполагающего освоение культуроведчески национально-регионально ценной информации, знание ценностных ориентаций взаимодействующих народов, овладение стратегиями конструктивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Решение некоторых из приведенных проблем возможно в случае создания в образовательном процессе соответствующих условий для ознакомления студентов с культуроведчески обусловленным содержанием, его осмыслением, принятием с целью формирования личности обучаемого как субъекта диалога культур, бережно относящегося к национальным культурам, языкам, традициям, нравственно-эстетическим ценностям, готового к межкультурному взаимодействию в полиэтническом регионе.

*Исторический тип культуры*, в котором акцент ставится на традициях, выступающих в качестве главного культурного фактора и отражающей специфику, номенклатуру и функции языка определенной общности. При изучении национальной культуры на передний план выдвигаются две ее составляющие – этнофольклорный мир (традиции, обычаи, бытовые особенности и праздники) и национальный язык.

Установка на развитие личности посредством постижения культур в исторических средах, развертывание диалога вокруг ключевых проблем их воспроизводства и взаимодействия позволяет осознать, что культура имеет многообразные проявления во времени и пространстве, отражающиеся в национальном языке, и помогает определить место и назначение человека в современном мире.

В образовательном процессе создаются условия для введения студентов в родную культуру, родной язык, направленные не только на повышение

уровня речевого развития, но и на освоение культурно-исторического достояния этноса, на формирование научного мировоззрения. Усвоение языка рассматривается как приобщение к национальным духовным ценностям.

Национальный характер языка находит отражение в языке посредством особого видения мира – «картины мира», обнаруживающейся в единообразии поведения народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях об окружающей действительности, пословицах, поговорках, афоризмах [2].

Приведем следующие примеры. В пословицах и поговорках удмуртского народа подчеркивается его миролюбие, доброжелательность, гостеприимство, «склонность более к веселию, нежели к печали», песенность, деликатность, стеснительность до робости, сдержанность в проявлении чувств, доходящую до скрытности и замкнутости, бережливость до скупости, терпеливость до самопожертвования, настойчивость до упрямства, кровнородственную зависимость от природного и социального окружения (утрата природного и родственного контекста ощущалась как драма), исключительное трудолюбие. Осуждение общественным мнением воспринималось и осознавалось как жизненный крах.

Фольклор татарского народа свидетельствует о национальных ценностях. Прежде всего, к ним относятся следующие:

- образованность молодого поколения (*счастье ищи не в пути, а в знаниях; образованная девушка – девушка с приданым*);
- трудолюбие (*кто любит труд, того мир любит; не работая, нельзя есть, не поев нельзя жить*). С раннего возраста детей приучали к труду. Мальчики, как правило, выполняли работу, считавшуюся мужской, девочки во всем помогали матери и другим женщинам в семье. Считалось, что, с малолетства помогая родителям, дети быстрее и легче приучатся к работе (*в три года мальчик поможет отцу, а дочь – матери*);
- уважение к старшим (*без мудрости старших жизнь не идет*).

В традициях имянаречения прослеживаются особенности национального характера данных народов.

Удмурты всегда были близки к природе, поэтому и в основе исконно удмуртского пласта антропонимической системы лежат названия птиц – *пислег* (синица), *кочо* (сорока), *куака* (ворона); животных – *койык* (лось), *пужей* (олень); рыб – *чабак* (плотва, сорога), *чипей* (щука). Особое значение имел для них сельскохозяйственный труд. Имена, даваемые при рождении, по данным К. Герда, раньше зависели от сезона года и видов сельскохозяйственных работ, сопутствующих рождению ребенка. Например, имя Герей присваивалось мальчику, родившемуся во время пахоты (ср. *геры* «плуг»); Сезай – девочке, родившейся во время уборки овса (ср. *сезы* «овес»).

