

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6(48) Журнал теоретических и прикладных исследований Декабрь, 2007

ISSN 1994–5639

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Явич Р. П., Стариченко Б. Е., Махрова Л. В., Давидович Н. Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий	3
Гаврилов Н. А., Имакаев В. Р., Хеннер Е. К., Шубин С. В. Модель открытой организации профильного обучения на региональном уровне.....	1
Гришанова И. А. Организационно-педагогическое обеспечение достижения коммуникативной успешности младшими школьниками	23
Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение	29
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	39
Романов С. П. Дидактические основания построения инженерно-педагогической подготовки кадров в вузе	1
Шляпина С. Ф. Формирование проекта профессионального жизненного пути студентов вуза.....	48
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	56
Алферова Е. И., Зеер Э. Ф. Психологические особенности ответственности учителей в процессе профессионального становления	56
Вяткин Б. А., Ротманова Н. В. Агрессивность и особенности ее проявления в связи с группой крови человека	67
Чуваткина Н. В., Зиньковская С. М. Основные подходы к изучению настойчивости студентов высшей школы МЧС	76
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	85
Днепров С. А., Максяшин А. С. Генезис художественного образования в области изобразительного искусства Урала (методология, история и перспективы)	85
Попова Н. Г. Социокультурный анализ межлингвистического взаимодействия.....	96
ЭТНОПЕДАГОГИКА.....	105
Головина С. Ю. Этнические особенности воспитательно-образовательных средств фольклора у народов тюменского Севера	105
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	113
Лапенко М. В. Дистанционные технологии как основа интеграционного взаимодействия образовательных учреждений	113

ДИСКУССИИ	120
Вербицкая Н. О., Котова Д. И., Романцев Г. М., Федоров В. А. Исторические предпосылки становления теории профессиональной педагогики в исследовании НОТ в России в начале 20 века	1
Романко В. Г. Анализ тестирования, как метода педагогического контроля	126
АВТОРЫ НОМЕРА.....	138

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. Н. Бульгинский,
Н. О. Вербицкая, А. Г. Гейн, Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, М. Н. Дудина,
А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, О. Б. Елишева, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева,
Е. В. Коротаяева, Л. И. Лурье, А. Л. Михащенко, И. Я. Мурзина,
В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных, Л. А. Семенов, Г. П. Сикорская,
А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. Н. Тулькибаева,
Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

**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**

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Р. П. Явич, Б. Е. Стариченко,
Л. В. Махрова, Н. Давидович

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье описывается система взаимодействия на основе Интернет-сервисов преподавателя со студентами очной формы обучения. Характер коммуникации и вид применяемого сервиса определяется типом решаемой дидактической задачи. Предлагается комплексный подход к организации интернет-коммуникации в процессе обучения. Данный подход инвариантен относительно содержания учебной дисциплины. Для дисциплин цикла «computer science», изучающихся в колледжах Израиля, приводится экспериментальное подтверждение исходных предположений.

The article is devoted to the construction of the system of distant interaction between the teacher and students of the internal form of training during educational process. Interaction will be carried out by Internet-services; the character of the communication and the kind of applied service is defined by type of a solved didactic problem. In the article the complex approach to the organization the Internet-communications during educational process is offered. The specified approach don't depends from the content of a subject matter. For disciplines «computer science», studied in colleges of Israel, the experimental acknowledgement of initial assumptions is resulted.

В настоящее время имеется немало Интернет-сервисов и программ, которые позволяют реализовать в процессе освоения учебной дисциплины как off-line, так и on-line коммуникации между преподавателем и студентами. Данные программы создавались, безусловно, не для решения задач педагогического характера, однако они обладают значительным дидактическим потенциалом, предоставляют возможности организации непрерывного и разнообразного взаимодействия преподавателя и студентов. В связи с этим возникает проблема построения оптимальной схемы применения средств интернет-коммуникации для решения задач обучения и управления учебным процессом.

Нами была выдвинута и проверялась следующая гипотеза: *если, исходя из типизации форм учебной деятельности, спроектировать систему дистанционной коммуникации, наполнить ее контентом учебного назначения и построить на ее основе преподавание, то это обеспечит непрерывное и полное управление процессом обучения со стороны преподавателя и, как следствие, рост результативности обучения.*

Логика исследования определила его этапы:

- выявление специфики математической подготовки в школах и вузах Израиля и соответствующих проблем педагогического характера, решать которые должен преподаватель вуза;
- систематизация средств сетевой коммуникации;
- выделение учебных ситуаций, в которых педагогически оправданно применение дистанционного взаимодействия преподавателя со студентами;
- разработка проекта дидактически оправданной, оптимальной организации коммуникации;
- создание на основании проекта реальной системы дистанционного взаимодействия преподавателя со студентами, наполнение ее контентом для конкретных дисциплин;
- проведение педагогического исследования по проверке целесообразности и результативности применения подобных средств в учебном процессе.

Практическая часть исследования строилась на содержании конкретных дисциплин, относимых к блоку «Компьютерные науки» («computer science»): математики, дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики. Педагогический эксперимент проводился со студентами Колледжа Иудеи и Самарии (Израиль). Однако результаты и выводы, полученные в ходе исследования, носят общий характер и, как мы полагаем, могут быть перенесены на другие учебные дисциплины, изучающиеся в вузах, поскольку предложенная в работе система дистанционной коммуникации носит универсальный характер и не имеет предметной привязки.

Теоретическая часть исследования была посвящена анализу трех ключевых позиций. Первая, определяющая целевую и содержательную сторону коммуникационного взаимодействия, состояла в выявлении на основе анализа библиографических данных и интернет-источников [3] специфических для вузов Израиля особенностей подготовки студентов в области математики и computer science и связанных с ними педагогических проблем:

- в старших классах в школах Израиля учащийся сам выбирает профиль обучения (физико-математический, технологический, естественнонаучный, гуманитарный), а также уровень освоения (от 3-го до 5-го) той или иной дисциплины (в частности, математики) – им определяется количество недельных учебных часов, отводимое на изучение дисциплины; следствием является ситуация, когда даже при достаточно высоком общем школьном балле освоение математики осуществляется на 3-м или 4-м уровнях, что недостаточно для дальнейшего обучения в техническом высшем учебном заведении;
- в одной учебной группе параллельно обучаются студенты как с более высоким, так и с более низким уровнем начальной математической подготовки, т. е. учебные группы весьма гетерогенны;

- молодые люди начинают обучение в высших учебных заведениях, как правило, в возрасте 20–21 года, по завершении службы в армии; перерыв после окончания школы составляет 3–5 лет, что, естественно, понижает уровень начальной математической подготовки;

- во многих учебных заведениях Израиля обучаются студенты арабского происхождения, закончившие национальные школы с весьма слабой математической подготовкой;

- уровень математических знаний по окончании обучения в колледже или университете определяется требованиями будущей профессии и конкурентоспособностью выпускников на рынке труда.

Перечисленные особенности влияют на содержание подготовки и определяют задачи педагогического и методического характера, которые требуется решать в процессе обучения студента [2]. В частности, необходимо обеспечить:

- восстановление знаний поступающих в учебное заведение до уровня, соответствующего 4–5-уровню школы;

- индивидуальный подход к студентам в процессе обучения;

- вывод всех обучаемых на уровень требований учебной программы.

Для организации четкого и постоянного управления учебной деятельностью как отдельного студента, так и группы студентов необходима оперативная и разнообразная по форме коммуникация субъектов учебной процесса. Поэтому вторым шагом нашего исследования явился анализ характера коммуникации преподавателя и студентов и возможностей использования в этих целях информационных технологий. Коммуникация, возникающая во время аудиторной работы, достаточно хорошо изучена и описана в отличие от взаимодействия при управлении самостоятельной работой студентов с использованием интернет-ресурсов.

Существует немало средств коммуникации пользователей с помощью сети Интернет. Их можно классифицировать по следующим основаниям:

- по режиму использования: on-line и off-line [1];

- по характеру общения: индивидуальное и групповое.

Сочетания средств определяют конкретный способ связи (взаимодействия) (табл. 1).

Кратко охарактеризуем представленные в таблице сетевые средства:

- электронная почта (*E-mail*) обеспечивает возможность адресной пересылки информации в любом компьютерном формате (текстовом, графическом, мультимедиа); возможен вариант массовой рассылки;

- текстовый чат позволяет осуществить текстовое общение в режиме on-line (информация длительное время не сохраняется), принять участие в котором может любой участник индивидуально или в составе группы;

- *текстовый форум* обеспечивает текстовое общение в группе в режиме off-line с длительным хранением информации и доступом к ней всех участников;
- *графический чат* (или «электронная доска») дает возможность работать с общим экранным документом одновременно нескольким удаленным пользователям (например, преподавателю и студенту);
- *голосовой чат* позволяет реализовать индивидуальное или групповое голосовое (видео) взаимодействие преподавателя со студентами.
- *система дистанционного компьютерного контроля* предоставляет студенту возможность самостоятельно проверить уровень собственной подготовки по дисциплине (например, перед контрольным мероприятием); система может быть реализована как раздел сайта преподавателя либо как самостоятельная программная среда, сетевой доступ к которой имеет преподаватель и студент.

Таблица 1

Способы взаимодействия при использовании средств сети Интернет

Режим общения	Характер общения	
	Индивидуальное	Групповое
On-line	Голосовой (и видео-) чат Текстовый чат Графический чат	Голосовой чат Текстовый чат Графический чат
Off-line	Электронная почта Система дистанционного компьютерного контроля	Текстовый форум Электронная почта (массовая рассылка)

Реализация вариантов взаимодействия возможна в двух направлениях: на основе использования стандартного программного обеспечения (Skype, ICQ, Messenger и др.) и в рамках программируемого интерактивного сайта, предоставляющего перечисленные сервисы.

Сайт выступает как интегрирующая оболочка, объединяющая все необходимые в учебном процессе способы коммуникации преподавателя и студентов. Сайт может содержать и материалы учебного характера (электронные учебники, конспекты, сборники индивидуальных заданий и пр.), и указания, обеспечивающие управление ходом обучения (сроки и форма представления отчетов по результатам самостоятельной работы, образцы отчетов, вопросы к контрольным мероприятиям, график изучения дисциплины и т. п.). Помимо содержательной части (контента) сайт должен иметь сервисы, обеспечивающие перечисленные выше варианты коммуникации.

Оба подхода – коммуникация посредством отдельных программ и сайт – имеют свои положительные и отрицательные стороны. Так, при работе со стандартными программами отпадает необходимость в их разработке, однако

они должны быть доступны всем участникам коммуникационного взаимодействия. Пользователю (как преподавателю, так и студенту) приходится осваивать несколько программных интерфейсов. Кроме того, рассылку материалов должен обязательно производить сам преподаватель.

Использование сайта удобно в том отношении, что все необходимые материалы и сервисы интегрированы в одной оболочке. Отрицательной стороной является то, что некоторые сервисы (например, графический или голосовой чат) достаточно трудно реализовать в рамках сайта и, следовательно, преподаватель не получает возможности использовать весь спектр вариантов коммуникации.

Сайт имеет двухуровневую структуру. Верхний уровень – это сайт специальности (который, в свою очередь, может входить в качестве составляющей учебного сайта факультета или вуза в целом). Структура сайта специальности, наиболее полно обеспечивающего все потребности администрации, преподавателей и студентов в процессе обучения, представлена на рис. 1. Основными модулями являются учебный, организационный и технологический.

Задача учебного модуля – обеспечить студентов всей необходимой для основной учебной работы информацией (модуль может не включать материалы для научной работы студентов). Модуль содержит электронную библиотеку с версиями учебных пособий, журналов, архив курсовых и дипломных работ и т. п. – он охватывает все дисциплины специальности, ориентирован на удовлетворение информационных потребностей специальности в целом. Наполнение этого модуля контентом осуществляют все кафедры, задействованные в учебном процессе данной специальности.

Организационный модуль призван обеспечивать постоянное и полное управление всеми формами учебного процесса специальности. Контент этого модуля формируют кафедры, с одной стороны, и администрация факультета – с другой.

Задачи технологического модуля, во-первых, обеспечить возможность использования разнообразных средств коммуникации всех субъектов учебного процесса, во-вторых, предоставить им возможность получить программное обеспечение, необходимое для осуществления обучения.

Поскольку учебные планы специальностей имеют дисциплинарную структуру, конечным уровнем детализации информации на сайте специальности является учебная дисциплина. По этой причине сайт специальности должен содержать ссылки на сайты, посвященные изучению отдельных дисциплин. Структура сайта дисциплины представлена на рис. 2.

Сайт содержит два основных раздела – информационный, на котором располагается электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) для дан-

ной дисциплины, и организационный, на котором размещены все указания по срокам и формам коммуникации с преподавателем.

Таким образом, итогом теоретической части нашего исследования в данном направлении явился проект системы сайтов, предназначенных для информационного обеспечения учебного процесса, с одной стороны, и управления им – с другой. Следует еще раз отметить, что проект носит универсальный характер – он не имеет предметной привязки и по структуре инвариантен для любых специальностей и дисциплин.

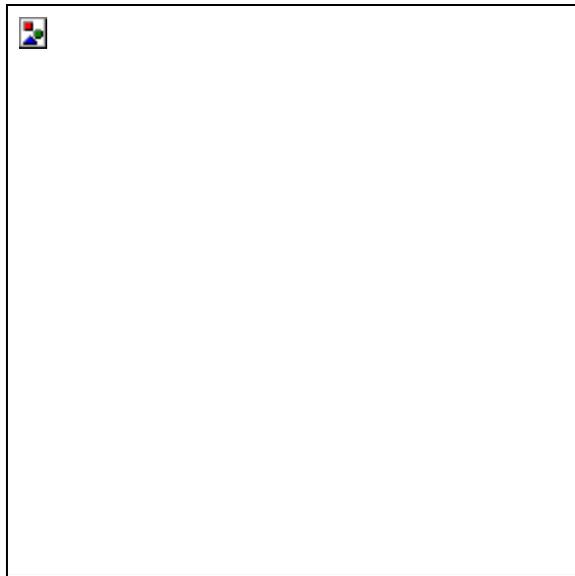


Рис. 1. Основные структурные компоненты учебного сайта специальности

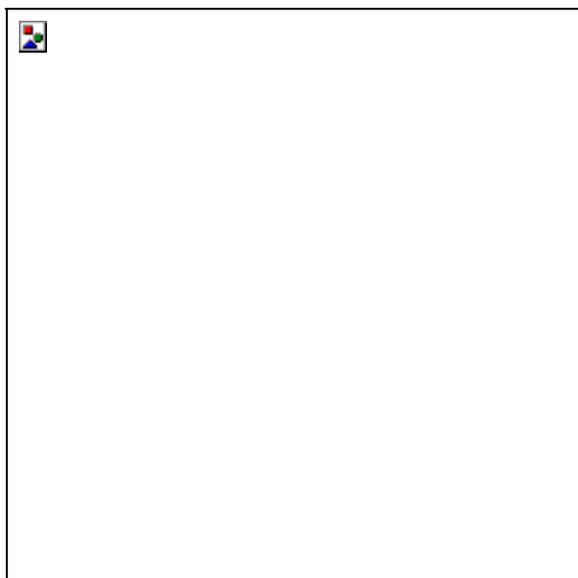


Рис. 2. Структура учебного сайта дисциплины

Третья исходная посылка теоретической части – установление соответствия между дидактической ситуацией, в которой управление учебной деятельностью со стороны преподавателя может осуществляться посредством электронных коммуникаций, и техническим средством коммуникации. Ситуации порождаются различными формами организации учебных занятий [5], которые по характеру общения (индивидуальное или групповое) могут быть классифицированы следующим образом:

Групповое взаимодействие:

- лекция (очная или дистанционная);
- семинар, конференция (очные или дистанционные);
- групповые проекты;

Индивидуальная работа:

- получение учебных заданий (текущих и проектных) и представление отчетов по их выполнению;

- консультация;
- проверка усвоения материала.

Значительная часть представленных форм может быть реализована или поддержана дистанционными средствами коммуникации. Основываясь на идеях системного подхода к управлению учебным процессом, изложенных в работе П. И. Третьякова [4], была построена матрица соответствия между

формой проведения занятия и средствами коммуникации с дифференциацией их на аудиторные и дистанционные (табл. 2).

Таблица 2

Матрица соответствия форм учебных занятий и средств коммуникации

Форма организации обучения	Средства коммуникации	
	Аудиторные	Дистанционные
Лекция	–	1, 3, 6
Лабораторная работа	7	1, 4, 7
Семинар	7	1, 6, 7
Практическая работа	7	1, 6, 7
Самостоятельная работа	7	1, 2, 3, 4, 6, 7
Контроль	5, 7	4, 5, 7
Курсовые и дипломные проекты	7	4, 6, 7
Консультация	–	1, 2, 3, 4, 6

Обозначения технологических средств: 1 – голосовой и видео-чат; 2 – текстовый чат; 3 – графический чат; 4 – электронная почта; 5 – дистанционный компьютерный контроль; 6 – текстовый форум; 7 – учебный сайт дисциплины.

Совокупность вариантов коммуникации, представленных в табл. 2, можно рассматривать как систему, поскольку она обеспечивает комплексное и полное решение задач дистанционного управления учебной деятельностью студентов. При построении плана изучения дисциплины, а также при разработке ее содержательного наполнения преподаватель должен учитывать указанные выше способы коммуникации и их дидактические возможности. Как уже отмечалось, данный вывод справедлив для любых учебных дисциплин, что обеспечивает общность предложенного подхода.

Для проверки справедливости теоретических положений исследования нами была проведена экспериментальная работа.

Для ряда учебных дисциплин, относящихся к группе computer science: математики, дискретной математики и теории вероятности – был разработан информационный учебный сайт со структурой, представленной на рис. 2. Электронный учебно-методический комплекс включал материалы для теоретических занятий, указания по решению задач (с образцами решения), сборник индивидуальных заданий по всем темам дисциплин, материалы для дистанционного тестирования. С технологической точки зрения сайт предусматривал возможность размещения на нем учебной информации и доступа к ней студентов (в том числе, ее копирования), текстовые чат и форум, сервис передачи от студента преподавателю электронного письма. Наряду с сайтом, для связи со студентами преподаватель использовал программу Skype, обеспечивавшую голосовой и видео-чат, а также электронную доску.

В 2004/05 и 2005/06 уч. г. обучение студентов Колледжа Иудеи и Самарии (специальности: инженер-электрик, математика и компьютерные науки) по перечисленным выше дисциплинам велось традиционным образом без применения средств дистанционного взаимодействия преподавателя и студентов – результаты обучения этих студентов были использованы в качестве контрольных (2004/05 уч. г. – КГ-1; 2005/06 уч. г. – КГ-2). В 2006/07 уч. г. при обучении математическим наукам система дистанционной коммуникации активно использовалась как преподавателями, так и студентами – данные рассматривались в качестве экспериментальных (ЭГ).

В соответствии с принятыми в колледже нормативами, на каждом курсе и каждой специальности обучалось по 81 чел.; таким образом, общее количество обучаемых, принявших участие в эксперименте, составило около 500 чел. При сопоставлении конечных результатов в контрольных и экспериментальных группах в качестве показателя успешности освоения дисциплины было принято количество баллов (по 100-балльной шкале), набранных студентом по итогам выполнения заключительного теста. Помимо этого, в экспериментальных группах проводилось анкетирование с целью выяснения отношения учащихся к дистанционным формам коммуникации с преподавателем и оценки эффективности данных форм.

Сопоставление результатов обучения дисциплинам computer science в контрольных и экспериментальных группах одной специальности производилось с помощью t-критерия Стьюдента. Показатели специальности «Компьютерные науки» представлены в табл. 3а, специальности «Инженер-электрик» – в табл. 3б. Граничное значение t-критерия, с которым производилось сравнение, составляло $t_{кр} = 1,98$. Обработка велась средствами пакета MS Excel.