В связи с тем, что для татарского народа характерна религиозность, при наречении использовались сложносоставные имена арабского или персидского происхождения. Мальчикам чаще давали имена с компонентами – *улла* (бог), – *дин* (религия, вера), – *абд* (раб божий), – *жан* (душа): *Халиулла, Исламутдин, Сабиржан, Абдулхак* – и различные производные имена от имени пророка Ма-

гомета: *Динмухэммэд, Мухамматсафа, Мухамматжан*. Девочек называли именами жен и дочерей Магомета (*Гайша Зайнап, Фатыйма*) или сложносоставными именами с компонентами – *биби, – бикэ, – бану* (госпожа, княгиня), – *ниса* (женщина), – *жамал* (красивая): *Бибигайша, Гайшабикэ, Хабибжамал, Шамсиниса*.

*Нормативный тип культуры*, суть которого заключается в выделении специфических особенностей культуры, отражающих подчинение человека определенным правилам к нормам, которые принято в настоящее время называть культурными стандартами. Они связаны с социальной ситуацией и социальными функциями общения и входят в фонд культуры определенного этноса.

Данный тип культуры позволяет определить требования к отбору культурологического содержания образования в виде совокупности универсальных идей и ценностей и той части социокультурного опыта, усваиваемого в процессе обучения, обеспечивающих развитие гуманистических ориентаций и качество личности, как педагога, так и обучаемых.

Подобное осмысление взаимодействия разных культур исключает абсолютизацию национальной специфики и как результат изоляцию культуры, но в то же время позволяет сохранять национальную самобытность, создает условия для поликультурного и билингвистического развития личности обучаемых, для осознания ими себя как носителей целого ряда взаимосвязанных культур.

Осваивая социум и собственное положение в нем, учащийся в процессе образования познает, что родная культура является одной из форм культурного многообразия, частью достижений целостного взаимосвязанного мира, становится субъектом диалога культур, получает возможность активной самореализации в поликультурном и многонациональном обществе на основе соотношения индивидуальных и социальных позиций.

На основании изучения представленности типов культур в нашем регионе, сохранении негативных этнических стереотипов, языковой и культурной ассимиляции, становится очевидной и необходимой развитие системы межкультурного образования, основной целью которой является подготовка студенческой молодежи в условиях многонациональной и поликультурной среды, к активному и полноценному сотрудничеству и межкультурному взаимодействию [3].

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- формирование у молодежи представлений о культурном разнообразии в регионе;
- обеспечение молодежи знаниями о собственной культуре и о культуре народов, живущих в данном регионе;
- воспитание интереса и чувствительности к проявлениям взаимодействующих культур;
- обучение пониманию культурной исторической обусловленности поведенческих стереотипов в ходе осознанного осмысления универсального и специфического в культурных проявлениях;

- воспитание толерантного и уважительного отношения к ценностям другой культуры в процессе формирования таких личностно-значимых качеств как доброжелательность, открытость, готовность понять и принять другую культуру;

- развитие культурного самоопределения;
- обучение взаимодействию и сотрудничеству с представителями разных национальностей и вероисповеданий.

Принципами межкультурного образования являются принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип интегративности, культурной вариативности. Основным принципом межкультурного образования мы определяем принцип культуросообразности, согласно которому в отборе культуроведческого материала лежат следующие положения:

- определение культурной и ценностной значимости отбираемых материалов;

- выяснение значимости понятий «культурное наследие», «культурное многообразие», «диалог культур», «культурная дискриминация», «культурная агрессия», «культурное и этническое самоопределение», «картина мира»;

- целесообразное использование культуроведческого материала в конкретной группе обучающихся с учетом их возрастных и интеллектуальных возможностей.

Данный принцип позволяет решить ряд дидактических задач, направленных:

- на формирование целостного представления о своеобразии взаимодействующих культур;

- преодоление ложных стереотипов и обобщений о представителях изучаемых культур;

- на отбор тематического наполнения культуроведческого материала.