Таблица 3а

Сопоставление результатов для специальности «Компьютерные науки»

Группы	Дисциплина								
	Математика			Дискретная математика			Теория вероятностей		
	<X>	$t_{КГ1-КГ2}$	$t_{КГ2-ЭГ}$	<X>	$t_{КГ1-КГ2}$	$t_{КГ2-ЭГ}$	<X>	$t_{КГ1-КГ2}$	$t_{КГ2-ЭГ}$
КГ-1	77,4	1,07		78,3	1,30		77,4	0,83	
КГ-2	75,5			80,5			78,8		
ЭГ	83,5		3,47	83,5		1,73	86,0		4,50
Статистически достоверное различие		нет	есть		нет	нет		нет	есть

Таблица 3б

Сопоставление результатов для специальности «Инженер-электрик»

Группы	Дисциплина								
	Математика			Дискретная математика			Теория вероятностей		
	<X>	t _{КГ1-КГ2}	t _{КГ2-ЭГ}	<X>	t _{КГ1-КГ2}	t _{КГ2-ЭГ}	<X>	t _{КГ1-КГ2}	t _{КГ2-ЭГ}
КГ-1	73,9	1,00		74,5	3,05		76,4	0,39	
КГ-2	76,0			66,5			77,3		
ЭГ	83,5		4,38	84,0		7,22	89,0		5,37
Статистически достоверное различие		нет	есть		есть	есть		нет	есть

<X> – средний балл по 100-балльной шкале, полученный студентами группы за итоговый экзамен по данной дисциплине; минимальным положительным результатом являлось получение 60 баллов;

t_{КГ1-КГ2} – значение t-критерия Стьюдента при сопоставлении результатов КГ-1 и КГ-2;

t_{КГ2-ЭГ} – значение t-критерия Стьюдента при сопоставлении результатов КГ-2 и ЭГ.

Анализ приведенных данных позволяет заключить, что почти для всех дисциплин обеих обследованных специальностей отсутствует статистически достоверное различие показателей КГ-1 и КГ-2. Это свидетельствует о неизменности уровня успешности обучения при использовании только традиционной методики обучения. В то же время, статистически достоверным оказывается превышение показателей ЭГ над КГ-2, что мы связываем с позитивным влиянием дистанционной коммуникации преподавателя и студентов.

С помощью χ^2 -критерия Пирсона было проведено сопоставление характеров распределения студентов контрольных и экспериментальной групп в конце обучения по уровням успешности освоения (градации 60–70 баллов, 71–80, 81–90 и 91–100). Типичные диаграммы представлены на рис. 3.

Значения χ^2 -критерия Пирсона для всех дисциплин и специальностей представлены в табл. 4. Для выбранных 4 градаций признака, критическое значение (χ^2)_{кр} = 7,815. Из сопоставления экспериментальных значений с критическим делалось заключение о существовании («есть») или отсутствии («нет») статистически достоверных различий в характерах распределения студентов по градациям успешности.

Анализ данных, представленных на рис. 3 (для наглядности помимо диаграмм построены огибающие кривые) и в табл. 4, позволяет заключить, что между КГ-1 и КГ-2 статистически значимого различия в распределениях

студентов по градациям успешности освоения не обнаружено для обеих обследованных специальностей. Следовательно, традиционные подходы к организации обучения не приводят к какому-либо заметному повышению его качества. Напротив, сопоставление данных для КГ-2 и ЭГ свидетельствует о существовании достоверного различия распределений: для ЭГ оно смещается в сторону более высоких показателей освоения, что свидетельствует о повышении качества обучения в экспериментальных группах.

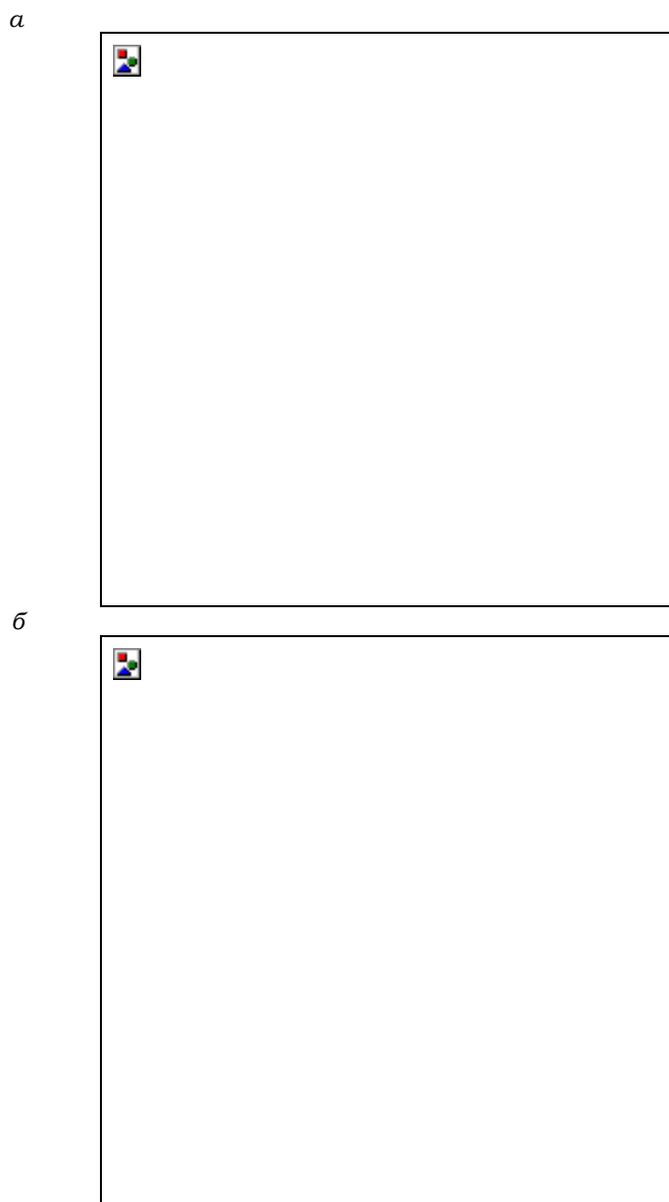
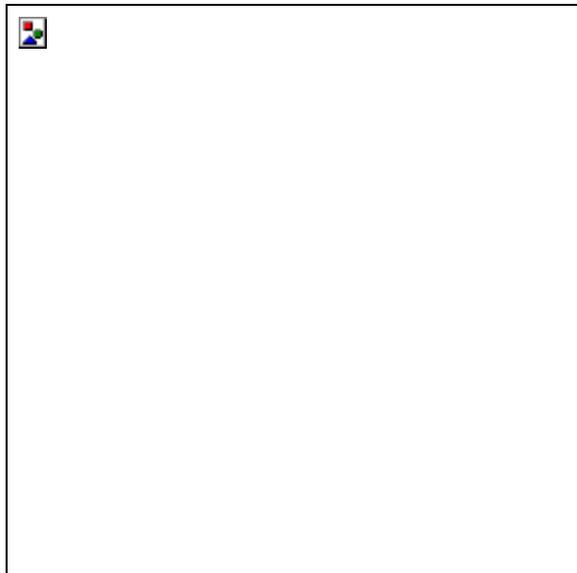
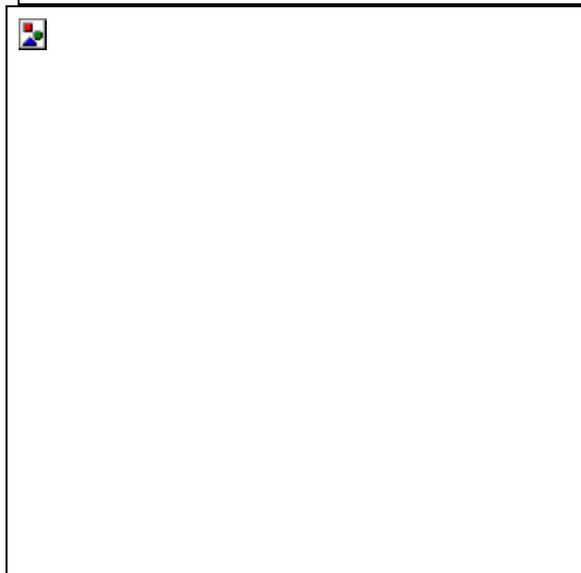


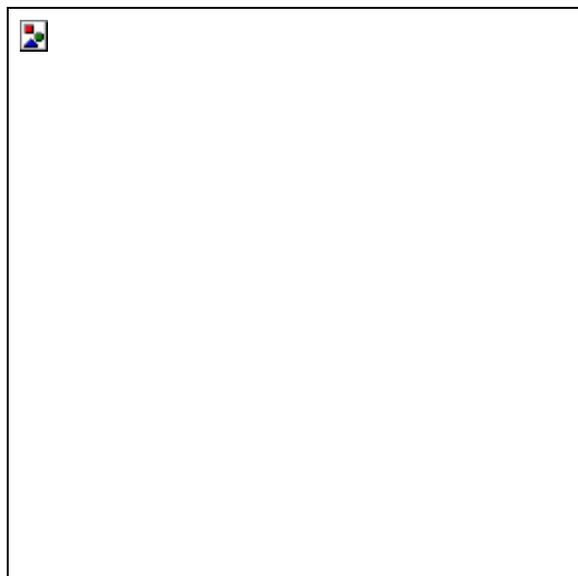
Рис. 3. Распределение студентов по градациям успешности освоения дисциплины «Математика» для специальностей:
а – «Компьютерные науки»; б – «Инженер-электрик»



– ЭГ;



– КГ-2;



– КГ-1

Таблица 4

Значения χ^2 -критерия Пирсона

Дисциплина	Специальности							
	Компьютерные науки				Инженер-электрик			
	КГ-1 и КГ-2		КГ-2 и ЭГ		КГ-1 и КГ-2		КГ-2 и ЭГ	
Математика	4,805	<i>нет</i>	13,26	<i>есть</i>	5,736	<i>нет</i>	21,39	<i>есть</i>
Дискретная математика	7,910	<i>есть</i>	14,76	<i>есть</i>	7,273	<i>нет</i>	36,10	<i>есть</i>
Теория вероятностей	3,847	<i>нет</i>	16,02	<i>есть</i>	4,741	<i>нет</i>	24,61	<i>есть</i>

Студентам ЭГ была предложена анонимная анкета (количество опрошенных составляло 150 чел.). На вопрос, необходимо ли внедрение в учебный процесс колледжа технологий удаленного взаимодействия преподавателя и студента, «да» ответили 50%, «нет» – 40%, затруднились ответить 10%. При выяснении, как часто студенты обращаются к различным формам данного взаимодействия, 79% отметили, что постоянно, 14% – несколько раз в течение семестра, 2% – один-два раза. Дистанционную связь с преподавателем использовали при подготовке к поступлению в колледж 1% опрошенных, для «выравнивания» своих знаний до требуемого в колледже уровня – 65%, в текущей учебной работе – 31%, при подготовке к контрольным работам и экзаменам – 3%.

Анализ анкет выявляет некоторые противоречия в ответах. Так, примерно половина учащихся полагает, что дистанционные формы взаимодействия преподава-

теля и студентов не нужно развивать, однако не применяют их не более 5% студентов. Подавляющее большинство (93%) считает, что дистанционная коммуникация, безусловно, способствует успешному освоению учебной дисциплины. 87% респондентов отмечают, что Интернет-коммуникация с преподавателями в большей или меньшей степени обеспечивает удовлетворение от процесса обучения и его итогов. В целом студенты весьма положительно оценивают применение средств дистанционной связи с преподавателем и отмечают полезность их использования.

Таким образом, проведенное исследование убедительно демонстрирует целесообразность применения средств интернет-коммуникации для управления учебным процессом. Мы полагаем, что имеются все основания для обобщения предложенных подходов и ожидания подобных результатов при изучении любых теоретических дисциплин в любых вузах (в частности, российских) при условии комплексного использования преподавателем сетевых коммуникационных возможностей.

Литература

1. Использование НИТ в преподавании математики. <http://www.nerungri.edu.ru/muuo/pweb/rmenu/matem/kurs/1.html>
2. Кудрявцев Л. Д., Кириллов А. И., Бурковская М. А., Зимина О. В. О тенденциях и перспективах математического образования // http://conferens.sumdu.edu.ua/dl2004/ua/date/seminar/2004_01_22/article/o_tendenciyah_i_perspectivah.doc
3. Портал «Обучение за рубежом. Израиль». http://www.abroad.ru/reference/ref_country/israel
4. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил.

**Н. А. Гаврилов, В. Р. Имакаев,
Е. К. Хеннер, С. В. Шубин**

МОДЕЛЬ ОТКРЫТОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ ¹

Предложена модель открытой организации профильного обучения, базирующаяся на использовании информационно-коммуникационных технологий. В основу модели положены принципы открытости, инфраструктурности, доступности и интегративности. Модель

¹ Работа выполнена в Пермском государственном университете в рамках ВНИП Минобрнауки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы (2006-2008 гг.)».

содержит три уровня, реализуемые через региональный ресурсный центр, межмуниципальные методические центры и институциональный уровень, оформленный через работу тьюторов, сопровождающих освоение учащимися дистанционных учебных программ. Выделены функции каждого из уровней. Модель апробирована в Пермском крае.

The model of the open organization of the profile training is offered based on the usage of information-communication technologies. Such principles are put in a basis of model as an openness, conformity to an infrastructure, availability and integration. The model contains three levels sold through the regional resource center, the intermunicipal methodical centers, and institutional level issued through work of tutors, accompanying development by the concrete pupil (or group of pupils) remote curriculums. Functions of every level are formulated. The model is approbated in Perm Region.

1. Необходимость открытой организации профильного обучения¹

Профилизация на старшей ступени общеобразовательной школы является одним из кардинальных направлений модернизации российского образования. Важнейшей задачей профильного обучения (ПО) является индивидуализация образовательных траекторий старшеклассников. Согласно базисному учебному плану 2004 г. учащийся старших классов имеет право на изучение ряда предметов (от 1 до 3) на профильном уровне, а остальных обязательных учебных предметов – на базовом уровне; значительная часть учебного плана представляет собой элективные курсы, призванные учитывать образовательные цели, наклонности, профессиональные устремления, познавательные интересы учеников.

Выбор широкого спектра индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) предполагает создание адекватных организационно-педагогических условий. Так, например, практическая реализация в крупной общеобразовательной школе 3–4-х профилей приводит к удорожанию стоимости обучения одного ученика на 25–30% и требует наличия высокопрофессионального кадрового потенциала. Как показывают результаты федерального и региональных экспериментов, индивидуализация образовательных траекторий старшеклассников может быть обеспечена в полной мере на муниципальном, а в отдельных случаях – и на региональном уровнях. В рамках муниципальной модели ПО требуются координация и кооперация усилий нескольких общеобразовательных учреждений и создание широкого спектра ИОТ.

В контексте построения системы ИОТ старшеклассников в рамках реализации профильного обучения муниципальные образования можно подразделить на несколько типов в зависимости от их образовательных, социально-экономических и территориальных особенностей.

¹ Открытая образовательная система – образовательная система, в которой часть образовательной программы реализуется в других, по отношению к основному месту обучения, учреждениях образования.

1. Крупный город – промышленный центр. Кадровый потенциал достаточен для реализации широкого спектра профилей и построения развернутой системы ИОТ старшеклассников. У педагогических коллективов общеобразовательных учреждений имеется довольно большой опыт работы по программам специализированного и углубленного изучения различных предметов. Учащиеся и родители привыкли к образовательной миграции: переход из одной школы в другую для достижения поставленной социально-образовательной цели не является исключительным явлением. На муниципальной территории развернута широкая сеть учреждений профессионального образования: начального (НПО), среднего (СПО), высшего (ВПО). Реально существует возможность многообразия траекторий на всех ступенях обучения. Тем не менее для построения муниципальной системы профильного обучения необходима координация, кооперация усилий различных учебных заведений: ученик должен иметь возможность осваивать отдельные предметы учебного плана в других образовательных учреждениях.

2. Средний город – промышленный центр. В данных муниципальных образованиях существует обычно один – два десятка общеобразовательных учреждений, несколько НПО и СПО, филиалы вузов. Кадровый потенциал каждой школы в отдельности, как правило, позволяет обеспечить широкий выбор образовательных траекторий старшеклассниками. Учащиеся и родители не привыкли к миграции, руководители школ борются за каждого ученика. В этих условиях старшая автономная многопрофильная школа, реализующая целостный набор профильных образовательных программ, – радикальный и социально болезненный вариант муниципальной модели ПО, так как очевидно, что большинство оставшихся школ в данной ситуации становятся основными. Другая возможная модель – сеть монопрофильных школ – в данной социально-территориальной ситуации менее проблемный, но и менее эффективный вариант. Потенциал объединенного педагогического ресурса и численность контингента старшеклассников позволяют реализовать 4–5 профилей обучения (или образовательных потоков). Реализация других образовательных траекторий требует выхода за пределы муниципального образовательного пространства.

3. Средний город с прилегающей сельской территорией. Муниципальное образование характеризуется существенным отличием образовательного потенциала городской сети школ от потенциала сельских школ. Если в городе могут реализовываться модели, указанные в предыдущем пункте, то в сельской местности количество учащихся на старшей ступени одной школы позволяет открыть, как правило, всего один класс малой наполняемости. Даже при наличии в районном центре интерната родители сельских учеников неохотно отдают старшеклассников в городские школы. Возможность подвоза учащихся 2–3 раза

в неделю для изучения профильных предметов и элективных курсов затруднена плохим качеством дорог, нестабильностью транспортного сообщения, поэтому модель ресурсного центра реализуется с большими трудностями.

4. Сельский район компактного проживания с небольшим районным центром (город или село). Расстояния между населенными пунктами невелики; кроме районного центра и двух-трех крупных сел, остальные школы небольшие как по контингенту учащихся (200 чел. и менее), так и по кадровому составу. В параллели старших классов учатся обычно не более 10–15 чел. Как правило, ни одна школа не обладает необходимыми ресурсами для организации нескольких профилей обучения. Подвоз школьников в районный центр или крупный населенный пункт возможен. Модель – районная многопрофильная школа или сеть общеобразовательных школ. Количество возможных профилей – 2–4. Требуется открытое изучение ряда профильных предметов. В условиях подушевого финансирования сохранение старшей ступени ряда школ возможно только при реализации дистанционной или иной открытой формы обучения.

5. Сельские районы со сложной территориально-социальной структурой. К ним относятся муниципальные образования без районного центра (например, муниципальные районы, расположенные вокруг города), а также муниципальные образования, в которых расстояние между ближайшими населенными пунктами велико (подвоз невозможен). Общеобразовательные учреждения имеют слабое ресурсное обеспечение, в муниципальном образовании незначительное количество учреждений НПО и СПО. Количество старшеклассников в школах небольшое. Реализация ИОТ на институциональном уровне практически невозможна, на муниципальном – крайне скудный спектр профилей, так как отсутствуют специалисты, способные преподавать ряд предметов на профильном уровне. Организовать ПО на данной территории можно только при условии подключения регионального и/или федерального ресурса.

Таким образом, профильное обучение может быть реализовано только при условии преодоления институциональных рамок и автономии. В большинстве муниципальных образований требуется также взаимодействие образовательных учреждений с образовательными центрами, находящимися за пределами муниципалитета.

Необходимым становится проектирование и последующая институционализация новых моделей образовательных систем регионального уровня. Именно на уровне субъекта федерации должны создаваться образовательные системы, позволяющие получить качественное образование всем старшеклассникам независимо от места их проживания.

2. Замысел и организационная структура предлагаемой модели

В 2006–2007 гг. коллектив ученых, программистов, педагогов Пермского государственного университета и Пермского института повышения квалификации работников образования разработал и экспериментально апробировал *модель открытой организации профильного обучения*. Основная идея, лежащая в основе данной модели, – организация ПО старшекласников региона с использованием дистанционных образовательных технологий.

При разработке модели авторы опирались на следующие принципы:

1. **Принцип доступности** – создание условий, обеспечивающих реализацию ИОТ учащимися старших классов любых общеобразовательных учреждений вне зависимости от их территориального расположения. Одна из составляющих этого принципа – простота обращения с информационными ресурсами.