Родной мир обучаемых должен не игнорироваться в процессе обучения, но учитываться при отборе культуроведческого наполнения учебных пособий, поэтому при формировании поликультурной образовательной среды используется культуроведчески и национально-регионально обусловленный материал о родной стране и республике.

Конкретизация содержания обучения осуществляется в рамках культуроведческого компонента, включающего языковой, речевой, литературный, страноведческий, этнографический материал.

Культуроведчески-ориентированный аутентичный учебный материал отбирается таким образом, что в нем налицо информационная представленность ценностных ориентации изучаемой культуры: знание происхождения этноса и национальных символов взаимодействующих культур, традиций имянаречения, особенностей семейных ценностей и этикета, семейных и религиозных праздников в культуроведческом сопоставлении, традиций национального семейного воспитания, воспитание этнического самосознания, осведомленность в области норм поведения, табуированных невербальных видов коммуникации, охваченных тематическими блоками, разработанного А. Н. Утехиной тренинга «Среди культур».

Решение задач включения культуроведчески обусловленного материала в образовательный процесс требует широкого использования активных методов обучения и воспитания. Ведущее место среди них занимают творческо-поисковая деятельность, разработка и защита проектов, культуроведчески ориентированные дискуссии и ролевые игры, межкультурные тренинги, в ходе которых обучаемые приобретают опыт решения проблем межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе, активизируется их познавательная, эмоциональная и волевая сфера [4].

Реализации отобранного культуроведчески-ценного материала служат следующие виды заданий: 1) коммуникативно-познавательные задания на овладение норм культуры поведения; 2) задания, направленные на культуроведческий поиск; 3) культуроведчески-ориентированные дискуссии и групповые проекты (трансформация и расширение текста, ролевая игра).

Технология работы с культуроведчески-ориентированными текстами заключается в алгоритмизации последовательных учебных действий:

1 этап: введение в тему на основе презентации коммуникативного фрагмента: восприятие и понимание текста, контрастивный анализ культуроведческих явлений, интерпретация темы (обсуждение), выделение культуроведческого языкового минимума.

2 этап: вычленение смысловых аспектов культуроведческого характера.

3 этап: активизация культуроведчески-ориентированного учебного материала в *коллективном* (обсуждение, сравнение, нахождение социокультурной информации в тексте, сопоставление с элементами родной культуры), *групповом* (трансформация текста, анализ результатов индивидуальной деятельности), *индивидуальном* (поиск дополнительной социокультурной информации, рефлексивный анализ собственной деятельности, выражение личного восприятия через рисунок); режимах взаимодействия.

4 этап: включение культуроведческой информации в ситуативно-коммуникативную деятельность (выполнение проектных заданий, дидактические фонетические, грамматические, речевые, ролевые культуроведческие игры, драматизация).

Обучение умениям межкультурного взаимодействия основывается на разработанной нами системе культуроведческих проблемных заданий, представляющих собой *познавательно-поисковые задания* (задания на определение источников информации, определение критериев отбора культуроведческой информации по теме, группирование информации, выдвижение гипотез, поиск аргументов, формулирование выводов, оценка эффективности отбора культуроведческих фактов для проникновения в суть проблемы, оценивание культуроведческой информации с позиций ее практической целесообразности), *культуроведчески-ориентированные дискуссии* (развитие навыков описания и представления родной культуры, анализ, сопоставление и обсуждение вероятности изменения иерархии этнических ценностей в зависимости от контекста коммуникации, поиск и обсуждение возможных факторов, влияющих на культурное самоопределение, анализ и сравнение культур).



турных групп с целью обнаружения культурного неравенства, обсуждение существующих точек зрения по вопросу культурного неравенства, принятие участия в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма), *культуроведчески-ориентированные ролевые игры* (контекстуальная импровизация исторических фактов, семейных ценностей, особенностей коммуникации взаимодействующих культур, ролевое представление проявлений родной культуры, культуроведческих материалов в виде текстов, стихов, песен, сложившихся стереотипов в отношении представителей взаимодействующих культур, табу в невербальном поведении).