2. **Принцип открытости** – возможность освоения любым учащимся учебных программ за пределами образовательного учреждения, в котором он обучается. Данный принцип означает также, что педагог может предлагать качественные образовательные программы на рынке образовательных услуг за пределами своего образовательного учреждения. Иными словами, школьнику, который учится в малокомплектной сельской школе, должно быть доступно обучение по части предметов учебного плана (как на базисном, так и на профильном уровне) в другом образовательном учреждении (с использованием дистанционных и иных форм).

3. **Принцип инфраструктурности** – предложение учащимся информационных и иных учебных ресурсов сопровождается различными видами инфраструктурного обеспечения: организационного, педагогического, психологического, технического. Проектируемая модель должна включать не только программное обеспечение и разработанные преподавателями образовательные ресурсы, но и целый комплекс подсистем, которые призваны обеспечить функционирование данной модели.

4. **Принцип интегративности** – адекватное и оптимальное сочетание дистанционных и очных форм освоения учебных программ. Авторы считают, что дистанционное обучение и традиционные формы реализации учебных программ должны быть взаимодополняющими компонентами современного образовательного процесса.

Структура разработанной авторами модели содержит три уровня.

Первый уровень – региональный – оформляется через создание регионального ресурсного центра, в котором разрабатываются и реализуются учебные программы базовых, профильных предметов и элективных курсов в дистанционной форме с опорой на существующие учебные информационно-ме-

тодические ресурсы. В случае отсутствия необходимого ресурса осуществляются авторские разработки.

Сотрудниками центра являются преподаватели вузов, общеобразовательных учреждений. По каждому предмету необходимо наличие 1–3-х преподавателей в зависимости от количества учащихся, выбравших для изучения в дистанционной форме ту или иную учебную программу, и с учетом предстоящих выездов для проведения консультаций и зачетов в очной форме. Ресурсный центр заключает прямые договоры с общеобразовательными учреждениями, учащиеся которых осваивают учебные программы на базе центра, и создает базу данных по программам, предлагаемым преподавателями центра в соответствии с набором учебно-методического и информационного обеспечения.

Второй уровень – межмуниципальный – осуществляется через формирование в нескольких региональных образовательных округах межмуниципальных методических центров, функция которых – обеспечить организационно-технические условия освоения учащимися учебных образовательных программ на местах. На базе этих центров проводится очное консультирование учащихся сотрудниками регионального центра, промежуточная и итоговая аттестация по освоению соответствующей учебной программы. Еще одна важная задача межмуниципальных центров – научно-методическое сопровождение работы тьюторов.

Межмуниципальные центры создают базу данных учащихся, осваивающих учебные программы, предлагаемые региональным ресурсным центром, и претендующих на их освоение в течение 1–2 лет.

Возможный вариант предлагаемой модели – межмуниципальные центры как филиалы или представительства регионального ресурсного центра. В этом случае образовательные учреждения имеют возможность заключать договоры на оказание образовательных услуг с данными структурными подразделениями ресурсного центра.

Третий уровень – институциональный – работа тьюторов, сопровождающих освоение конкретным учащимся (группой учащихся) дистанционных учебных программ. На данном уровне решаются вопросы выбора ученика, финансового обеспечения обучения в рамках договора между ОУ и региональным (межмуниципальным) центром.

Таким образом, разработанная модель требует включения в образовательный процесс и, что особенно важно, нормативно-правового оформления принципиально новых профессиональных позиций. Наиболее значимыми из них, с нашей точки зрения, являются две:

1. Функции преподавателя регионального ресурсного центра:

- разработка учебной программы по соответствующему предмету и тематически-календарное планирование;
- подбор учебно-методического, дистанционного, информационного ресурса для сопровождения освоения учащимся данной учебной программы (ее теоретической части, выработки практических умений и навыков, ключевых компетенций);
- подбор или разработка контрольно-измерительных материалов, позволяющих осуществлять диагностику результативности учебного процесса;
- проведение интерактивных диалоговых консультаций с учащимися в on-line режиме;
- разработка и осуществление календарного плана очных сессий (3–4 раза в течение учебного года).

2. Функции тьютора – специалиста, сопровождающего самостоятельное освоение учащимся учебной программы в открытой форме на месте:

- помощь в самоопределении учащегося, выборе ИОТ, решении осваивать ту или иную учебную программу открытым способом;
- решение организационных и нормативно-правовых вопросов, связанных с обучением в дистанционной форме;
- контроль своевременного освоения учащимся отдельных блоков программы;
- организация консультаций учащегося по предметному содержанию осваиваемой программы.

3. Экспериментальная апробация модели: первые результаты

В настоящее время в Пермском крае проводится эксперимент по апробации данной модели, после чего она будет, с учетом результатов эксперимента, предложена органам управления образованием для масштабного использования. Ресурсным центром для создаваемой системы является Пермский государственный университет (ПГУ), активно сотрудничающий с Пермским краевым институтом повышения квалификации работников образования (ПКИПКРО).

Первый этап эксперимента проводился в 2007 г. Специалисты ПГУ и ПКИПКРО разработали специализированное программное обеспечение, позволяющее реализовать дистанционное обучение старшеклассников. Учащимся были предложены программы элективных курсов различного уровня и направленности.

В эксперименте принимали участие школьники и педагоги нескольких общеобразовательных учреждений из различных муниципальных районов Пермского края. Целью эксперимента стала опытная апробация и коррекция предложенной модели открытой организации профильного обучения на региональном уровне.

Отметим некоторые, актуальные в контексте данной статьи задачи эксперимента:

- разработка элективных курсов для дистанционного обучения, основанных на использовании образовательных ресурсов различного вида;
- апробация разработанного программного обеспечения в ходе реального освоения учащимися элективных курсов и оценка эффективности механизмов обратной связи с учащимися;
- апробация схем организационной работы с учащимися и тьюторами;
- исследование эффективности предложенной модели с точки зрения качества освоения учащимися учебных программ;
- мониторинг динамики развития информационно-коммуникативной компетентности и компетентности «самостоятельной учебной деятельности» учащихся в ходе освоения элективных курсов дистанционного обучения;
- исследование отношения учащихся к предложенной форме организации учебного процесса.

Анализ результатов экспериментальной работы позволяет сделать следующие выводы:

1. Предложенная к апробации модель дистанционного обучения старшеклассников на первом этапе эксперимента показала функциональность и эффективность процесса освоения элективных курсов различной направленности старшеклассниками из различных муниципальных образований Пермского края.

2. Масштабная реализация данной модели требует специальной подготовки в виде:

- 1) курсов повышения квалификации для администраторов общеобразовательных учреждений и/или тьюторов по проблемам сопровождения дистанционного обучения старшеклассников;
- 2) курсов предпрофильной подготовки, формирующих у 9-классников навыки самостоятельной работы с образовательными ресурсами различного вида, включая навыки формулировки вопросов.

3. В ходе апробации элективных курсов были использованы образовательные ресурсы различной направленности:

- 1) традиционные;
- 2) авторские, созданные непосредственно для дистанционного обучения;
- 3) цифровые образовательные ресурсы.

Эксперимент показал, что для достижения приемлемого качества образования необходимо сочетание всех трех видов, причем обязательным является наличие авторских модулей, включающих технологию освоения учебного содержания учащимся при поддержке тьютора и дистанционном сопровож-

дении преподавателя. При этом меняется классическая иерархия образовательных ресурсов: в основании дистанционной учебной программы должны лежать авторские технологические модули, подкрепленные цифровыми образовательными ресурсами и традиционными учебниками и задачками.

4. На первых этапах реализации предлагаемой модели нужна специальная тьюторская и преподавательская работа по актуализации обратной связи между учеником и преподавателем. Только после формирования у учащихся устойчивой установки на обратную связь такое сопровождение можно ослабить.

5. Предлагаемые в нашей модели механизмы дистанционного обучения старшеклассников, кроме реализации предметных образовательных целей и задач, позволяют развить у учеников надпредметные компетентности:

1) информационно-коммуникативную компетентность, особенно умения вести содержательный диалог в вопросно-ответной форме;

2) компетентность «самостоятельного освоения учебной программы», предполагающую умения структурировать, планировать и контролировать собственную учебную деятельность.

Масштаб экспериментальной апробации модели был незначительным из-за финансовых возможностей проекта. Переход от локального эксперимента к более широкой апробации требует нормативно-правового и ресурсного обеспечения со стороны органов управления системы образования региона и муниципальных образований. Учеными-юристами Пермского государственного университета разработаны проекты основных нормативных актов, призванных регламентировать отношения сторон в рамках обсуждаемого процесса:

- положения о признании основным учебным заведением, в котором обучается школьник, результатов ПО (полного или частичного) в системе открытого образования с отражением в итоговых документах об образовании;

- положения о лицензировании образовательных учреждений на право ПО школьников в системе открытого образования;

- положения о сертификации профильных и элективных учебных курсов, используемых в системе ПО.

Ресурсным центром дистанционного профильного обучения может стать крупное учреждение высшего профессионального образования, обладающее значительным опытом проектной и педагогической деятельности в части организации непрерывного образования «школа – вуз». В нашем случае в такой роли выступил Пермский государственный университет как центр нескольких университетских округов, объединяющий системы образования нескольких муниципалитетов. Для обеспечения больших масштабов деятельности регионального ресурсного центра необходимо сотрудничество с высококвалифицированными преподавателями и методистами из структур

повышения квалификации работников общей школы, а также лучшими учителями-исследователями общеобразовательных учреждений.

И. А. Гришанова

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТИЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Статья содержит описание понятия коммуникативной успешности и организационно-педагогических условий ее достижения младшими школьниками.

The following article contains the younger students' communicative success essence and technology of educational process conditions for its achievement.

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается необходимость создания оптимальных условий для индивидуального развития каждого ученика. Одной из основных задач, решаемых в системе начального образования, является формирование успешности учащихся.

В педагогике успешность рассматривается как качественная характеристика результатов деятельности, имеющая протяженность во времени [4].

Успешность младшего школьника складывается из его достижений в разных видах деятельности, в частности, коммуникативной.

Коммуникативная успешность учащихся определяется нами как результат положительного опыта деятельности, проявляющегося в стремлении включиться в учебное общение на уровне своего развития, обученности, воспитанности [2].

Полагаем, что структура коммуникативной успешности соотносится с критерием ее эффективности, и для обозначения составляющих названного качества воспользуемся следующей терминологией: когнитивный компонент – понимание себя и других; поведенческий – внешняя манера поведения; эмоциональный – умение управлять эмоциональным состоянием.

На основании анализа деятельности младших школьников в процессе исследования нами установлено, что коммуникативную успешность ученика характеризуют:

1) способности когнитивного плана:

- проявление интереса к общению;
- помощь и поддержка одноклассников, умение прислушиваться к их советам;
- критическое отношение к результатам общения, правильная оценка замечаний одноклассников;

- ориентирование в ситуации общения;
- самовыражение, самоактуализация через различные виды творчества в учебной деятельности;

2) способности поведенческого плана:

- расположение к себе одноклассников;
- доброжелательность, чувство юмора;
- самостоятельность в принятии решения, стремление к успеху;
- умение мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему;
- осознание своего поведения в коллективе, следование адекватным формам поведения;

3) способности эмотивного плана:

- умение держаться спокойно и уверенно;
- управление своим эмоциональным состоянием;
- регулирование силы голоса адекватно ситуации общения;
- регулирование темпа речи согласно ситуации;
- сдержанность в ситуациях конфликта.

Успешный в общении со сверстниками и взрослыми ребенок популярен, у него много друзей, он внутренне свободен и благополучен.

На коммуникативную успешность оказывает влияние наличие мотива достижений – желание добиться положительных результатов деятельности и улучшить прежние [3]. В связи с этим особую значимость приобретает процесс организационно-педагогического обеспечения достижения коммуникативной успешности младшими школьниками, которое мы рассматриваем как взаимосвязанную, направленную на эффективное взаимодействие деятельность всех субъектов образовательного процесса.

Методологическим ориентиром организационно-педагогического обеспечения достижения коммуникативной успешности младшими школьниками выступает подход к обучению как общению, позволяющий использовать коммуникативную природу педагогического процесса для развития учащихся. С этих позиций всякая педагогическая система трактуется нами как система дидактических условий, представляющая собой интеграцию средств педагогической коммуникации и учебной информации: игровых методов, групповых форм учебного общения и коммуникативно-направленных заданий. Интеграция специально отобранных средств обеспечивает готовность участников образовательного процесса к выполнению учебной коммуникативной деятельности. Ситуация успеха, создаваемая системой дидактических условий, переживается учащимся и способствует приобретению положительного опыта коммуникативной деятельности. Положительный опыт обуславливает коммуникативную успешность. В свою очередь, ситуация успеха достигается в том случае, когда личность самостоятельно определяет этот ус-

пех. Система дидактических условий становится пусковым механизмом процесса достижения коммуникативной успешности учащихся.

Обучение, ориентированное на достижение коммуникативной успешности, – это система, в которой реализуются, с одной стороны, дидактические условия в единстве форм, методов, средств, а с другой – обеспеченный ими положительный опыт коммуникативной деятельности обучающихся. Организационно-педагогическое сопровождение достижения коммуникативной успешности младшими школьниками представлено тремя взаимосвязанными блоками проблем:

- адаптация дидактического процесса к особенностям развития личности на основе комплексного использования его элементов;
- перевод ученика в позицию активного субъекта деятельности на основе создания условий, в которых он сможет подняться на оптимальный уровень коммуникативного развития, обусловленный единством саморазвития и собственного положительного опыта коммуникативной деятельности;
- устранение коммуникативных трудностей и повышение уровня коммуникативной успешности учащихся по когнитивному, поведенческому и эмотивному параметрам на основе включения школьников в учебное общение, стимулирования их коммуникативной деятельности, предоставления им возможности использования компенсаторного механизма решения коммуникативных проблем.

Итак, для педагога, организующего учебное общение учащихся, одной из основных целей является создание успеха их коммуникативной деятельности. Испытывая успех, обучаемый переживает чувство радости, эмоционального подъема. Это внушает ему уверенность в собственных силах; повышается самооценка, появляется желание вновь достигнуть хороших результатов в коммуникативной деятельности, чтобы еще раз обрести радость успеха. Таким образом, ситуация успеха является условием активизации коммуникативной деятельности, из пассивного объекта ученик становится субъектом, творцом коммуникативной деятельности.

Коммуникативная деятельность актуализируется в предметно-практических видах работы. Ориентируя участников общения на те области предметно-практической деятельности, которые отвечают их интересам, педагог адаптирует различные виды работы к потребностям учащихся, испытывающих коммуникативные трудности. Специальные задания имеют коммуникативно-корректирующую направленность:

- игровые упражнения направлены на развитие фонематического, речевого слуха, восприятия, внимания, памяти; их организация предполагает повышение учебной мотивации, самооценки учащихся;

- пение, хоровая декламация помогают детям овладеть навыками правильной артикуляции, сформировать у них чувства ритма и темпа;
- слушание текстов, рисование по мотивам прослушанного стабилизируют эмоции и поведение учащихся;
- занятия изобразительной деятельностью с комментированием способствуют преодолению умственной и речевой пассивности, повышению мотивации учебной деятельности;
- упражнения на ритмизацию моторных процессов выступают в качестве двигательной динамической паузы, способствуют формированию пространственных представлений, осознанности собственных движений, навыков невербального общения.

Перечисленные виды работы предметно-практической деятельности эффективно осуществляются, к примеру, на уроках иностранного языка. Особенностью данного предмета являются тесные связи между обучением и общением. Кроме того, данный учебный предмет обеспечивает компенсаторное решение коммуникативных проблем, является для учащихся, имеющих трудности в учении, защитой, способом, позволяющим отвлечься от неудачного опыта общения на родном языке, т. е. при изучении иностранного языка есть возможности создания условий, способствующих устранению эмоциональных и поведенческих затруднений, неуверенности школьника в успешности учебной деятельности, – условий, позволяющих устранить трудности коммуникативного характера и достичь коммуникативной успешности.

Проведенное исследование влияния системы дидактических условий на эффективность формирования качеств личности учащегося позволило выявить уровень коммуникативной успешности младших школьников в условиях экспериментального обучения.

В эксперименте приняли участие 80 учеников первых классов г. Ижевска, которые составили следующие группы: экспериментальная группа (ЭГ) – младшие школьники, прошедшие курс экспериментального обучения; контрольная группа (КГ) – младшие школьники, обучавшиеся по типовому учебному плану.

В качестве инструмента для измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников использовалась авторская методика, состоящая из трех блоков шкал, представляющих собой вопросы-описания характеристик, связанных с общением. Первый блок был ориентирован на когнитивную сферу; он предназначался для выявления самооценки учащихся и их знаний о собственных коммуникативных проблемах. Второй блок имел смысловую нагрузку конативного плана, т. е. был связан с выявлением поведенческих характеристик. Третий блок шкал составляли эмотивные параметры, направленные на выявление особенностей эмоционально-регулятивной сфе-

ры. Представленная методика прошла проверку на надежность и валидность, опубликована и внедрена в практику [1]. Экспертное оценивание и самооценка коммуникативной успешности проводились до и после экспериментального обучения. Результаты представлены в таблице.

Показатели различия между параметрами коммуникативной успешности в ЭГ и КГ до и после эксперимента

Группы	Параметры					
	Когнитивный		Поведенческий		Эмотивный	
	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка
ЭГ – КГ до обучения	0,75	1,28	0,23	0,17	0,57	0,91
ЭГ – КГ после обучения	1,84	3,47**	2,10*	2,32*	2,05*	2,07*
ЭГ до обучения – ЭГ после обучения	4,80**	6,40**	6,33**	5,10**	6,17**	3,38**
КГ до обучения – КГ после обучения	0,29	0,93	0,72	1,83	2,04*	1,48

* – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что до экспериментального обучения достоверность различий между исследуемыми группами отсутствует, то есть, можно считать, что уровень коммуникативной успешности учащихся обеих групп одинаковый. И в той, и в другой группе учащиеся имели невысокие показатели: их когнитивный уровень (знания об особенностях общения), поведенческие характеристики (способность поведенческими средствами управлять ситуацией общения) и эмоциональная составляющая оценивались экспертами как средние и ниже среднего, примерно одинаково по всем шкалам; практически идентичной была самооценка обследуемых.

Для проверки эффективности экспериментального обучения необходимо было установить тенденцию в изменении уровня коммуникативной успешности в ЭГ и отличие между ЭГ и КГ на выходе из экспериментального обучения.

Сравнивая показатели ЭГ до и после экспериментального обучения, отметим, что различия достоверны по всем трем параметрам на уровне значимости 0,01. Таким образом, эксперты, которые наблюдали учащихся в течение всего времени эксперимента, отметили повышение уровня коммуникативной успешности. Выявлено, что достоверно на уровне значимости 0,05 различаются показатели экспертной оценки по поведенческому и эмотивному параметрам в экспериментальной и контрольной группах. Эксперт-

ная оценка по когнитивному параметру в экспериментальной группе также выше, чем в контрольной, но различия недостоверны. После обучения достоверно на уровне значимости 0,01 стала отличаться самооценка учащихся обеих групп по когнитивному параметру, на уровне значимости 0,05 – по поведенческому и эмотивному параметрам.

Самооценка в группе ЭГ после экспериментального обучения также достоверно отличается от самооценки в этой же группе до него по всем параметрам на уровне значимости 0,01. Это значит, что обучаемые стали чувствовать себя увереннее; они выше оценивают свои возможности. Итоговая самооценка выше, чем итоговая экспертная оценка: изменения, которые происходят в обучаемом, он сам замечает гораздо раньше, чем окружающие. Для того чтобы какое-то качество проявилось в виде поведенческих особенностей и социального успеха, нужно время, сначала обучаемый подсознательно чувствует изменение к лучшему.

Как свидетельствуют полученные данные, обучаемые заметили повышение уровня коммуникативной успешности, при этом эмоциональная сфера до и после обучения была оценена ими выше, чем другие две характеристики, то есть они понимают, что трудности в общении пока есть и поведение оставляет желать лучшего, но при этом считают, что после экспериментального обучения умеют управлять своими эмоциями.

Педагогический эксперимент свидетельствует о возможности влиять на уровень коммуникативной успешности младших школьников через адекватный выбор дидактических средств и условий в процессе обучения: итоговый уровень характеризуется значительной личностной потребностью и собственной инициативой учащегося, свободным владением навыками учебного общения. Это является основой для возникновения у младших школьников личностной потребности в саморазвитии.

Таким образом, внедрение в учебный процесс специальной системы дидактических условий предоставляет возможность для возникновения у учащихся инициативы, самостоятельности, что выражается в продуктивном развитии отношений учебного общения и оптимальной реализации их потенциала как основы достижения младшими школьниками коммуникативной успешности.

Литература

1. Гришанова И. А. Инструментальная диагностика сформированности коммуникативной успешности младших школьников. – Ижевск: Буква, 2003. – 41 с.
2. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты): Монография. – М.; Ижевск: Ин-т компьютер. исследований, 2006. – 136 с.

3. Немова Н. В. Школа достижений: начало пути к успеху. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

4. Яшнова О. А. Успешность младшего школьника. – М.: Акад. проект, 2003. – 144 с.

**Т. С. Панина,
Л. Н. Вавилова**

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В статье рассматривается сущность интерактивного обучения, принципы, формы и методы его реализации, условия, обеспечивающие педагогические результаты. Более подробно описаны методы и приемы интерактивного обучения в образовании взрослых.

The essence of interactive training, principles, forms and methods of its realization, the conditions providing pedagogical results and effects of interactive training are described in the article; using of methods and ways of interactive training for adults' education are shown more detailed.

Понятие «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Джордж Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми [14, с. 213]. Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования и воспитания.

В психологии «интеракция» – «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)» [2]. Понятие «интеракция», как отмечает А. П. Панфилова, включает внутрличностную (различные составляющие личности вступают в контакт друг с другом) и межличностную («я» вступает в контакт с другими людьми) коммуникацию [9, с. 23].

Социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте.

В последнее десятилетие появились интерактивные опросы, программы на телевидении и радио, предполагающие «живое» общение, свободный обмен мнениями со зрителями и слушателями, дающие им возможность влиять на некоторые содержательные линии передач.

Одновременно термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали использоваться в статьях и работах по педагогике, разделах учебных пособий, описывающих процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников (Т. Ю. Аветова, Б. Ц. Бадмаев, А. К. Гейхман, Е. В. Коротаева, М. В. Кларин, А. П. Панфилова, и др.), как модель профессионального самообучения и самообразования в сфере дистанционного образования, основанную на постоянном взаимодействии субъектов преподавания и учения (Ю. Г. Репьев).

Наиболее часто термин «интерактивное обучение» употребляется в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернет, работой с электронными учебниками и справочниками, работой в режиме он-лайн и т. д. Современные компьютерные коммуникации позволяют участникам вступать в живой (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также осуществлять «активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [6, с. 50]. Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, дают возможность учащимся управлять процессом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т. п.

В настоящий момент в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение», оно понимается как:

- «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [10, с. 107];
- «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий» [1, с. 74];
- «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем» [7, с. 102];
- обучение, основанное «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта... Опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания» [5, с. 13].

Таким образом, интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реаль-

ную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. При интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игр, дискуссий, работы в малых группах, теоретических блоков (минилекций). Такое обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Учащиеся берут на себя часть функций преподавателя, что повышает мотивацию и продуктивность обучения. Интерактивная модель наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку данная категория учащихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт.

В последнее время интерес ученых и практиков к интерактивному обучению значительно возрос. Это обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, для демократического общества характерны договорные отношения между равноправными субъектами, отношения подчиненности заменяются отношениями партнерства. В соответствии с этим в образовательной практике востребована модель взаимодействия, основанная на диалоге, предполагающая переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Интерактивное обучение способствует не только изменению опыта и установок участников, но и окружающей действительности, так как часто интерактивные методы обучения – это имитация видов деятельности, применяемых в общественной и государственной практике демократического общества.

Во-вторых, практическое решение проблемы мотивации познавательной активности обучаемых достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося. И. П. Смирнов отмечает: «Умение общаться друг с другом и с обучаемыми станет, вероятно, одним из важнейших, если не самым важнейшим фактором, определяющим рейтинг педагогического коллектива учебного заведения, его способность добиться наилучших результатов учебно-воспитательной деятельности» [12, с. 365].

В-третьих, Концепция модернизации российского образования это ориентирует, прежде всего, не на усвоение учащимся определенной суммы знаний, а на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей, формирование опыта самостоятельной деятельности, ответственности

учащихся, а также современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности.

Среди важнейших современных компетенций следует отметить следующие:

- способность действовать в рамках согласованных целей и задач;
- умение согласовывать свои действия с действиями партнера (учитывать мнение другого);
- умение жить вместе (кооперироваться, идти на компромисс...);
- способность самоизменяться, если имеющиеся способности не соответствуют современным требованиям.

Формирование данных компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, который может быть получен в режиме интерактивного обучения.

Среди основных *принципов* интерактивного обучения можно отметить диалогическое взаимодействие, работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевую (игровую) и тренинговую организацию обучения.

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации, центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. По мнению Б. Ц. Бадмаева, «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную, или близкую к высказанной, или, наоборот, вовсе противоположную» [1, с. 74]. Наиболее полно эти эффекты проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на

- дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, эвристическая беседа, метод «круглого стола», «мозговой штурм», кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), обсуждение видеозаписей, включая запись собственных действий, встречи с приглашенными специалистами, коллективное моделирование производственных процессов или ситуаций и др.;
- игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); ролевые, организационно-деятельностные игры;
- тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности и т. п.), которые могут включать в себя практиче-

ские групповые и индивидуальные упражнения, дискуссионные и игровые методы обучения.

Очень многие из названных форм и методов интерактивного обучения предполагают такую форму организации познавательной деятельности учащихся, как работа в малых группах.

В практической дидактике в последнее время по примеру психологов для описания технологических шагов стали использовать термин «методика» в значении «совокупность методов, приемов практического выполнения чего-либо», часто термин «методики интерактивного обучения» встречается в зарубежных источниках.

К интерактивным технологиям обучения (технология обучения включает совокупность форм, методов, приемов, средств, позволяющих достичь запланированного результата) можно отнести коллективную мыследеятельность (КМД) – «форму взаимодействия педагога – учебной группы, протекающего в поисковых созидательных ситуациях» (К. Я. Вазина), модерацию, коллективный способ обучения (В. К. Дьяченко) и др.

В современной отечественной образовательной практике осваиваются различные формы и методы интерактивного обучения, создаются оригинальные техники ведения дискуссий, обучающих игр, адаптируются наработки зарубежных коллег.

Остановимся подробнее на некоторых педагогических результатах и эффектах интерактивного обучения.

Согласно Е. В. Коротаевой, интерактивное обучение одновременно решает три задачи:

- 1) учебно-познавательную (предельно конкретную);
- 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства) [7, с. 103].

Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения используются регулярно, то у учащихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не несет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учащихся в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности, побуждает к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый успешен, так как вносит свой вклад в общий результат групповой работы – процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным.

Кроме того, интерактивное обучение формирует умение мыслить нестандартно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции и жизненные ценности; развивает такие черты, как умения выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

Поскольку интерактивное обучение предполагает возможность коммуникации с преподавателем, партнерами по учебной деятельности, сотрудничество в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности, то система контроля над усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные ЗУНы в различных ситуациях может строиться на основе оперативной обратной связи, что делает контроль ЗУНов перманентным, более гибким и гуманным.

Эффекты внедрения интерактивного режима обучения:

1) для конкретного обучающегося:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с другими обучающимися и с преподавателем;

- развитие личностной рефлексии;

- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;

- развитие толерантности;

2) для учебной микрогруппы:

- развитие навыков общения и взаимодействия в группе;

- формирование ценностно-ориентационного единства группы;

- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;

- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам;

3) для системы «преподаватель – группа»:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;

- многомерное освоение учебного материала;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях.

Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал.

Для эффективной организации интерактивного обучения необходимо соблюдение ряда условий. Первое: важно создание благоприятной атмосферы в группе; атмосфера доверия и взаимного уважения даст возможность каждому быть открытым, свободно высказывать свои мысли, принимать чужую точку зрения; нужно обеспечить возможность общения на разных уровнях: между собой, с преподавателем, с учебным материалом. Для создания доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона используются персонафицированные обращения к учащимся, динамичное ведение занятия, двигательные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные разминки.

Организация учебного пространства является вторым важнейшим условием, обуславливающим эффективность интерактивного обучения: диалогичные формы взаимодействий предполагают, что собеседники обращены лицом к лицу, поэтому мебель, должна расставляться таким образом, чтобы была возможность визуального контакта участников и свободного перемещения в аудитории.

Интерактивное обучение наиболее широко используется в формальном и неформальном обучении взрослых. Это обусловлено характеристиками данной категории учащихся, целями образования взрослых, особенностями андрагогической модели. У каждого учащегося уже есть своя система ценностей, свои ожидания относительно процесса обучения, своя мотивация, свой социальный контекст. Взрослые избирательно реагируют на педагогические воздействия, готовы сделать осознанный запрос по поводу содержания и способов своего обучения и взять за это на себя ответственность; при этом обучение не является для взрослого основной деятельностью, оно рассматривается им как средство для разрешения жизненных и профессиональных проблем. У взрослых сформированы коммуникативные умения, достаточные для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия.

Все вышеперечисленные особенности свидетельствуют о том, что обучение взрослых более сложный процесс, чем обучение детей, и, как постулирует наука андрагогика, этот процесс должен быть организован особым образом. Основными отличиями андрагогической модели обучения от педагогической являются, во-первых, реальная, а не декларируемая совместная деятельность обучающихся и обучающихся на всех этапах образовательного процесса; во-вторых, использование богатого опыта взрослых обучающихся как источ-

ника обучения, в-третьих, широкое использование активных и интерактивных технологий обучения, обеспечивающих максимальную самостоятельность и активность взрослых при обучении (С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин, М. Ш. Ноулз, Р. Смит и др.).

В обучении взрослых преобладает партнерский, диалоговый стиль общения учащихся и преподавателей. Обучающиеся могут выступать как носители нового содержания образования для своих коллег и преподавателей. Все это оправдывает широкое применение интерактивных технологий, форм и методов обучения.

Творческие мастерские, мастер-классы, «круглые столы», дискуссии, проектные семинары, кейс-технологии, разбор деловой документации, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные ситуации, способствуют выработке новых взглядов и установок специалистов, формированию умений и навыков, моделированию нового опыта, коррекции негативных установок, «приращению» новых компетенций.

Как уже отмечалось, в основе большинства интерактивных форм обучения лежит групповая работа. Обучение взрослых через взаимодействие в микрогруппе имеет много преимуществ: взрослые держатся более свободно, уверенно, снимаются психологические барьеры в обучении, мнение каждого принимаются и ценятся группой, наблюдается тесный психологический контакт; в условиях группового обучения взрослые соучаствуют в процессе самозменения других коллег, помогая им в анализе их личных профессиональных затруднений и потребностей; в процессе групповой работы вырабатывается умение выступать перед референтной аудиторией специалистов, а не в привычном коллективе, емко и четко излагать свои мысли.

Интерактивные методы и приемы стали все чаще включаться и в такую традиционную форму обучения взрослых, как лекция: например, лекция-беседа или диалог со слушателями предполагают непосредственный контакт с аудиторией, позволяют привлекать внимание слушателей к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения с учетом специфики аудитории, расширять круг мнений обучающихся, использовать коллективный опыт и знания. Лекция-дискуссия представляет собой свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами сообщения учебного материала, она активизирует познавательную деятельность аудитории, дает возможность управлять мнением группы, использовать это мнение для изменения негативных установок и ошибочных суждений некоторых учащихся. Лекция с интенсивной обратной связью, лекция с применением элементов «мозгового штурма» (брейнсторминга), лекция с разбором микроситуаций по форме аналогичны лекции-дискуссии, на них обсуждаются

конкретные ситуации из реальной практики; лекция –«пресс-конференция» проводится с привлечением высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы.

В то же время практика использования интерактивных форм и методов обучения показывает, что

- часть обучающихся не готовы занять субъектную позицию в обучении, так как она требует принятия на себя большей ответственности за результаты своего образования;
- некоторые формы и методы интерактивного обучения не вписываются в установленные нормативные и временные рамки традиционного обучения;
- не у всех преподавателей есть необходимые компетенции и опыт работы с применением интерактивных методов обучения: многим легче действовать традиционно, на основе привычных стереотипов: самим объяснить, раскладывать «по полочкам» материал, не давая возможности обучающимся проявить свои знания и опыт.

Но, несмотря на все сложности, интерактивное обучение постепенно завоевывает все больше сторонников как в практике общего образования, так и в профессиональном образовании, поскольку делает процесс обучения более мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим, а значит, более качественным. Эффект от интерактивного обучения, помимо решения профессионально-образовательных задач, заключается еще и в том, что у учащихся развиваются навыки вербализации и визуализации, умение слушать, задавать вопросы и отвечать на них, умение разрешать возникающие проблемы, регулировать межличностные конфликты, преодолевать свои комплексы и барьеры и, несомненно, получать удовольствие от процесса обучения.

Литература

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Гейхман А. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 135–146.
4. Интерактивные формы в обучении менеджеров: Материалы семинара для преподавателей Президентской программы подготовки управленческих кадров. – М., 2000.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ., высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

7. Коротаяева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.

8. Лернер П. С., Пало О. Д., Гудимов В. В. Концепция интерактивного учебника // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 101–105.

9. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 368 с.

10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, А. С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

11. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение: Монография / Ю. Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 248 с.

12. Смирнов И. П. Человек – образование – профессия – личность: Монография. – М.: Граф-Пресс, 2002. – С. 365.

13. Современные технологии обучения: Метод. пособие по использованию интерактив. методов в обучении / Под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой и Л. Ю. Косовой. – СПб.: Полиграф, 2002. – 79 с.

14. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. И. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Попов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С. П. Романов

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ВУЗЕ¹

Автором предлагаются новые дидактические условия организации инженерно-педагогического образования, главными из которых являются подготовка педагогов нового типа, модульная систематизация содержания обучения; технологическая организация общественно – профессиональных отношений в процессе обучения.

The author offers new didactic conditions of the organization engineering-pedagogical education, the main of them are: training of new type teachers, modular systematization of the training contents; technological organization of social-professional relations during training.

Практическая реализация разработанной нами концептуальной модели дуальной системы инженерно-педагогического образования в вузе потребовала определения дидактических условий, которые отражали бы взаимосвязь и взаимобусловленность концептуально-теоретических оснований построения данной системы и системно-компонентных характеристик процесса обучения.

Согласно современным системно-педагогическим представлениям, образовательный процесс представляет собой совокупность структурно взаимосвязанных и целесообразно взаимодействующих между собой компонентов: 1) цели деятельности, 2) преподавателя, 3) ученика, 4) содержания деятельности, 5) формы деятельности, 6) средств и способов деятельности, 7) результата деятельности.

Системообразующими понятиями в процессе обучения являются цель обучения, деятельность обучающихся (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат.

Системной особенностью педагогического процесса является его целостность, которая означает внутренне связанную совокупность всех составляющих его элементов. Целостность педагогического процесса обеспечивают внешние и внутренние (прямые и обратные) связи между его элементами (структурными единицами). Структурность педагогического процесса характеризуется строгим и логичным расположением элементов в системе.

¹ Начало см.: Образование и наука, № 5 (47)

Однако в реальной образовательной практике целостность как сущностное качество педагогического процесса достигается далеко не всегда. Чаще всего учебный процесс, напротив, характеризуется дискретностью, слабой внутренней связанностью, разорванностью компонентов, вследствие чего результаты обучения существенно расходятся с декларируемыми целями образовательной деятельности.

Целостность образовательного процесса возникает только в условиях целенаправленно и целесообразно организованной образовательной деятельности на основе определенных методологических установок и научно обоснованных подходов. В подавляющем большинстве такие педагогические условия обеспечиваются в рамках инновационного образования.

В отечественном образовании на сегодняшний день в качестве инновационных рассматриваются новые подходы, которые преобразуют процесс обучения в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и студента, их позиции в ходе обучения (М. В. Кларин, Н. М. Таланчук). Возможность инноваций обеспечивается высокой степенью самостоятельности учебных заведений в разработке содержания и технологий образовательного процесса и ответственностью за его качество, что провозглашено в Законе РФ «Об образовании».

Инновационное обучение, по мнению ряда ученых, призвано устранить принципиальные недостатки традиционного, такие, как недооценка ведущей роли субъектов обучения, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата, системности и непрерывности обучения, его нетехнологизированность (В. Я. Ляудис, М. В. Кларин, А. Я. Найн).

В частности, практика профессионального образования показывает, что сущностью обучения в вузе по-прежнему остается сообщение знаний в информационном вербальном режиме, формирование умений и навыков по учебным дисциплинам, а не развитие потребностей и способностей студентов. На протяжении долгого времени считалось, что наилучшей, а нередко и единственной моделью подготовки является чтение преподавателем лекции перед сидящей в аудитории группой слушателей. Этот подход к обучению настолько глубоко проник в традиционные методы подготовки, что любой другой подход к процессу преподавания-обучения часто вызывает сопротивление в преподавательской среде.

В то же время формально усвоенная информация не дает студенту возможность действовать практически. Как следствие, возникает ощущение бессмысленности накопления чрезмерной информации впрок, ненужности самого образования, его абстрагирования от реальной деятельности. Студент ока-

зывается как бы вырезанным из пространственно-временного контекста жизни, ему навязывается лишь усвоение накопленной ранее информации, что ограничивает активность человека, в итоге – для него теряется и личность, и социально осознанный смысл образования.

В рамках инновационного обучения, ориентированного не на немедленное формирование умений, а на всю перспективу совместно достигаемого продукта деятельности и понимание важности сотрудничества для достижения этого результата, возникают позитивное отношение и эмоциональное принятие студентами замысла учебных процедур. Учебный предмет начинает оцениваться как средство развития личности обучаемого, поскольку перестает играть определенную ему традиционной системой обучения узко дидактическую роль. Процесс обучения воспринимается студентами не как выполнение отведенной им функции статистов при подготовке к отдаленной жизни, а как осуществляемая уже «здесь и сейчас» полноценная, результативная деятельность, позитивно преобразующая и их самих, и окружающих людей, и их представление о жизни и о своем месте в ней.

При переходе на работу в инновационном режиме наблюдается перестройка позиции обучаемых. Это выражается, прежде всего, в изменении у студентов отношения к процессу обучения, в появлении новых, отличающихся от сугубо учебных, более широких установок, связанных с духовными, эмоционально-ценностными, интеллектуальными, психомоторными достижениями обучающихся.

По своим целям, степени охвата компонентов образовательного процесса, содержанию инновационные модели, разрабатываемые и реализуемые в практике современного отечественного образования, весьма различны. Соответственно, основанием для достижения целостности могут выступать различные концептуальные идеи и принципы. Для профессионального образования наиболее значимыми из них, по нашему мнению, являются следующие принципы:

- *гуманизации*, провозглашающей благо человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Согласно этому принципу, содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества. Данный принцип находит свое проявление также в формах и методах обучения, всей совокупности условий, в которых оно протекает;

- *научности*, отражающей взаимосвязь содержания и методов учебного процесса с современными научными знаниями и практикой демократического устройства общества. Этот принцип требует, чтобы содержание обучения знакомило обучающихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние научного знания;

- *фундаментальности*, требующей усиления методологической подготовки обучающихся, расширения профилей профессиональной подготовки и усиления общеобразовательных компонентов в образовательных программах и др.

Одним из важнейших аспектов достижения целостности учебного процесса является непрерывность обучения. Это совокупность нетрадиционных приемов (технологических средств, методов обучения) при гибком управлении развитием профессионально-познавательных способностей обучаемых (Ю. В. Васильев, Г. Г. Габдулин, Н. Ф. Гейжан, Р. Х. Джураев, П. С. Хейфец, А. А. Carin, R. B. Sund и др.).