Подобная дидактическая организация культуроведчески-ориентированного учебного материала способствует формированию у обучаемых готовности к межкультурному взаимодействию в «микросреде» иной культуры, что обеспечивается позитивным восприятием языковых и культурных различий, толерантным отношением к существованию культурных различий, освоением учебных стратегий межкультурного взаимодействия.

Обучение в контексте диалога культур формирует целостное представление о своеобразии взаимодействующих культур, потребность в самостоятельном овладении культуроведческими знаниями, позволяет осознать не только различия в культурно-историческом развитии разных народов, но и общекультурные ценности, осмыслить значимость и ценность своей культуры в мировом сообществе.

В результате студенты *на мотивационном уровне*: проявляют интерес и желание овладеть нормами другой культуры; обнаруживают чувствительность к ценностному смыслу культуроведческой информации (видят универсальное и специфическое в проявлениях иных культур); выявляют культуроведческие несоответствия на уровне реалий, концептов, ценностей; *на когнитивном уровне*: обладают знаниями универсальных категорий культуры, умеют выстраивать общую иерархию ценностей; имеют тематический тезаурус культуроведческих ориентиров взаимодействующих культур; проводят сравнение сходств и различий в проявлениях других культур; *на эмоциональном уровне*: обнаруживают толерантное отношение к культурным различиям; соотносят собственную точку зрения с системой взглядов других; эмоционально открыты в процессе межкультурного взаимодействия, идут на межкультурный контакт, чувствуя особенности представителей других культур, и проявляют к ним доброжелательное отношение; *на поведенческом уровне*: активно участвуют в межкультурном общении, учитывают культурную обусловленность поведения представителей других культур; знают правила и формулы культурного этикета, адекватно применяют их в микросреде поликультурного взаимодействия; проявляют инициативу в выборе тематики межкультурного взаимодействия, умеют интерпретировать и использовать реалии взаимодействующих культур, способны выступать в роли посредника между культурами.

Как видим, в свете культурологического подхода образование рассматривается сквозь призму понятия культуры, т. е. образование есть культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, а также способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

#### Литература

1. Выготский Л. С. Проблемы культурного возраста. Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл», 2000. – С. 520–532.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира: курс лекций. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 432 с.
3. Сластенин В. А. Сластенин. – М.: Изд. дом «Магистр-Пресс», 2000. – 488 с.
4. Утехина А. Н. Ажмякова Н. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Моногр. – Ижевск, 2004. – 158 с.

# ЮБИЛЕИ

УДК 37 (09С)  
ББК 74.03 (2РОС)

## ЮБИЛЕЙ АНТОНИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ УСОВОЙ

С. А. Крестников

4 августа 2006 г. юбилей видного ученого, методиста-физика, доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Российской академии образования *Антонины Васильевны Усовой*.

А. В. Усова родилась в с. Корлыханово Ново-Белокатайского района Башкирии. Мама А. В. Усовой, Мария Сергеевна, была учителем начальных классов – учила детей и заведовала начальными школами, где работала. Отец Антонины Васильевны – Василий Иосифович – был бухгалтером. В семье, кроме трех сестер Антонины, воспитывались младшие братья и сестры их отца.

В первый класс Антонина пошла в 1929 г., училась в начальной школе с. Корлыханово, затем продолжала обучение в начальной школе села Новый Белокатай. В 1933 г., вскоре после смерти Василия Иосифовича, семья переехала из Башкирии в Татарскую Республику.

С аттестатом отличника и Похвальной грамотой Антонина в 1939 г. окончила Лаишевскую среднюю школу и поступила на физико-математический факультет Казанского государственного университета. В годы войны обучалась заочно в Казанском университете, работала учителем физики и математики. С 1942 г. по 1946 г. была первым секретарем Лаишевского райкома комсомола Татарской АССР.