Основными показателями непрерывного обучения, по мнению Н. С. Пряжникова, являются

- процесс обучения, который осуществляется при постоянном отслеживании, контроле, консультационном участии преподавателя на основе индивидуально-личностного подхода;
- индивидуально-личностная и групповая подготовка, происходящая не только в процессе академических занятий, но и в условиях дополнительных образовательных услуг и самостоятельной работы;
- преемственность этапов образовательного процесса, обеспечиваемая модульным содержанием обучения.

Наиболее существенным фактором и условием обновления образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, как отмечалось выше, является изменение позиции участников процесса обучения – преподавателя и студента – в направлении **усиления субъектности обучающихся**.

Данная дидактическая проблема разрешается на основе принципа гуманизации, который реализуется применением лично-ориентированного подхода в обучении. С позиций данного подхода существенной методологической посылкой в организации процесса обучения является признание социальной природы развития личности, с чем связана ориентация на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное развитие уникальности человека. Успешность учебного процесса связана с отказом от репрессивной, подавляющей роли педагога, а также с изменением критериев оценки качества обучения.

Личностно-ориентированная позиция педагога в процессе обучения отличается от предметно-ориентированной, в которой преобладают информационно-контролирующая функция и авторитарно-директивный стиль управления, подавляющие инициативу обучаемых преобладанием организационной и стимулирующей функций, в соответствии с которыми обучаемый рассматривается

ривается как целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения. Это предполагает новый стиль обучения, поощряющий инициативу обучаемых. Меняются мотивационно-смысловые установки педагога: от закрытости личности педагога, непререкаемости требований и игнорирования личного опыта обучаемого – к открытости педагога как личности, установке на активное смысловое взаимодействие, участие каждого обучаемого в постановке цели, обсуждении средств, способов ее достижения, принятии решений (А. Г. Гостев, М. Е. Дуранов, А. В. Занков, А. В. Петровский, А. Д. Сазонов, Г. Н. Сериков и др.).

Необходимым условием организации учебного процесса в соответствии с теоретико-методологическими основаниями построения дуальной системы инженерно-педагогического образования в вузе является переструктурирование содержания обучения. Решение данной задачи также лежит в русле активных инновационных поисков отечественных педагогов.

Содержание обучения – это педагогически обоснованная, логически упорядоченная и зафиксированная в учебной документации (программа, учебники и т. д.) научная информация, определяющая сущность обучающей деятельности преподавателей и познавательной деятельности обучающихся. Личностные и профессиональные качества человека становятся результатом осуществления взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся через научное содержание.

Содержание обучения имеет двойственную природу: с одной стороны, это социальный опыт, опредмеченный в определенной знаковой форме программы и учебника, а с другой – деятельность обучающегося с этим опытом, организованная педагогом. Содержание и процесс обучения, взятые в единстве, определяют учебный предмет как целостность, включающую в себя содержание, которое нужно усвоить, и средства, способы для усвоения этого содержания.

Российские ученые (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, К. Я. Вазина и др.) отмечают, что в образовании у нас до сих пор господствует так называемая объяснительно-иллюстративная система обучения, а она, как известно, ориентирована, главным образом, на усвоение и воспроизведение готовых истин. Этим установкам соответствует и традиционная предметно-дисциплинарная структуризация содержания обучения.

Вместе с тем, сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что предметная «разорванность» в современной организации содержания обучения несет в себе огромные недостатки. Главный из них – невозможность системного отражения мира в сознании обучающегося, так как программы отдельных предметов составлены в разных системах координат. Это в свою очередь

не позволяет формировать у обучающихся систему взглядов на мир, ценностные ориентиры, убеждения.

Преодоление этого противоречия многими исследователями видится в иной – человеко-ориентированной и системно-деятельностной – организации содержания обучения.

Выстроенность содержания «от человека» обеспечивает его личностную заинтересованность, мотивацию к саморазвитию через деятельностное освоение содержания.

Конструкция содержания, в основе которой находится человек и система его деятельности, предполагает актуализацию потребностей высшего уровня, что в традиционном образовании невозможно ввиду его линейной выстроенности по тематическому принципу и слабой представленности человека в этих темах.

При структурировании содержания важно найти средство наиболее рационального уплотнения материала, его свертывания (и развертывания), необходимо систематизировать информацию, избежав большого объема фактического материала, что особенно актуально в условиях беспрерывно увеличивающегося потока научной информации.

Таким средством в инновационном образовании стал **модуль**. Модульное обучение явилось логичным развитием программированного обучения. По сравнению с дроблением материала на отдельные фрагменты, усвоение которых приводило к заучиванию, модульное обучение в современном понимании – шаг вперед. В основу модульной интерпретации курса положен принцип системности содержания, что обеспечивает прочную фундаментальную подготовку учащихся. Учебный модуль представляет собой адаптированную систему понятий в виде совокупности системы знаний, системы норм и системы ценностей, сконструированную определенным образом. Модуль – логически завершенная часть учебного материала, фрагмент процесса обучения, имеющий собственное программно-целевое и методическое обеспечение (познавательную и учебно-практическую части). Модульное обучение дает учащимся возможность выбора вектора движения внутри модуля, который становится средством саморазвития, самоуправления. Применение модульной технологии снижает многопредметность в расписании учебных занятий и перегрузку учащихся, высвобождает резерв учебного времени и, как следствие, сохраняются ресурсы здоровья педагогов и учащихся. Блочно-модульное изучение дисциплин является основой многих современных технологий и широко применяется в инновационном профессиональном образовании.

Модульное содержание предполагает выделение опорных системных знаний, образующих структуру, адекватную структуре научной теории, удоб-

ную для усвоения и хранения в долговременной памяти студентов, что весьма важно для их профессионального развития, для свободного оперирования знаниями и творческого их применения в любой ситуации. Именно такие знания могут выступать предметной основой компетентности в той или иной содержательной области.

Кроме того, модульная упаковка содержания создает возможность для быстрого установления конкретных информационных каналов взаимодействия со всеми необходимыми источниками информации, что является весьма существенным для последующих этапов саморазвития выпускников в течение жизни. Они овладевают способом системного мышления, структурирования любой информации, «достраивания» системы при отсутствии каких-то сведений. В результате, творческий потенциал такого специалиста гораздо выше, чем обучавшегося по традиционной модели.

Широкое применение **системно-модульной организации содержания обучения** объективно ставит проблему выбора оснований для выделения модулей, поскольку в практике образования применяются различные подходы.

Например, в рамках Болонского процесса применяется методика, в соответствии с которой в содержании образования по определенному направлению подготовки в вузе выделяются модули пяти функционально различных типов:

- *основные* модули, т. е. группы учебных предметов, составляющие ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента это бизнес-функции, среда бизнеса и др.);
- *поддерживающие* модули (например, для бизнеса и менеджмента это математика, статистика и информационные технологии);
- *организационные* и *коммуникационные* модули (например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки и т. д.);
- *специализированные* модули, т. е. необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные;
- *переносимые* модули (например, проекты, диссертации, бизнес-игры, стажировки, модули, выстраивающие мостик между теорией и практикой и т. д.).

Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; поддерживающие – как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникационные – как направленные на самообучение и самоорганизацию; а переносимые – как обеспечивающие перенос знаний на практику. Общее правило: чем выше уровень, тем больше модулей, углубляющих знание и устанавливающих связь между теорией и практикой.

На наш взгляд, наиболее оптимальным и в большей мере отвечающим целям построения дуальной системы инженерно-педагогического образования является системно-модульное содержание обучения, ориентированное на **социально-структурные взаимодействия профессиональной сферы**, для которой готовятся инженерно-педагогические кадры.

Выдвижение в основу учебного процесса в вузе системы или способа профессиональной деятельности может стать тем стержнем, вокруг которого будет формироваться содержание учебного процесса. Этот стержень выступает в качестве средства самоорганизации знаний студентов и может придать смысл изучаемым дисциплинам уже на младших курсах.

Предметная система, при которой приобщение к специальности начинается только на старших курсах, уже не отвечает требованиям профессиональной подготовки. Дело в том, что учащиеся на первых курсах почти не знают профессиональных основ своей специальности и воспринимают общеобразовательные и общетехнические дисциплины на уровне простого запоминания. Связь этих дисциплин со своей будущей специальностью они не осознают. В результате, пока не будет ясен смысл дисциплины с точки зрения потребности будущей профессиональной деятельности, не будет и творческой активности обучающихся. Картина планируемого будущего в ходе обучения должна многократно корректироваться в сторону обогащения и усложнения, в сторону реальной профессиональной деятельности, которая и является конечной целью подготовки специалиста.

Характерной особенностью современного образовательного процесса является его **технологическая организация**.

Технологизация образования по самой своей сути обусловлена тем, что сегодня в процесс образования вовлечены огромные массы людей, которые в ограниченные сроки должны получить достаточно большой объем теоретических и практических знаний, разного рода информации. С другой стороны, педагоги объективно оказываются перед необходимостью многократно взаимодействовать с обучающимися в рамках типологических ситуаций, с использованием повторяющихся операций, действий и процедур, придерживаясь определенной их последовательности и алгоритма.

Б. С. Гершунский так пишет об этом: «Педагогический процесс проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) с привлечением самых разнообразных средств образования – учебных и методических текстов, наглядных пособий, компьютеров с соответствующим техническим и программно-педагогическим обеспечением, технических аудио- и видеосредств, аппаратуры дистанционного (телекоммуникационного) обучения и т. п. Кроме того, образовательный процесс специфици-

чен своей целенаправленностью. И в своем содержательном, и в организационном аспекте он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. В этом смысле можно говорить о достаточно жесткой технологизации данного процесса, поскольку деятельность педагога в своей основе детерминирована, предопределена изначальной необходимостью достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития учащихся в органическом триединстве этих взаимодополняющих педагогических акций, в их целостности».

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «индивидуально-личностные потребности», «самосознание» и «самоутверждение». Поведение личности определяется, прежде всего, не столько подкреплением, поступающим из внешней среды, сколько стремлением человека к развитию данных ему природных задатков, поиску собственного пути самореализации в социуме. С этих позиций определяющее значение приобретают саморазвитие, самоактуализация, самоутверждение учащегося как творческой личности.

Все рассмотренные общие дидактические подходы и ориентиры, отвечающие целям и концептуально-теоретическим основаниям построения дуальной системы инженерно-педагогического образования в вузе, обеспечивают ее реализацию в практике высшего профессионального образования. При этом основными дидактическими условиями ее практической реализации выступают:

- подготовка педагога нового типа;
- модульная систематизация содержания обучения;
- технологическая организация общественно-профессиональных отношений в процессе обучения (в учебной группе, на производственной практике и т. д.).

Литература

1. Атутов П. Р. Технологии и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 11–14.
2. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: РАО; НИИ профтехобразования, 1997. – 224 с.
3. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.
4. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
5. Пряжников Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 39 с.
6. Carin A. A., Sund R. B. Teaching science through discovery. – 3rd ed. – Columbus (Ohio), 1975. – 239 p.

С. Ф. Шляпина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье раскрыты выявленные в ходе эмпирического исследования особенности профессионального самоопределения студентов, отмечены сложности и недостатки его формирования, рассмотрены варианты организации психолого-педагогического сопровождения профессионализации будущих специалистов.

The article describes scientific research of peculiar features of vocational self-determination of students. It also describes psychological, pedagogical support directed on correcting measures and development of vocational self-determination components.

Согласно Концепции модернизации Российского образования система образования должна быть ориентированна на формирование «квалифицированного работника..., конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов» [4].

Получение профессионального образования является временем активного самоопределения личности, когда происходит профессионализация будущих «квалифицированных и конкурентоспособных» специалистов, адаптированных к требованиям местного и международного рынков труда.

Сегодня существует явное противоречие между социальным заказом общества на подготовку квалифицированных специалистов, соответствующую мировым стандартам, и традиционной системой профессионального образования, не обеспечивающей в полной мере условия для гармоничного профессионального самоопределения студентов; между потенциальными возможностями высшего профессионального образования в создании таких условий и слабой теоретической и методической обеспеченностью данного процесса.

Цель нашего исследования заключается в поиске и научном обосновании психолого-педагогических методов, обеспечивающих эффективность формирования профессионального самоопределения студентов.

Базой исследования является высшее профессиональное образование, которое становится все более востребованным и, безусловно, в значительной степени влияет на экономическое, социальное и культурное развитие страны.

Анализ исследований проблемы профессионального самоопределения студентов позволяет выделить три составляющие этого процесса:

- ценностно-мотивационный аспект (какие мотивы побуждают человека выбирать ту или иную профессию, какой смысл имеет в его жизни про-

фессиональная деятельность, какие цели он стремится достичь, какова степень удовлетворенности своим профессиональным выбором и т. д.);

- когнитивный аспект, который подразумевает уровень информированности о профессии (ее содержании, требованиях к человеку, спросе на рынке труда) и о себе как профессионале (соответствие своих способностей, возможностей требованиям профессии);

- состояние операциональной сферы (как и какими приемами достигаются поставленные цели, какие технологии используются, какие средства (знания, мыслительные операции, способности) применяются при планировании своего профессионального пути).

Многие авторы обращают внимание на роль представлений о перспективах профессионального развития. Так, А. К. Маркова пишет о построении концепции будущего и соотнесении ее с опытом прошлого в процессе профессионального самоопределения [3]. Е. А. Климов мысленный образ профессионального будущего считает «важным психическим регулятором профессионализации человека» [2, с. 377]. Е. И. Головаха отмечает негативное влияние несогласованности жизненной перспективы на особенности протекания процесса профессионального самоопределения [1].

Сформированность «проекта профессионального жизненного пути» является показателем динамики профессионального самоопределения и необходимым условием успешной адаптации студента к будущей профессиональной деятельности.

Проект профессионального жизненного пути – это осознанный мысленный образ персонального профессионального будущего, который формируется в процессе самоопределения на основе ценностных ориентаций личности и представлений о себе как профессионале; об особенностях профессиональной сферы; ближних и дальних профессиональных целях; способах их достижения и внешних и внутренних препятствиях на профессиональном пути; особенностях рынка труда. Наличие «проекта» является результатом развития не только операционального, но и ценностно-мотивационного, а также когнитивного компонентов профессионального самоопределения, так как для его эффективного построения необходима серьезная внутренняя работа по выстраиванию иерархии смыслов и ценностей профессионального труда, соотнесения их с собственными целями и ценностями, представлениями об особенностях выбранной профессиональной сферы и о себе как будущем профессионале.

Исследование особенностей формирования профессионального самоопределения проводилось на базе Тюменского государственного университета. В нем принимали участие более 100 чел. – студенты естественных («Теплофи-

зика», «Физика», «Биология», «Биоэкология», «Природопользование», «География», «Математика», «Компьютерная безопасность», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Химия») и гуманитарных («Филология», «Журналистика», «Издательское дело», «Политология», «История», «Педагогика и психология») специальностей пятого года обучения после прохождения производственной практики, когда возможности профессионального самоопределения в рамках вузовской подготовки в основном уже исчерпаны. Для диагностики использовалась модернизированная методика Е. А. Климова, Н. С. Пряжниковой «Личный профессиональный план», перечень вопросов которой был адаптирован, дополнен и разделен на 3 блока: мотивационный, когнитивный и операциональный.

Результаты ответов на вопросы *мотивационного* блока показали, что сделанный студентами профессиональный выбор не обязательно предполагает наличие устойчивого профессионального интереса и предварительной осведомленности (51,1% студентов совершили выбор профессии непосредственно перед поступлением в вуз).

Во время обучения часто происходит переосмысление студентами своего профессионального выбора, определивших его факторов, мотивов. Для большинства при избрании специальности важную роль играет внутренняя мотивация («наличие способностей к данному виду деятельности» отметили 60% студентов, «желание получить качественную профессиональную подготовку» – 54,3%, «интерес к профессии» – 51,1%). Однако и внешняя мотивация к обучению по специальности довольно распространена (например, 41,5% студентов отмечают среди главных мотивов «высокий уровень материального обеспечения», 31,9% – «престижность специальности»). При этом студенты могут вполне успешно обучаться, но их профессиональный выбор в данном случае не обязательно учитывает их способности и интересы, что априори ограничивает их возможности в профессиональной самоактуализации.

Важным показателем сформированной профессиональной направленности являются удовлетворенность сделанным профессиональным выбором и отсутствие желания сменить направление обучения. Степень удовлетворенности произведенным выбором у студентов довольно высока (89,4%), хотя у многих все же остается определенная доля сомнения («в целом доволен, но присутствуют некоторые сомнения»). Разочарование сделанным выбором отметили 10,6% студентов («в своем выборе во многом разочаровался», «не доволен своим выбором»). Причиной может быть противоречие между планами, ожиданиями и реальными ситуациями, возникающими в процессе обучения, а также то, что почти половина учащихся поступала в вуз, не определив для себя, зачем это нужно, и, как следствие, часть из них (16%), хотела бы переи-

ти учиться на другую специальность. Желание сменить направление обучения студенты объясняют тем, что будущая работа не соответствует их склонностям (4,3%); данная сфера деятельности неинтересна для них (7,5%); не устраивает качество обучения (4,4%).

Представление о смысле своей профессиональной деятельности является определяющей частью ценностно-мотивационного компонента самоопределения студентов, без него невозможно сформировать эффективный проект профессионального жизненного пути. Предполагается, что выпускники вуза, вступая на самостоятельный профессиональный путь, выстраивают его в соответствии с этим проектом. Между тем, результаты исследования представлений студентов о смысле профессионального труда показывают, что довольно большое число (32,6%) обучающихся на пятом курсе не имеют сколько-нибудь четкого представления о нем («его нет», «не думал об этом»).

При изучении *когнитивного* компонента профессионального самоопределения нас интересовала, прежде всего, осведомленность студентов о будущей профессиональной деятельности. Несмотря на то, что многие пятикурсники задумываются о возможностях трудоустройства, 10,8% из них признают, что совсем не ориентируются в системе и уровне оплаты труда, 11% – ничего не знают о возможностях трудоустройства, 8,6% – не имеют представления о востребованности специалистов своего профиля на рынке труда.

Знание ограничений, трудностей профессиональной деятельности, возможностей дальнейшего обучения – одно из условий построения эффективного проекта профессионального жизненного пути. Результаты опроса показали, что практически половина студентов не владеет нужной информацией («таких нет», «затрудняюсь с ответом»). Часть студентов, отметивших такие «минусы» будущей профессии, как невостребованность, низкая заработная плата, высокие требования к личности профессионала, не видит перспектив, считает, что начинать работу придется на непрестижных, низкооплачиваемых должностях (например, выпускникам специальности «Филология» – в школе). В отношении процесса обучения студенты чаще всего отмечают получение большого количества теоретической информации, которую неизвестно, как применить на практике, и которая просто забывается («большой объем информации за день», «мало практических занятий»).

В знаниях личностных особенностей и ограничений при проектировании профессионального пути студенты еще меньше уверены (41,1% затруднились с ответом на вопрос о внутренних ограничениях).

Для изучения *операционального* компонента профессионального самоопределения студентам предложено было представить, кем они видят себя через 20 лет. 29,5% респондентов не смогли ответить на этот вопрос, т. е. их профес-

сиональный проект не содержит дальних целей. Отчасти это связано с тем, что некоторые хотели бы сменить специальность или получить дополнительную (2,1%) (стать, например, «директором спортивной школы» или «музыкантом»).

Собственный план достижения поставленных профессиональных целей имеется только у 7,37% выпускников (студенты, давшие полный, развернутый ответ, например: «получить диплом, устроиться на работу, набраться опыта в русской компании, изучить английский, найти работу в иностранной компании, продвигаться по карьерной лестнице»). Вероятно, это объясняется существованием альтернатив для формирования идентичности, кроме профессии (например, «продолжение образования», «создание семьи»).

Анализ представлений студентов о собственных возможностях для достижения поставленных целей демонстрирует неумение выстраивать индивидуальную внутреннюю мотивацию, развивать личностные качества для дальнейшего их использовать в своей профессиональной деятельности. Часто у студентов существует мотивация к изменениям, но нет знаний о способах их осуществления. Распространены ответы – «надо работать над своими недостатками», без уточнений, как именно (31,6% – о внутренних препятствиях, 19% – о внешних).

Поскольку жесткий, ригидный профессиональный план, по сути, является утопией, то наличие резервного варианта выбора профессии, места работы, карьерного роста есть необходимый признак эффективного формирования профессионального самоопределения. Поэтому ситуация, когда половина (50,5%) студентов не имеет представления о том, как сложится их жизнь, если им не удастся найти «запланированного» места работы, требует коррекции (особенно учитывая, что первые годы работы бывают, как правило, решающими для построения всей последующей профессиональной траектории).

Таким образом, при исследовании развития профессионального самоопределения студентов выявлены следующие проблемы данного процесса:

- отсутствие информации о профессии в момент выбора специальности, что неизбежно приводит к разочарованию и формальному отношению к получению образования («для корочки», «чтобы родители не доставали»);
- неясное представление о необходимом уровне развития ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности (размыты представления о смысле и ценностях профессионального труда, образе профессионала);
- низкий уровень рефлексии личностных особенностей и особенностей выбранной студентами профессиональной сферы, что может стать препятствием для профессионального роста;
 - недостаточное развитие навыка целеполагания;
 - необеспеченность информации о возможностях трудоустройства по специальности.

В формировании проекта профессионального жизненного пути студентов выделяются две негативные тенденции:

- установка на достижение «всего и сразу» (короткая временная перспектива);
- наличие профессиональных целей и отсутствие планов их достижения (эффект «обратной перспективы»).

Опрос студентов о необходимости профориентационных мероприятий показал, что спрос на них довольно высок – 45,9% респондентов ощущают такую потребность.

Целью разработанной и реализованной нами «Комплексной программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов» являлось создание благоприятных психолого-педагогических условий для эффективного усвоения профессиональных норм и ценностей, построения проекта профессионального жизненного пути. Работа по созданию благоприятных условий для профессионального самоопределения студентов предполагала:

- 1) индивидуальные консультации по результатам психологической диагностики;
- 2) методические рекомендации, которые отражают «проблемные зоны» в формировании профессионального самоопределения студентов и определяют направления психолого-педагогической работы педагогов по эффективному формированию профессионального самоопределения;
- 3) введение спецкурса «Проектирование профессиональной карьеры», предполагающего сочетание теоретических мини-лекций, дискуссий, профориентационных игр и тренинговых форм активизации профессионального самоопределения студентов с включением упражнений, направленных на развитие личностного самоопределения, которое неразрывно связано с профессиональным.

Занятия были ориентированы на развитие или коррекцию ценностно-смысловых, нравственных установок, связанных с будущей профессиональной деятельностью, формирование положительного отношения к профессии и к себе как будущему профессионалу, обретение представлений о личных достоинствах и недостатках, которые могут оказать влияние на выполнение будущей профессиональной деятельности, создание и детализацию планов дальнейшего профессионального развития. В процессе групповых занятий и индивидуальных консультаций были выявлены наиболее актуальные для студентов вопросы: общая характеристика личности (на основе данных психологической диагностики); принципиальная возможность изменений личностных характеристик и стереотипов поведения; технологии эффективного

целеполагания (постановка и достижение поставленных целей); вопросы, связанные с технологиями трудоустройства (поиск работы, самопрезентация).

Проведенная диагностика, курс «Проектирование профессиональной карьеры» и индивидуальные консультации позитивно повлияли на развитие профессионального самоопределения студентов, особенно на содержание операциональной и когнитивной составляющих. Например, изменились показатели осведомленности об отдельных областях профессиональной деятельности: по таким показателям, как «система и уровень оплаты труда», «особенности профессионального коллектива», «востребованность на рынке труда» и «представления о способностях, необходимых для эффективной работы» информированность студентов увеличилась до оценки «знаком очень хорошо». Для перемен в ценностно-мотивационной сфере, вероятно, требуется больше времени. Отмечены значительные положительные деформации в структуре проекта профессионального жизненного пути: увеличилось число студентов, определившихся с возможным местом своей будущей работы – это произошло благодаря включению в блок занятий соответствующей темы (33,3% до и 71,4% после). Достоверность изменений, зафиксированных с помощью опросника «Личный профессиональный план», подтверждена статистически с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат» ($p > 0,001$).

Опыт факультета психологии Тюменского государственного университета наглядно показывает, что программа психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов эффективна, более того – она выявляет направления для дальнейшей работы по совершенствованию профориентации обучающихся. Учебный план специальности «Психология» скорректирован следующим образом:

1) в рамках курса «Введение в профессию» (читается в первом семестре) рассматривается вопрос о роли профессии в жизни человека; оказывается информационная и психологическая помощь студентам в осознании своего профессионального выбора; происходит рефлексия студентами собственных представлений и ожиданий от своего профессионального будущего;

2) региональный компонент учебных дисциплин дополнен курсом «Основы профессиональной деятельности психолога» (читается в пятом семестре), который призван сформировать у студентов целостный образ профессии психолога. В преддверии выбора специализации студенты знакомятся с видами деятельности практического психолога, а также со специализациями, существующими в практической психологии, в том числе на факультете психологии; создают модель выпускника факультета психологии и составляют поэтапную программу своего профессионального развития в процессе дальнейшего обучения;

3) завершает подготовку дисциплина «Профессиональное самосознание психолога» (читается в девятом семестре), цель которой – рефлексия, направленная на осознание и утверждение продуктивного образа профессионала. Тематический план дисциплины состоит из двух разделов: составление проекта профессиональной карьеры (с использованием технологии целеполагания) и тренинг профессионального самосознания (его эффективность доказана эмпирическим путем).

В заключение отметим, что без систематической целенаправленной психолого-педагогической работы по сопровождению профессионального самоопределения у большей части выпускников не обнаруживается устойчивого гармоничного развития его компонентов, проект профессионального жизненного пути имеет нечеткую, размытую структуру. Поэтому в учебно-воспитательном процессе следует особое внимание уделять работе с ценностно-смысловыми основами профессиональной деятельности, расширению представлений студентов о возможных внутренних и внешних препятствиях и ограничениях на профессиональном пути и различных способах их преодоления, развитию навыков рефлексии и целеполагания.

Позитивная динамика профессионального самоопределения студентов, участвовавших в опытно-экспериментальной работе, позволяет считать разработанную нами комплексную программу достаточно эффективной с точки зрения создания оптимальных условий для формирования проекта профессионального жизненного пути.

Литература

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка. – 1988. – 144 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия». – 2004. – 304 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание. – 1996. – 308 с.
4. Российская Федерация. Правительство. О концепции модернизации образования РФ на период до 2010 года // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 1 (ч. II). – С. 119.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. И. Алферова,
Э. Ф. Зеер

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

В статье анализируются подходы к исследованию ответственности как метапрофессионального качества личности на основе выделения мотивационно-смыслового, регуляторно-динамического компонентов и определения связей между ними. Эмпирически выявлены особенности структуры ответственности учителей по разным основаниям – в связи с увеличением стажа работы и активностью в профессиональном совершенствовании.

The approach to investigation of responsibility is analyzed in the article. The attempt of analysis of responsibility like as metaprofessional personal characteristic is undertaken on basis of apportionment three sides and connections between them: motivation-meaning side, regulation-dynamic components of responsibility structure and system of inner conditions. Empirically discovered the structures features of teacher's responsibility by different foundations – in view of increase of seniority and activity in professional perfection.

В условиях динамических изменений в сфере образования, происходящих в России, возрастает роль ответственности учителя как интегральной характеристики социально зрелой личности, способной к продуктивной профессиональной деятельности. Несмотря на то, что проблеме ответственности посвящено немало работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии, исследования ответственности учителя, ее формирования в процессе профессиональной подготовки немногочисленны (И. А. Куренков, М. Ф. Цветаева, В. С. Кузнецова, В. С. Морозова, Р. К. Малинаускас). Практически отсутствуют работы, в которых рассматриваются вопросы взаимосвязи ответственности и продолжительности осуществления профессиональной деятельности учителем, а также активности субъекта в профессиональном совершенствовании. В связи с этим возникает необходимость изучения влияния профессиональной деятельности на становление, достижение и реализацию ответственности учителем как субъектом труда.

Анализ трактовок ответственности показывает, что они неоднозначны – это объясняется сложностью и многообразием содержания данного понятия. Представления об ответственности развивались от характеристики ее как

феномена того или иного психического процесса (когнитивного, перцептивно-аффективного, когнитивно-аффективного) – к феномену личности, когда ответственность рассматривалась как ее интегративное свойство. В зарубежной психологии, как отмечает К. А. Абульханова-Славская, акцент ставится на когнитивных или моральных основах и ответственность описывается через индивидуальные способности – когнитивные, перцептивные, аффективные (Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелкама, Ротбаум, Хайдер, Хоффман и др.), личностные диспозиции – локус контроля (Дж. Роттер), способности к саморегуляции (К. Роджерс, Brockett & Niemstra, Ф. Перлз).

В отечественной психологии разработка проблемы ответственности неотъемлемо связана с исследованиями в области психологии личности. Различные аспекты изучения ответственности были сгруппированы в несколько направлений.

Первую линию составляют теоретико-методологические труды отечественных ученых (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалева, П. Я. Гальперин, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн), которые в целом указывают на деятельностную природу развития личности и определяют подходы к эмпирическому изучению и пониманию личностных характеристик, в том числе – ответственности, характеризующей степень зрелости личности.

Второе направление представлено исследованиями, посвященными изучению сущности, содержания, структуры ответственности. Здесь можно выделить несколько позиций. Во-первых, ответственность рассматривается как устойчивое свойство (качество) личности (К. Муздыбаев, Р. С. Немов, Т. Н. Сидорова, Н. Н. Румянцева, Н. Н. Семенов, Л. С. Славина и др.) и анализируется как характеристика, отражающая формирование мотивационной и ценностно-смысловой сферы личности, связанная как с ведущей деятельностью, так и с социальной ситуацией развития личности. Во-вторых, ответственность представлена как личностный механизм и особенность организации деятельности и поведения личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Дементий), как регулятор жизненных дел и целей (И. А. Куренков, В. П. Прядеин), детерминированный индивидуально-личностными свойствами, спецификой самоорганизации субъектом собственной деятельности и поведения. Внутренняя структура ответственности включает в себя, в разном объеме у различных исследователей, такие компоненты, как когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, регуляторный и поведенческий (З. Н. Борисова, Т. Г. Гаева, В. А. Горбачева, К. А. Климова, И. А. Куренков, Т. В. Морозкина, К. Муздыбаев, В. М. Пискун, В. П. Прядеин, Н. Н. Семенов, Л. С. Славина, Т. Н. Сидорова, и др.). В качестве важного фактора в развитии ответственности указывается система социальных отношений, складывающаяся во взаимодействии между субъектами

деятельности (З. Н. Борисова, К. А. Климова, А. С. Макаренко, Т. В. Морозкина, А. В. Петровский, В. М. Пискун, Л. А. Сухинская).

Большое число работ посвящено изучению условий формирования ответственности в учебной деятельности младших школьников, подростков, юношества, студентов. В области психологии труда изучались различные аспекты ответственности в профессиональных группах рабочих, психологов, врачей, учителей, курсантов военных училищ. Рассмотрены проблемы развития ответственности в зависимости от роста профессиональной мотивации, при этом как предпосылка ее изменения выделен фактор развития профессионального мастерства [2]. Выявлена связь проявления ответственности специалиста и его субъективного отношения к сферам профессиональной деятельности [8], а также взаимосвязь ответственности с локусом контроля, удовлетворением смысла жизни, условиями организации труда и реальным поведением субъекта на работе и вне рабочего времени [6]. Раскрыто соотношение внутреннего мира, морального сознания личности и соответствующих им характеристик ответственного поведения [3]. Обнаружены связи между волевой регуляцией ответственности, ее активным проявлением в поведении и ориентацией на значимый результат, влияющей на проявление ответственности в стилевой организации педагогической деятельности [5]. Ответственность личности как субъекта трудовой деятельности (профессиональная ответственность) рассматривалась исследователями как личная моральная или социальная ответственность, неотъемлемо связанная с исполнением профессиональных (функционально-ролевых) обязанностей, зависящая от многих переменных, к числу которых относится опыт (В. Ф. Сафин).

В ходе анализа отечественных исследований было установлено, что *ответственность* – это сознательно-мотивированная форма активности личности, механизм регуляции соотношения индивидуальных потребностей с социальной необходимостью, реализуемый личностью в жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

Для понимания особенностей достижения и реализации ответственности в процессе профессионального становления учителя в соответствии с данной концепцией [4] необходимо учитывать специфику труда и развития личности педагога. Профессиональное развитие учителя представляется динамическим и непрерывным процессом, детерминируемым внутренней активностью личности (А. К. Маркова, Л. В. Митина, А. Б. Орлов). В нашем исследовании мы рассматриваем профессиональное становление как динамический продуктивный процесс развития и саморазвития личности под влиянием содержания профессиональной деятельности и индивидуально-психологических качеств личности. На разных этапах профессионального становления систе-

мообразующим выступает социально-профессиональная направленность, характеризующая систему доминирующих отношений, мотивов и потребностей личности и обеспечивающая развитие социально-профессиональных компетентностей и профессионально важных качеств специалиста [4]. Овладение и развитие исполнительской части профессиональной педагогической деятельности позволяет учителю быть субъектом выбора полноты профессиональной ответственности, персонализируя личную ответственность в сферу трудовой деятельности. На формирование ответственности оказывают влияние внешние и внутренние факторы. К внешним мы относим, прежде всего, характер и обязанности педагогической деятельности (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Канн-Калик, Е. А. Климов, С. В. Кондратьева, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Реан и мн. др.). Они представляют систему объективных профессиональных требований к личности учителя, среди которых главной является педагогическая направленность учителя на развитие личности учащегося. Педагогическая направленность связана с уровнем сформированности личной ответственности учителя – метапрофессионального качества личности.

Внутренними условиями формирования ответственности выступают социально-психологические и индивидуально-личностные свойства учителя: активность субъекта в овладении профессиональной деятельностью, восприятие себя субъектом преобразования, направленность на оказание помощи и взаимодействие на морально-этической основе, способность к волевому самообладанию в организации собственной деятельности и корректный подход в действиях, касающихся других людей. Мы предполагаем, что ответственность, как метапрофессиональное качество личности учителя, выражается в осознанной направленности активности педагога на достижение социально значимого результата его деятельности и ее преобразование.

При изучении структуры ответственности мы придерживались позиции В. П. Прядеина [7], выделившего операциональные (эргичность – азргичность, стеничность – астеничность, интернальность – экстернальность) и содержательные (осмысленность – осведомленность, социоцентричность – эгоцентричность, предметная результативность – субъектная результативность) параметры ответственности, функциональное единство которых позволяет рассматривать ответственность как системное качество личности, а разнообразные связи между ними – как варианты достижения ответственности личностью. Гармоническая или агармоническая выраженность параметров ответственности позволяет выделить тенденции конструктивного или деструктивного развития ответственности как метапрофессионального качества личности, формирующегося в процессе профессионального становления.

Для изучения психологических особенностей ответственности нами использовался психодиагностический блок, который включал опросник «Ответственность» В. П. Прядеина; «Опросник УСК» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда; шкалу личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в модификации Ю. А. Ханина; опросник 16PF Р. Б. Кеттелла (форма А) в модификации А. А. Руковишниковой, М. В. Соколовой; «Удовлетворенность избранной профессией» В. Ядова в модификации А. А. Реана. В обследовании приняли участие 100 учителей в возрасте от 19 до 54 лет, имеющих неполное высшее и высшее педагогическое образование и квалификационный разряд от 8 до 14. Половой состав выборки однородный (женщины).

На первом этапе сбора экспериментального материала проводилась комплексная диагностика ответственности учителей. Изучалась структура ответственности как системного качества личности и система внутренних условий (индивидуально-личностные, социально-психологические свойства личности, степень удовлетворенности учителей работой). На втором этапе обрабатывались результаты исследования, определялись специфические особенности структуры ответственности и ее внутренних условий по разным основаниям профессионализации педагогов. Анализ эмпирических результатов проводился в следующем порядке:

1) выделение групп испытуемых по продолжительности трудовой педагогической деятельности (стажу). Учителя были разделены на 5 групп с интервалом 5 лет, что обусловлено периодичностью оценки эффективности деятельности педагога (процедура аттестации). Возрастные границы представителей изучаемой выборки в каждой группе примерно одинаковы;

2) выделение групп испытуемых по критерию активности в совершенствовании профессиональной деятельности (индивидуальному квалификационному разряду: с 8 по 14);

3) сравнение основных и интегральных компонентов ответственности между собой с целью выделения наиболее типичных и устойчивых связей между ними в каждой выделенной группе;

4) определение социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик, теоретически коррелятивных по отношению к ответственности, и установление их взаимосвязи с компонентами структуры ответственности в каждой выделенной группе.

Для установления достоверности различий в структуре ответственности между выделенными группами учителей использовался непараметрический *H*-критерий Крускала – Уоллиса. Полученные эмпирические значения *H*эмп. оказались существенно выше критических значений для 1%-го и 5%-го уровня значимости между группами учителей, различающихся как по стажу педа-

гогической деятельности, так и по активности в профессиональном совершенствовании (квалификационному разряду). Для более точного измерения различий между группами был использован непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни. Различия в структуре ответственности между группами подтвердились: эмпирические значения *U_{эмп.}* выше критических значений для 1%-го и 5%-го уровня значимости. Для проверки положения о том, что профессиональная ответственность имеет качественные особенности в своей реализации на различных этапах профессионального становления учителя проведен корреляционный анализ. По глубине и характеру выявленных зависимостей определились структурные компоненты ответственности учителей.

Изучение структуры ответственности учителей, имеющих разный стаж педагогической деятельности, показал, что, начиная с первого этапа профессионализации, ответственность характеризуется направленностью и активностью – совместно или по отдельности на разных этапах, тогда как регулирующая сторона ответственности становится ведущей у учителей, имеющих большой стаж педагогической деятельности.

У учителей 1-й группы (стаж 1–5 лет) структура ответственности сформирована недостаточно. Она характеризуется высокой выраженностью регуляторной активности и ситуативной выраженностью остальных гармонических и некоторых агармонических переменных (направленностью ответственности на достижение субъективно значимого результата, эмоциональной астеничностью и трудностями в реализации ответственности). Выявлены связи между переменными мотивационно-смыслового компонента ответственности: социоцентрическая направленность – предметная продуктивность – когнитивная осмысленность. Регуляторно-динамическая составляющая, в отличие от мотивационно-смысловой, не имеет законченной структуры: обнаружены связи между динамической эргичностью и регуляторной интернальностью. Наблюдается направленность «социоцентричность – осмысленность» и активность «динамическая эргичность – предметная результативность». Обнаружены связи между гармоническими компонентами структуры ответственности и свойствами личности (умеренный радикализм (фактор *F+*) и интернальность в области межличностных отношений). Ответственность носит ситуативный характер, что соответствует процессу профессиональной адаптации и освоению новой социальной роли. Анализ внутренних условий ответственности свидетельствует, что большое значение имеют коммуникативные характеристики, которые являются существенными в профессиях, относящихся к типу «человек – человек» (общительность, жизнерадостность, эмоциональная чувствительность); выражен фактор моральной нормативности поведения, что отражает специфику учительского труда. Из социально-психологических свойств на высоком уровне выделяет-

ся интернальность в области семейных отношений; на среднем уровне – другие показатели субъективного контроля (кроме отношения к здоровью). Положительные связи индекса удовлетворения избранной профессией с показателями интернальности в области межличностных и производственных отношений и отрицательные – с показателем социализации поведенческого контроля (N+) указывают на то, что на начальном этапе профессионализации эти отношения (с коллегами, руководством) влияют на отношение молодых учителей к профессиональной деятельности. Таким образом, в ходе профессиональной деятельности у молодых учителей происходит процесс приспособления свойств личности к требованиям профессии. У учителей выражена альтруистическая направленность и активность в принятии на себя ответственности, но не сформирован регуляторный компонент ответственности, который позволяет планомерно реализовывать ее.