А. В. Усова окончила физический факультет Казанского ГПИ в 1946 г., затем там же аспирантуру по методике преподавания физики. С 1951 г. (свыше 55 лет!) работает в Челябинском государственном педагогическом институте (ныне университете). В 1952 г. защитила кандидатскую диссертацию в АПН РСФСР по проблеме политехнического образования на тему «Вопросы сельскохозяйственной техники в курсе физики средней школы». В 1969 г. защитила докторскую диссертацию в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена на тему «Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий (на материале курса физики первой ступени)». С 1973 г. возглавляет кафедру методики преподавания физики в ЧГПУ. В настоящее время – председатель диссертационного совета по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (физика)» при ЧГПУ, член двух диссертационных советов по теории и истории педагогики при ЧГПУ и ЧелГУ, член учебно-методической комиссии по физике УМО высшего педагогического образования, член Бюро Уральского отделения РАО, член ученого Совета ЧГПУ, член ученого совета физического факультета;

почетный доктор ЧПУ, Шадринского ГПИ и Тираспольского ГПУ (Молдавия). Разработчик теории формирования у учащихся научных понятий, теории формирования у учащихся обобщенных учебно-познавательных умений, проблемы межпредметных связей, новой концепции естественнонаучного образования, основанной на опережающем изучении курсов физики (начиная с 5-го класса) и химии (начиная с 6-го класса), форм организации учебных занятий и др.

По инициативе А. В. Усовой в 1958 г. было создано Зональное объединение и совет преподавателей физики, методики физики, астрономии, общетехнических дисциплин пединститутов Урала, Сибири и Дальнего Востока. В период до 2005 г. проведено 38 зональных совещаний и конференций.

Имеет свыше 500 научных публикаций. Редактор 22 книг, 5 пособий «Методики преподавания физики в восьмилетней школе» и «Методики преподавания физики в 8–10 классах средней школы». В издательстве «Просвещение» дважды (1965 и 1976 гг.) издавалась в соавторстве с Н. С. Антроповой ее монография «Связь преподавания физики в школе с сельскохозяйственным производством». В 1975 г. в соавторстве с В. В. Завьяловым в издательстве «Просвещение» опубликована монография «Учебные конференции и семинары по физике в средней школе». В 1986 г. под грифом «Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР» в издательстве «Педагогика» опубликована монография Антонины Васильевны «Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения физике». Эта монография переведена на испанский язык, многие другие работы переведены на белорусский, молдавский, немецкий, башкирский, азербайджанский языки. В 1988 г. в издательстве «Просвещение» по рекомендации Главного управления общего среднего образования Минпроса СССР опубликована монография А. В. Усовой и А. А. Боброва «Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики». В 2005 г. в издательстве «Высшая школа» опубликована монография «Теория и методика обучения физике в средней школе».

Плодотворный труд Антонины Васильевны отмечен орденом Ленина, медалями «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», «За доблестный труд», медалью ордена «За заслуги перед Отечеством II степени», а также медалью Н. К. Крупской и медалью К. Д. Ушинского. Имеет звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» и другие награды.

Антонина Васильевна – руководитель 93 кандидатских и 20 докторских диссертаций по теории и методике обучения физике и педагогике. Ее ученики работают в педвузах Урала и Сибири, Поволжья, странах ближнего зарубежья: Кыргызстана, Казахстана, Молдавии, Азербайджана, Белоруссии, Узбекистана, Таджикистана.

Примите, многоуважаемая Антонина Васильевна, от Ваших коллег и учеников самые сердечные поздравления, пожелания успехов в благородном труде! Здоровья Вам, счастья и благополучия!

# КОНКУРСЫ

## УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### **Информационное письмо**

Уральским отделением Российской академии образования объявлен конкурс на соискание премии УрО РАО.