У учителей 2-й группы (стаж 6–10 лет) структура профессиональной ответственности характеризуется усилением связей гармонических и агармонических переменных и появлением осмысленности ответственности, направленной на достижение общественно-значимого результата, и эгоцентрической направленности в исполнении обязанностей. Анализ средних значений переменных ответственности показывает высокую выраженность гармонических (когнитивная осмысленность, эмоциональная стеничность), а также увеличение агармонических показателей (когнитивная осведомленность, регуляторная пассивность, эмоциональная астеничность), возникающих на фоне трудностей в реализации ответственности. В целом для учителей 2-й группы свойственны снижение общительности, радикализма, самоконтроля поведения; появляется озабоченность и некоторое упрощение поведения. Наблюдается изменение показателей социально-психологических свойств: формируется экстернальная тенденция общего показателя контроля в ситуациях неудач и в производственных отношениях, что обусловлено опытом складывающихся у учителей производственных отношений. Индекс удовлетворения избранной профессией – на среднем уровне.

Таким образом, с увеличением стажа и опыта работы в структуре ответственности происходят изменения. Сохранение активности ответственности при формировании эгоцентрической направленности по-разному отражается на реализации ответственности. У части учителей опыт работы и профессиональных отношений формирует активность к принятию на себя ответственности за участие в коллективных мероприятиях; они руководствуются альтруистической мотивацией и пониманием своих обязанностей. У других учителей профессиональный опыт приводит к формированию формального отношения к исполнению обязанностей.

Структура ответственности учителей *3-й группы* (стаж 11–15 лет) характеризуется полнотой корреляционных связей между гармоническими переменными, близкой к максимальной. Следует отметить усиление связей между агармоническими переменными ответственности. Явно выражены эгоцентрическая мотивация и регуляторная активность, имеющие наибольшее количество значимых корреляций. Наряду с гармоническими переменными активности, направленности ответственности выявлены положительные связи между агармоническими переменными, характеризующими эгоцентрическую направленность, пассивность и регуляцию ответственности. Учителя действуют ответственно, руководствуясь не только социоцентрической, но и эгоцентрической мотивацией: ответственное поведение может быть «выгодно» для служебного продвижения. Для учителей свойственно общее снижение эмоциональной чувствительности, умеренно выражены показатели самоконтроля поведения, соблюдение моральных норм и требований, повышается ориентация в социальных ситуациях; на среднем уровне наблюдаются интернальность в ситуации успеха и в области семейных отношений и экстернальность общего показателя субъективного контроля. Удовлетворенность профессией выражена также на среднем уровне и имеет обратно пропорциональную связь с переменными ответственности (эмоциональная астеничность и трудности в реализации ответственности).

Происходит увеличение количества связей между переменными структуры ответственности и социально-психологическими свойствами (гармонических переменных ответственности с экстернальностью общего субъективного контроля, интернальностью в ситуации успеха и области семейных отношений; агармонических переменных ответственности с экстернальностью в межличностных отношениях) и исчезновение положительных связей с индивидуально-личностными. Таким образом, с увеличением стажа и опыта работы, карьерным ростом у учителей изменяется отношение к источникам их успехов и неудач, которые в большей степени (чем индивидуально-личностные свойства) определяют варианты достижения и реализации профессиональной ответственности. Изменяется и направленность ответственности: если учителя 1-й группы воспринимают ответственность как социально одобряемую профессиональную норму, то учителя 3-й группы – как средство личных и профессиональных достижений.

У учителей *4-й группы* (стаж 16–20 лет) наблюдается снижение общего числа корреляционных связей в структуре ответственности и увеличение корреляционных связей компонентов ответственности с индивидуально-личностными свойствами. Профессиональная ответственность вплетается в систему личностных свойств. Формируется комплекс связей между переменными мотивационно-

смыслового и регуляторно-динамического компонентов. Развитие регуляторно-динамического компонента ответственности происходит за счет увеличения связей переменных регуляции ответственности с социально-психологическими свойствами. Восприятие учителем себя субъектом профессиональной деятельности, ответственным за собственные достижения, повышает его эмоциональное самочувствие в ситуации ответственности. Усиливается регулирующая роль индивидуально-личностных свойств: общительности (фактор А+), волевого самообладания (фактор Q3+), интеллектуального фактора (В+). Для них приобретает значимость личное включение в деятельность коллектива, а ответственность в работе воспринимается как взаимозависимость с коллективом.

Ряд особенностей в развитии профессиональной ответственности у представителей 4-й группы прослеживается у *учителей 5-й группы (стаж 21–25 и выше)*. С одной стороны, сохраняется число связей между компонентами ответственности и индивидуально-личностными свойствами (как в 4-й группе), что показывает их значение в регуляции, активности и направленности ответственности. Наибольшее влияние имеют рассудительность, консерватизм, волевое самообладание и общительность. С другой стороны, наблюдается снижение числа связей между компонентами ответственности и социально-психологическими свойствами. Кроме того, меняется характер связей внутри структуры ответственности: происходит интеграция регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых компонентов ответственности, определяющих активность и направленность ответственности. В отличие от 1-й и 4-й групп ответственность учителя-стажиста обусловлена рациональной мотивацией и информированностью о предмете ответственности и средствах ее достижения. Наблюдаются изменения, происходящие в плане совместного проявления индивидуально-личностных и социально-психологических свойств, которые показывают развитие профессионально обусловленных качеств личности, определяющих профессиональную ответственность. Рассудительность и волевое самообладание оказывают гармонизирующее действие на агармонические переменные ответственности, снижают регуляторную пассивность и эмоциональную астеничность.

Таким образом, у учителей с увеличением стажа педагогической деятельности, наблюдается изменение в динамике структуры ответственности – от мотивационно-смыслового компонента к регуляторно-динамическому, что отражается в преобразовании ответственного подхода педагогов – от намеренной и общей альтруистической направленности личности к овладению предметной стороной деятельности и развитию регуляции ответственности.

В ходе исследования выделены также психологические особенности в формировании и реализации профессиональной ответственности учителя-

ми, различающимися по активности в достижении профессионального совершенствования (повышение квалификационного разряда). Проведенный корреляционный и факторный анализ показывает, что структура ответственности учителей, начинающих педагогическую деятельность (8–11 квалификационный разряд), имеет аналогичную характеристику ответственности учителей со стажем педагогической деятельности 1–5 лет.

Во второй группе (12 разряд) структура ответственности характеризуется повышением показателей и усилением связей как среди гармонических, так и среди агармонических переменных. Появляются три «ядра», имеющих наибольшее количество значимых корреляций. Они характеризуют разные варианты достижения и реализации профессиональной ответственности: формально-ответственное исполнение обязанностей, индивидуальная ответственность, эмоциональная регуляция осознанной ответственности. Для учителей свойственны снижение общительности и самоконтроля поведения, умеренная импульсивность, консерватизм, выраженность показателей моральной нормативности поведения и интеллекта.

В третьей группе (13 разряд) структура ответственности имеет выраженный характер. Она включает в себя социально-психологические, индивидуально-личностные свойства и представлена тремя «ядрами»: когнитивной осмысленностью, регуляторной активностью и эмоциональной астеничностью, которые имеют большое количество и высокую значимость корреляционных связей, отражающих такие варианты достижения и реализации ответственности, как эмоциональная саморегуляция ответственности, пассивная исполнительность обязанностей, индивидуальная ответственность. Анализ корреляционных связей показывает, что повышение самоконтроля поведения способствует формированию регуляторно-динамического компонента, обеспечивающего реализацию ответственности в достижении общественно значимого результата. Учителей характеризует средний показатель общей интернальности, общительность, критичность и гибкость в принятии решения, моральная нормативность поведения, самоконтроль.

В четвертой группе (14 разряд) структура ответственности имеет свернутый характер и определяется взаимосвязями переменных ответственности с индивидуально-личностными и социально-психологическими свойствами. Для учителей характерны высокая интернальность в сфере межличностных отношений, экстернальность в сфере производственных отношений и в области неудач. При высоких значениях показателей самоконтроля поведения и интеллектуального фактора они в большой степени озабочены последствиями собственных действий; проницательны, аналитичны, хорошо ориентируются в социальных ситуациях, гибкие в принятии

решений, проявляют умеренную эмоциональную чувствительность и консерватизм, придерживаются моральных норм поведения. Средние значения переменных структуры ответственности показывают высокую выраженность гармонических и низкие значения агармонических переменных. При одинаковой успешности ответственная реализация деятельности достигается разными путями. Одни учителя являются зависимыми от внешней оценки: стремление избежать неудач в достижении результата побуждает их к самоорганизации, которая выражается в осведомленности о предмете ответственности, условиях выполнения дела (сроках, полномочиях и пр.). В других случаях высокая осмысленность и проницательность при наличии опыта в реализации ответственности ориентируют учителя на достижение общественно значимого результата деятельности. Связь альтруистической мотивации с динамической эргичностью и предметной результативностью указывает на профессионально-личностную направленность ответственности этой группы педагогов.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод: с увеличением стажа и опыта работы структура ответственности сворачивается. Свернутую структуру ответственности можно наблюдать и у учителей, обладающих активностью в профессиональном развитии и совершенствовании. Наряду с этим, начиная с первых этапов профессионализации, наблюдаются различия в вариантах достижения ответственности педагогами, которая усиливается под влиянием развивающихся индивидуально-личностных свойств и складывающихся представлений об источнике контроля, отражающего опыт взаимодействия учителей с различными субъектами профессиональной деятельности. Ответственное поведение реализуется неоднозначно. У части педагогов с увеличением стажа появляются самоуспокоенность, стереотипизация ответственности и неудовлетворенность в профессиональном самовыражении. Другие учителя стремятся к профессиональной самореализации, активно развивая и принимая на себя ответственность. Анализ факторной структуры ответственности в динамике профессионализации позволяет выделить психологические признаки ответственности как метапрофессионального качества личности учителя: активность, направленность и устойчивость. Активность проявляется в способности субъекта профессиональной деятельности воспринимать себя реальным субъектом преобразования или же зависимым от внешних обстоятельств объектом подчинения. Под признаком направленности подразумевается социоцентрическая направленность ответственности субъекта профессиональной деятельности. Признак устойчивости отражает преобладание конструктивных составляющих структуры ответственности над деструктивными.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 159–177.
3. Гаева Т. Г. Моральная ответственность как качество личности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 277 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академ. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. – 336 с. («Gaudeamus»).
5. Куренков И. А. Психологические особенности ответственности у различных групп учителей: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 122 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
7. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1998. – 291 с.
8. Слободской А. Л. О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1976. – 15 с.

**Б. А. Вяткин,
Н. В. Ротманова**

АГРЕССИВНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В СВЯЗИ С ГРУППОЙ КРОВИ ЧЕЛОВЕКА

В статье обосновывается возможность и необходимость использования в психологических исследованиях такого биохимического показателя, как группа крови. Обобщены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязей агрессивности и личностных особенностей студентов, имеющих ту или иную группу крови системы АВО, в частности, представлены типичные формы проявления агрессивности у лиц с различными группами крови.

Grounds are given of the possibility and necessity of using a biochemical indicator, blood group, in psychological research. Summary is given of the results of an empirical study devoted to interrelations of aggressiveness and personality traits in students with different ABO system blood group. In particular, an attempt is made to describe manifestations of aggressiveness typical for representatives of different blood groups.

В современной психологической науке целостное познание человека предусматривает необходимость включения в его характеристику всех уровней индивидуальности – от биохимического до социально-психологического [8].

Биохимические и нейрофизиологические индивидуальные свойства характеризуют два центральных механизма, регулирующих процессы в организме. Существенные различия в их функциях делают важным вопрос о роли и взаимоотношениях этих механизмов для понимания общих принципов детерминации жизнедеятельности организма. Со времен Гиппократ и Демокрита существуют две противоположные концепции – гуморальная и церебральная, каждая из которых предполагает свой ответ на этот вопрос.

Т. С. Васильева предлагает изучать аналоги, или «прообразы», тех свойств психического, которые формируются в способе отражения действительности, связанном с химической формой материи. По ее мнению, психика животных и человека, как более сложная, складывается на базе предпосылок, предшествующих формам отражения и включающихся в нее в качестве основы [3].

Гипотезу о неоднозначном характере связей между биохимическими и нейрофизиологическими индивидуальными свойствами впервые высказал В. С. Мерлин. Наиболее референтными показателями глобальной биохимической индивидуальности в данном случае, по его мнению, могут быть только такие, которые обусловлены широким комплексом эндокринных факторов [8]. К числу этих проявлений относится развитие основных тканей организма: крови, скелета, мышц, подкожной жировой клетчатки. На основании имеющихся в литературе данных [4] было выдвинуто получившее эмпирическую поддержку предположение о существовании у человека некой биохимической индивидуальности, в качестве маркера которой можно рассматривать группу крови [9, 11].

На сегодняшний день изучение взаимосвязей группы крови (ГК) и других разноуровневых свойств индивидуальности широко представлено в популярной литературе, в научных же материалах – только пилотажными исследованиями [1, 5–7, 10, 12].

В большинстве работ по проблемам взаимосвязи групп крови и психологических особенностей, описывающих разницу в проявлениях агрессивности, задающую направление для дальнейшего анализа отличительных свойств личности, данная проблема рассматривается в сравнительном ключе: люди с какой ГК более агрессивны [10]. Попытку вскрыть механизмы влияния ГК на проявления агрессивности делает Н. Н. Лавров. По его мнению, решающую роль здесь играет связь по схеме: группа крови – предрасположенность организма к определенному соотношению разных гормонов, влияющих на стрессоустойчивость (кортизон, допамин, моноаминооксидаза), – различные типы реагирования на стресс – агрессия как защитная функция при стрессе [7].

Термин «агрессивность» чрезвычайно часто употребляется сегодня в самом широком контексте. Исследователи по-разному определяют агрессию

и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории»; стремление к господству; реакцию личности на враждебную окружающую действительность. Распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию.

Под агрессивностью мы вслед за А. Басом и А. Дарки, Р. Бэроном и Д. Ричардсон понимаем свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу. Агрессивность может проявляться в различных формах: физическая агрессия, косвенная, вербальная и др.

Цель нашего исследования – изучение особенностей проявлений агрессивности у представителей различных групп крови.

Были выдвинуты следующие исследовательские гипотезы:

1. Группы крови взаимосвязаны с показателями агрессивности.
2. Структура агрессивности различается у носителей различных ГК.
3. Взаимосвязи агрессивности и разноуровневых свойств интегральной индивидуальности различны у представителей разных ГК.

В исследовании приняли участие 200 чел. – студенты 1–5-х курсов факультетов физики ПГУ, ПГПУ, ПГТУ¹: 52 чел. – I(0) группа крови; 51 – II(A); 49 – III(B); 48 – IV(AB).

Для определения ГК у обследуемых специальным медицинским персоналом был произведен забор крови с последующим биохимическим анализом. Для изучения разноуровневых свойств интегральной индивидуальности использовались общеизвестные методики, применяемые в лаборатории В. С. Мерлина – Б. А. Вяткина: опросник Я. Стреляу, опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека В. М. Русалова, опросник личности Айзенка, многофакторный личностный вопросник Р. Кеттелла 16PF (форма А), опросники уровня субъективного контроля (УСК) и изучения типов межличностного поведения Р. Лири. Агрессивность изучалась при помощи опросника Баса – Дарки.

Факторное отображение структур агрессивности у представителей всех ГК показывает четкое их различие (таблица).

При анализе показателей агрессивности у представителей I группы крови выделено три фактора. Первый (назван нами «внешние формы проявления агрессивности») включает показатели физической, вербальной, косвен-

¹ ПГУ – Пермский государственный университет; ПГПУ – Пермский государственный педагогический университет; ПГТУ – Пермский государственный технический университет.

ной агрессии и раздражение. Во второй («внутренние формы проявления агрессивности») с положительным знаком вошли негативизм, обида и чувство вины; в третий – подозрительность. Фактически можно говорить о трех стилях проявления агрессивности данными людьми: а) выплеск агрессивных чувств на других, б) направление на себя через негативные эмоциональные реакции, в) повышение подозрительности.

Структуры агрессивности у представителей различных групп крови

Показатели	Факторные матрицы представителей различных групп крови после ротации												
	I(0)			II(A)			III(B)		IV(AB)				
	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	3	4	
Физическая агрессия	0,71				0,80		0,82				0,82		
Вербальная агрессия	0,88			0,77				0,88			0,75		
Косвенная агрессия	0,69				0,69			0,64	0,70				
Негативизм		0,65		0,77				0,65					0,77
Раздражение	0,70			0,82				0,62	0,78				
Подозрительность			0,90			0,81	0,77					0,80	
Обида		0,77				0,71	0,91		0,80				
Чувство вины		0,73			-0,59		0,73		0,38				
Собственное значение фактора	2,55	1,88	1,23	2,21	1,76	1,38	3,30	1,82	2,04	1,33	1,42	1,24	
Доля объяснимой дисперсии, %	32	23	15	28	22	17	41	23	25	17	18	15	

У носителей II ГК также выявлено три фактора. Первый, в котором с положительным знаком присутствуют вербальная агрессия, негативизм и раздражение, отражает, на наш взгляд, вербализацию негативных переживаний, направленную на других людей («лает, но не кусает»); второй, включающий с положительным знаком физическую и косвенную агрессию, с отрицательным – чувство вины, – явную направленность агрессивных тенденций на другого человека. В третий с положительным знаком вошли подозрительность и обида. Таким образом, у представителей данной группы крови налицо тоже три стиля проявления агрессивности: а) нереальные угрозы и оскорбления, б) реальное причинение вреда при низком чувстве вины, в) вызывающая дальнейшую подозрительность обида.

У обследованных с III ГК выделено два фактора. В первый с положительным знаком вошли физическая агрессия, раздражение, подозрительность, обида и чувство вины, во второй – с положительным знаком вербальная, кос-

венная агрессия и негативизм, что свидетельствует о меньшем разнообразии проявления агрессивности данной категорией людей. Для них характерна направленность агрессии на себя вкупе с непосредственной физической реализацией ее на обидчике, а также общее косвенное причинение вреда.

У представителей IV группы крови выявлено четыре фактора. Первый включает внутренние проявления агрессивности: косвенную агрессию, раздражение, обиду и чувство вины (данный фактор сходен со вторым у носителей I ГК); второй – с положительным знаком физическую и вербальную агрессию (т. е. сходен с первым у обследованных с I ГК). Отдельными факторами обозначились подозрительность и негативизм.

Интересно отметить, что выраженность ощущения своей вины у представителей I ГК вызывает обиду и негативизм, II ГК – блокирует непосредственные агрессивные действия, III ГК – повышает обиду, подозрительность, раздражение и, как следствие, делает возможным («разрешает») проявление физической агрессии, а у людей с IV ГК – через повышение обиды и раздражения запускает механизмы косвенной агрессии.

Анализ взаимосвязей агрессивности со свойствами личности

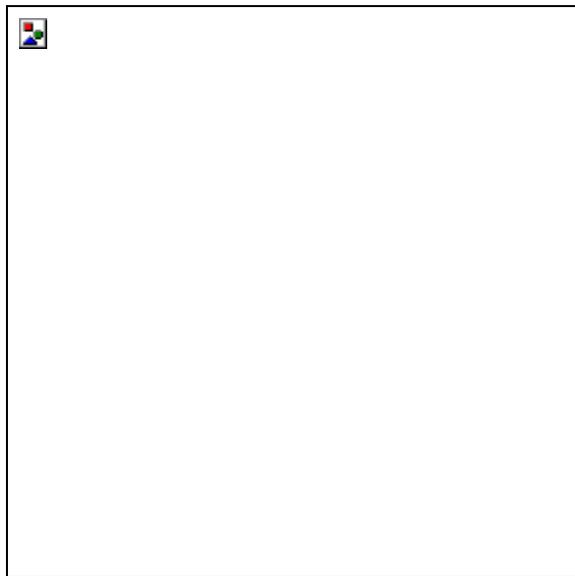


Рис. 1. Взаимосвязи показателей агрессивности со свойствами личности у обследованных с I(0) группой крови:
здесь и далее сплошной линией обозначена прямая корреляционная взаимосвязь показателей на уровне значимости 0,05 (тонкая линия), 0,01 (жирная линия); пунктирной линией – обратная корреляционная взаимосвязь показателей на уровне значимости 0,05 (длинный пунктир), 0,01 (короткий пунктир)

Для имеющих I группу крови (рис. 1) характерно наличие взаимосвязей физической, вербальной и косвенной агрессии, негативизма, раздражительности и подозрительности с подавляющим большинством изучаемых свойств личности и малой их дифференцированностью. Большинство взаимосвязей группируется вокруг факторов¹ N (проницательность – наивность), O (тревожность – самоуверенность), Q3 (самоконтроль) и Q4 (фрустрированность). В целом можно констатировать: чем выше развиты данные свойства личности, тем более склонен человек к какой бы то ни было агрессии. Факторы В (интеллект) и М (мечтательность – практичность) обратно пропорциональны агрессивности, т. е. мечтательные люди с развитым абстрактным мышлением не склонны к ее выраженным формам.