Премия Уральского отделения Российской академии образования присуждается за научные работы, внесшие значительный вклад в развитие системы образования и, прежде всего Уральского региона.

Премии присуждаются ежегодно по следующим номинациям:

**1. В области общего среднего образования и дошкольного воспитания** – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения.

**2. В области начального и среднего профессионального образования** – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях.

**3. В области высшего профессионального образования** – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий.

**4. За фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования.**

**5. За книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования.**

**6. За работу в области средств массовой информации, наиболее широко и полно освещающую проблемы образования.**

Выдвигаемые на соискание премии работы принимаются к рассмотрению при условии, что их результаты опубликованы и реализованы на практике.

На соискание Премии может быть представлена работа только одного автора.

Представленные материалы должны включать:

- представление организации, выдвигающей работу (решение Советов или члена Российской академии образования);
- сведения о публикациях или практическом использовании результатов;
- сведения об авторах;

- описание работы;
- дополнительные материалы по усмотрению авторов.

Размер премии в 2006 году составит 100 тыс. р.

Рассмотрение поступивших работ осуществляется до 20 октября текущего года.

Диплом лауреата Премии и денежная премия вручаются Председателем на Общем собрании Уральского отделения Российской академии образования или специальном торжественном заседании Бюро УрО РАО до 31 декабря конкурсного года.

Лауреаты Премии вносятся в специальную книгу «Лауреатов Премии Уральского отделения Российской академии образования».

Заявки на участие в конкурсе можно подавать по адресу г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 85А, тел. 376-2354, 376-2346 Вербицкой Наталье Олеговне (e-mail: verb@urogo.ru).

*Председатель УрО РАО Г. М. Романцев*

## КОНФЕРЕНЦИИ

15–16 ноября 2006 г. в Екатеринбурге состоится VI Всероссийская научно-практическая конференция **«Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России»**.

Организаторы конференции: Министерство образования и науки РФ; Федеральное агентство по образованию; Российский государственный профессионально-педагогический университет; Уральское отделение Российской академии образования. Конференция проводится при поддержке РГНФ: грант 14112г.

На конференции предлагается рассмотреть следующие вопросы:

- стратегические ориентиры развития профессионального образования в изменяющейся России;
- теоретико-методологические основы личностно-развивающего профессионального образования;
- концептуальные основы профессионального развития личности обучаемых;
- педагогическое обеспечение личностно развивающего социально-профессионального воспитания обучаемых;
- психологическое обеспечение непрерывного профессионального образования;
- психологическое содействие профессиональному развитию обучаемых;
- психолого-педагогические основания контекстно-компетентностного подхода в профессиональном образовании;
- личностно-развивающие технологии профессионального образования;
- стандарты профессий и специальностей, образовательно-ориентированное профессиографирование.

К участию в конференции приглашаются руководители и преподаватели профессионально-образовательных учреждений, школьные психологи, научные работники и аспиранты. Заполненную регистрационную форму на каждого участника, сведения об оплате оргвзноса и материалы для опубликования в сборнике, в электронном (на дискете или по e-mail как файл-приложение к письму) и печатном варианте, необходимо выслать в адрес оргкомитета.

Организационный взнос при очном участии – 600 р., (заочное участие с публикацией статьи – 400 р., очное участие в работе конференции без публикации – 200 р.

Заявки на участие, материалы и организационный взнос принимаются до 15 октября 2006 г.

**Регистрационная форма для участия в конференции**

Фамилия	
Имя и отчество	
Место работы (полное официальное наименование организации, ее адрес с индексом)	
Должность (с указанием подразделения)	
Ученая степень, звание	
Телефон рабочий, факс (с кодом города)	
Адрес личный (с индексом) – для рассылки	
<i>E-mail, телефон личный (с кодом)</i>	
Предполагаемая форма участия (выбрать): а) публикация статьи и участие в очных мероприятиях; б) только публикация статьи; в) только участие в очных мероприятиях	
Тема статьи, представленной к публикации	
Запросы на бухгалтерские документы, гостиницу, дополнительную информацию	

**Адрес оргкомитета:** 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, РГППУ, кафедра психологии профессионального развития.