Представителей II ГК (рис. 2) отличает преобладание отрицательных взаимосвязей между свойствами личности и проявлениями агрессивности. Прямо пропорциональны лишь вербальная агрессия и доминантность, раздражительность и фрустрированность, подозрительность и мечтательность. Остальные выявившиеся прямые взаимосвязи находятся на уровне вероятности $p < 0,05$, что говорит лишь о тенденции к их наличию. Наиболее крупные обратно пропорциональные симптомокомплексы выделились вокруг факторов С (уверенность – неуверенность в себе), Н (смелость – робость) и I (мягкосердечность – жестокость), т. е. уверенные в себе, смелые и мягкосердечные люди не склонны к какой-либо агрессии.

¹ См. Многофакторный личностный вопросник Р. Кеттелла 16PF (форма А)

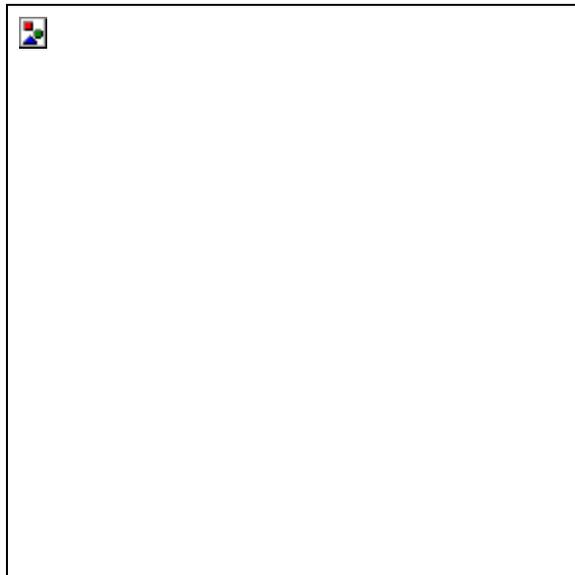


Рис. 2. Взаимосвязи показателей агрессивности со свойствами личности у обследованных с II(A) группой крови

У носителей III группы крови (рис. 3) наибольший симптомокомплекс выделился вокруг фактора О. Он включает в себя физическую агрессию, подозрительность, обиду и чувство вины. Это чувство присуще людям с развитым абстрактным мышлением, добросовестным, тревожным и фрустрированным, не уверенным в себе, зависимым и осторожным, а вербальная агрессия – открытым и социально смелым. Наибольшее количество обратных связей наблюдается у негативизма.

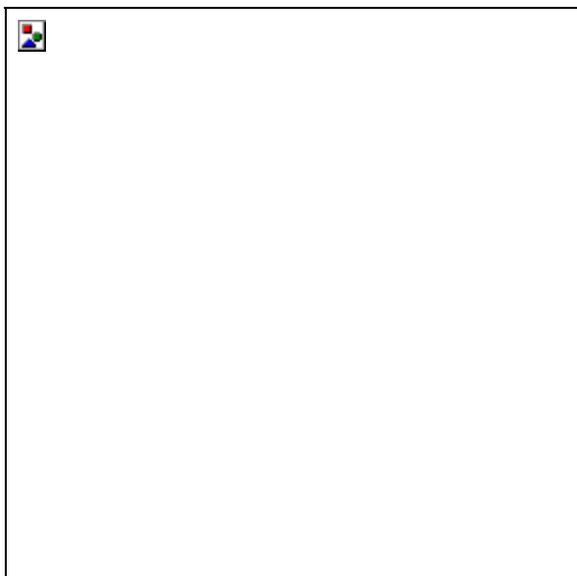


Рис. 3. Взаимосвязи показателей агрессивности со свойствами личности у обследованных с III(B) группой крови

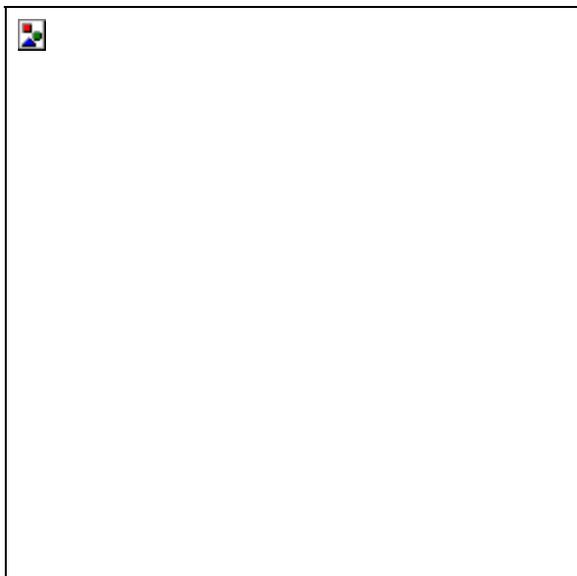


Рис. 4. Взаимосвязи показателей агрессивности со свойствами личности у обследованных с IV(AB) группой крови

У представителей IV ГК (рис. 4) наиболее взаимосвязанной со свойствами личности оказалась косвенная агрессия. Она присуща открытым, мягко-сердечным и доверчивым натурам; проявления негативизма – самостоятельным и обособленным, обиды – людям с развитым абстрактным мышлением, чувство вины – фрустрированным, вербальной агрессии – ригидным, а физической – самостоятельным.

Анализ результатов факторного анализа показателей агрессивности и разноуровневых свойств интегральной индивидуальности

В результате факторизации у представителей разных групп крови выделилось по четыре различных значимых фактора. Мы проанализируем только взаимосвязи показателей агрессивности с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

Сходной для обследованных всех ГК является только одна выявленная взаимосвязь – раздражения и фрустрированности: чем больше любой человек раздражен, тем он больше фрустрирован, и наоборот.

При рассмотрении факторной структуры проявлений агрессивности можно заметить, что у представителей I, II и III ГК выделились сходные факторы, включающие в себя физическую агрессию и раздражение. Данные свойства связаны прямо пропорционально и сочетаются с вербальной и косвенной агрессией у людей с I группой крови, вербальной агрессией и негативизмом – со II и косвенной агрессией – с III. Также наблюдаются различия в связях внутри данных факторов показателей агрессивности и свойств интегральной индивидуальности. Так, у носителей I и II ГК склонность к агрессии (вербальной и физической, раздражению), направленной на другого, связана с подвижностью нервной системы и невозможностью остановиться, направленностью вовне (экстраверсия), беспечностью. Причем, у людей с I группой крови добавляется также доброта, расчетливость и интернальность в отношениях с другими, т. е. при доброте и расчетливости предпочтительными становятся прямые формы выражения агрессивности. У представителей же III ГК они оказываются связанными с нейротизмом, рассудительностью, склонностью к чувству вины и самостоятельностью.

Другой сходный фактор выделился у обследованных с I, III и IV группой крови, у носителей II ГК данный фактор распался на два. Он включает в себя внутренне направленную агрессию (обида, чувство вины, негативизм). Интересно отметить, что оба рассматриваемых механизма реализации агрессии у представителей III ГК вошли в один фактор. Это говорит о более тесных связях у данных людей внутри феномена агрессивности, меньшей его дифференцированности. У обследованных I и IV групп крови обида и чувство вины наиболее тесно взаимосвязаны с коммуникативной эргичностью и коммуникативной пластичностью. Любопытно,

что у носителей с I ГК внутренне направленная агрессия также связана с высоким самоконтролем поведения, с IV ГК – с низким. Вероятно, столь сильное расхождение говорит об общей связи внутренне направленной агрессии и самоконтроле поведения, о возможности обиды и чувства вины как при высоком, так и при низком самоконтроле поведения, что определяется характерными особенностями той или иной группы людей. У представителей II группы крови обида оказывается наиболее тесно связанной с психомоторной и интеллектуальной эргичностью, отчужденностью, самостоятельностью, а чувство вины – со слабостью процессов возбуждения, нейротизмом, недоминантностью, мечтательностью, интернальностью.

Выводы

1. Структура агрессивности и проявления ее в той или иной форме различны у представителей разных групп крови. Следовательно, группа крови может рассматриваться в качестве физиологически заданного маркера такого свойства личности, как агрессивность.

2. У представителей разных групп крови наблюдаются существенные отличия во взаимосвязях агрессивности и разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, т. е. в зависимости от группы крови в онтогенезе формируются различные механизмы и стили проявления агрессивности, разные стимулирующие и блокирующие формы ее проявления.

3. У представителей I группы крови наблюдаются наиболее тесные взаимосвязи агрессивности со свойствами интегральной индивидуальности, у людей с IV группой крови – наименее тесные.

4. Наиболее тесно проявления агрессивности взаимосвязаны со свойствами личностного уровня интегральной индивидуальности у представителей всех групп крови.

5. Различна роль чувства вины для проявления разных видов агрессии: у представителей I ГК вызывает обиду и негативизм, II ГК – блокирует проявление непосредственных агрессивных действий, III ГК – повышает обиду, подозрительность, раздражение и, как следствие, делает возможным («разрешает») проявление физической агрессии, а у людей с IV группой крови – через повышение обиды и раздражения запускает механизмы косвенной агрессии.

Литература

1. Булаева К. В. Популяционно-генетический подход к изучению некоторых аспектов поведения человека // *Успехи современной генетики* / Под ред. Н. П. Дубинина. – М.: Наука, 1985. – С. 245–274.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
3. Васильева Т. С. Химические предпосылки психического. // *Природа психического: Тезисы докладов*. – Пермь, 1994. – С. 34–37.

4. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь: ПГПУ, 2000. – 179 с.
5. Германов В. А. Клиническая гемостазиология – новое, междисциплинарное направление советской медицины // Система гемостаза в норме и патологии / Под ред. В. А. Германова. – Куйбышев: КМИ, 1977. – С. 5–19.
6. Губко А. Т. Группы крови и типы нервной системы // Третий всесоюзный съезд общества психологов СССР: Тезисы докладов. – Т. 1: Общая психология и физиология / Под ред. В. П. Зинченко. – М.: МГУ, 1968. – С. 257–258.
7. Лавров Н. Н. Здоровье женщины 4 группы крови. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 352 с.
8. Мерлин В. С. Очерк исследования интегральной индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
9. Ротманова Н. В. Некоторые особенности интегральной индивидуальности студентов с различными группами крови // Образование и наука. Известия УрО РАН. – 2005. – № 3 (33). – С. 112–118.
10. Русаков М. С. Четыре группы крови: характер человека, его болезни и питание. – Минск: Книж. дом, 2004–224 с.
11. Vyatkin B. A., Rotmanova N. V. Blood type and a person's integral individuality peculiarities // European Journal of natural history – 2006. – № 2. – P. 137–138.
12. Wiener A. S. Blood group. – Lancet, 1959.

**Н. В. Чуваткина,
С. М. Зиньковская**

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ НАСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ МЧС

В данной работе рассмотрены аналитический и системный подходы к изучению настойчивости. На основании полученных результатов сделаны выводы об особенностях реализации данного свойства у студентов высшей школы МЧС.

In this article are examined the main approaches to the studying of persistence and exactly analytical and systematic ones. On the basis of the received results conclusions are made about peculiarities of realization of the given property on each of the components of persistence at the students of the high school of the Ministry of Emergency Situations.

Служебная и боевая деятельность представителей одной из наиболее опасных профессий – пожарных – это труд в экстремальных, опасных для жизни условиях. Правильно ориентироваться в окружающей обстановке пожарному позволяют познавательные психические процессы. Между познава-

тельными процессами, чувствами, эмоциями и практическими действиями пожарных существует связь, которую осуществляет воля.

Воля – психический процесс сознательного регулирования человеком своего поведения и деятельности, связанный с преодолением внутренних и внешних препятствий [9].

Воспитание необходимых волевых черт характера и способности к волевой регуляции является составной частью воспитания личности, действующей на основе сознательных побуждений. Волевые черты характера проявляются во всех видах деятельности человека. Так, труд невыносим без волевого усилия, без осознания цели, без умения преодолевать объективные помехи, усталость. Волевые черты необходимы уже в учебной деятельности пожарных. Образовательный процесс требует волевого сосредоточения, упорного преследования цели, умения контролировать себя.

Важнейшими характеристиками воли или волевыми качествами личности являются сила (слабость), целеустремленность, самообладание, решительность, смелость, настойчивость, упорство, самостоятельность и умение рисковать.

Рассмотрим более подробно одно из наиболее важных, на наш взгляд, волевых качеств в подготовке пожарного – настойчивость.

Настойчивость определяется умением личности мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями [9]. При слабом проявлении настойчивости потенциальные возможности личности будут проявляться не в полной мере. Немало студентов высшей школы МЧС учатся ниже своих возможностей в значительной степени по причине недостаточного развития у них такой черты характера, как настойчивость.

По данным А. И. Самошина, О. Б. Барабаш и А. И. Крупнова, настойчивость как волевая черта характера характеризуется

- стремлением постоянно доводить начатое дело до конца;
- умением в течение долгого времени преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями;
- умением продолжать работу при отсутствии желания ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности;
- способностью проявить упорство при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т. д.) [2, 6, 10].

Анализ отечественной и зарубежной психологической литературы позволяет выделить в качестве основных аналитических и системных подходы к изучению настойчивости.

При *аналитическом подходе* рассматриваются отдельные стороны или аспекты явления, вне их связей и отношений между собой. Относительно настойчивости в центре внимания данного подхода находятся динамические характеристики [5, 6]. Анализируются преимущественно сила (степень волевого усилия); ус-

тойчивость (степень постоянства волевого усилия в однотипных ситуациях); широта (количество видов деятельности, в которых применяется данное свойство).

В зарубежной (прежде всего, англо-американской) психологии в русле аналитического подхода настойчивость представлена как черта характера, определяющая поведение субъекта.

В научных источниках настойчивость трактуется, во-первых, как врожденное упорство: выделяются, главным образом, природные предпосылки внешних поведенческих проявлений настойчивости. При этом игнорируется активная, деятельная роль сознания. Во-вторых, большое внимание уделяется изучению постоянства поведения субъекта в различных чрезвычайных ситуациях. Основными факторами, определяющими настойчивое поведение, исследователи считают готовность переносить неудобства ради выполнения намеченного, привычку продолжать начатое. К содержательным факторам, определяющим проявление настойчивости, относится мотивация.

Мотивы выступают в качестве побуждающей и направляющей силы, определяя характер настойчивости. В основе мотивационной сферы личности лежат различные виды потребностей: от физиологических до моральных – потребностей в труде, признании, взаимопомощи и самореализации. В роли мотивов могут выступать влечения, желания, намерения, чувства, интересы, убеждения, идеалы [7].

Успешность деятельности, включая и практику самовоспитания, зависит от силы и степени выраженности мотивов: при слабой мотивации человек не только не осознает, к чему же именно он стремится, но часто не может даже предвидеть результаты собственных действий. Чем сильнее мотивация, тем меньше требуется усилий на целеполагание, поддержание деятельности в соответствии с целью, на противостояние помехам и искушениям прекратить деятельность.

При внешне одинаковых проявлениях настойчивости человек может преследовать как альтруистические, так и эгоистические цели. Целесообразность альтруистической мотивации связана с природой человека: каждый нуждается в глубоких, теплых отношениях, дружбе, любви. Потребность человека в человеке может быть удовлетворена только в совместной деятельности, в общении в сопереживании, в служении другим людям и т. д.

Направленность на получение профессиональных знаний может исходить из эгоистических мотивов личности, однако очевидна взаимосвязь так называемой «чисто деловой мотивации», то есть полной погруженности в свое дело, с социальными мотивами: служением другим людям, а возможно, человечеству, потомкам.

Многие зарубежные авторы считают настойчивость важным поведенческим проявлением мотивации. Ряд исследований посвящен специальному анализу регуляторных характеристик настойчивости, где это качество рассматривает-

ся с точки зрения пассивности-активности саморегуляции. Важно учитывать, что проявление настойчивости зависит не только от гетерономного или автономного источника волевой активности, но и от того, какие факторы субъект считает определяющими для успеха своей напряженной деятельности.

К одному из вариантов аналитического подхода относятся также изучение результативной стороны настойчивости. В контексте данной стратегии анализируется, как проявление (отсутствие) настойчивости отражается на результатах деятельности, в различных сферах жизни. Очевидно, что результативные аспекты настойчивости, в той или иной мере, зависят от ее динамических и мотивационных аспектов, указанных выше.

Результативность (продуктивность) настойчивости в конкретной ситуации связана с работоспособностью человека, которая зависит от двух групп факторов: внутренних (интеллектуальных способностей, воли, тренированности, состояния здоровья, активности субъекта) и внешних (организации рабочего места, режима труда и отдыха, величины нагрузки и т. д.). Успешность деятельности не определяется только проявлением волевого усилия, необходимы определенные умения и навыки, знание сферы приложения своей деятельности, конкретной ситуации и способов действия в ней. В свою очередь, от уровня развития настойчивости зависит успешность приобретения знаний, успеваемость, умственное, физическое развитие человека, т. е. эффективность его деятельности в целом [4]. В зарубежной психологии этот аспект настойчивости изучался в зависимости от уровня ожиданий успеха или неудачи (субъективной оценки будущего результата деятельности). Выявлено, что в экспериментальной ситуации «случайности» (успех не зависит от контролируемых субъектом факторов), в условиях прекращения подкрепления высокий уровень ожидания успеха ведет к быстрому угасанию настойчивости; а в «ситуации навыка» (причины успеха или неудачи представляются субъекту находящимися под его контролем) ожидание успеха вызывает высокую настойчивость.

Результативный компонент настойчивости как бы интегрирует остальные ее составляющие. Такие факторы, как умение правильно ставить цели и добиваться намеченного, доводить начатое до конца, регулировать свои эмоциональные состояния, учитывая индивидуальные особенности психики, определяют, в конечном счете, наличие высоких результатов деятельности. Содержание же этих результатов зависит от мотивационной сферы личности, от того, что именно человек подразумевает под успехом (признание окружающих, популярность, высокий социальный статус, прочные профессиональные знания, материальное благополучие и т. д.). Развитие настойчивости и ее основных составляющих зависит не только от внешних, реально ощутимых результатов, но и от внутренней удовлетворенности ими, которая является психологическим и личностным показателем меры удовле-

творенности потребностей человека. И, напротив, внешне результативная деятельность, сопровождающаяся чувством недовольства сделанным, может тормозить или деформировать развитие личности.

Несмотря на то, что очевидна связь и зависимость динамических, мотивационных и результативных аспектов настойчивости, они, повторимся, в рамках аналитического подхода изучаются, как правило, автономно. Недостаточно привлекаются к анализу настойчивого поведения когнитивные, эмоциональные и другие характеристики, которые были обнаружены при анализе различных свойств личности [1, 6].

В системном подходе заложен позволяющий преодолеть односторонний анализ принцип исследования качеств личности (настойчивости, в частности) как системных образований. Понятно, что изучение только одной стороны какого-либо свойства не дает право для заключения об его особенностях в целом и специфике относительно других качеств.

Каждая черта характера личности включает в себя, по меньшей мере, установочно-целевой, динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный, продуктивный и оценочно-рефлексивный компоненты (рис. 1).