**Контактный тел./факс:** (343) 338-44-54; *e-mail:* kafedrappr@mail.ru.



## АВТОРЫ НОМЕРА

**Ахметова Дания Загриевна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по довузовскому и дистанционному обучению Института экономики, управления и права, директор Центра дистанционного обучения (ЦДО) ИЭУП, Казань.

**Бородина Наталья Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологии машиностроения и методики профессионального обучения инженерно-педагогического института Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Гиндин Михаил Борисович** – Некоммерческое партнерство «Республиканская менеджерская компания», президент компании.

**Гребнев Владимир Сергеевич** – профессор Академии проблем безопасности, обороны и правопорядка Министерства обороны РФ, Москва.

**Гурина Роза Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физических основ и методики преподавания естествознания физико-технического факультета Ульяновского государственного университета, Ульяновск.

**Девятковская Ирина Владимировна** – аспирант Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Егорова Татьяна Евгеньевна** – кандидат психологических наук, докторант кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально – педагогического университета, Нижний Новгород.

**Зеер Эвальд Фридрихович** – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Зиминая Ирина Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Ковтунова Алла Николаевна** – старший преподаватель кафедры социальной работы Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Корнеева Надежда Александровна** – директор Центра психолого-медико-социального сопровождения школьников, Тобольск.

**Крестников Сергей Андреевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

**Ларионова Ирина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, директор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Мальтинникова Наталья Петровна** – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ассистент кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета, Курган.

**Мокронос Александр Германович** – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономической теории Российского государственного профессионально-педагогического университета, директор Института экономики и управления, Екатеринбург.

**Мокронос Герман Викторович** – доктор философских наук, профессор, Уральский Государственный Технический университет – УПИ, Екатеринбург.

**Овчарова Раиса Викторовна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Курганского государственного университета, Курган.

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

**Пурешева Наталья Сергеевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики обучения физике Московского государственного педагогического университета, Москва.

**Руткаускас Татьяна Константиновна** – кандидат экономических наук, доцент, профессор кафедры прикладной экономики института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Руткаускас Константин Витальевич** – аспирант факультета экономики и управления Уральского государственного технического университета – УПИ, Екатеринбург.

**Самерханова Эльвира Камильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и информатики Волжского государственного инженерно-педагогического университета, Нижний Новгород.

**Селиванова** – аспирант кафедры философии Уральского Государственного Технического университета – УПИ.

**Семенова Светлана Львовна** – старший преподаватель кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Симонова Екатерина Александровна** – ассистент кафедры спортивных дисциплин института физической культуры Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Сутырина Татьяна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Таюрский Анатолий Иванович** – академик Российской академии образования, доктор экономических наук, профессор, председатель Сибирского отделения РАО, Абакан.

**Утехина Алла Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой раннего обучения иностранным и национальным языкам института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Халимова Надежда Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент Хакасского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, докторант Красноярского государственного педагогического университета, Абакан.

**Хасанова Лилия Ильдусовна** – старший преподаватель кафедры немецкой филологии института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, Ижевск.

**Шестакова Татьяна Васильевна** – старший преподаватель кафедры технологии машиностроения и методики профессионального обучения инженерно-педагогического института Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

## 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.urogoa.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: [editor@urogoa.ru](mailto:editor@urogoa.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.

**Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук**

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным требованиям: объем текста – не более 12 страниц; формат – *MS Word*; гарнитура – *Times New Roman*; размер кегля – 14; 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](mailto:editor@urora.ru)

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

Телефон редакции: (343) 376-23-51.

<http://oin.urora.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](mailto:editor@urora.ru); <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 31.08.2006 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 236.  
Отпечатано на ризографе ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет».  
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная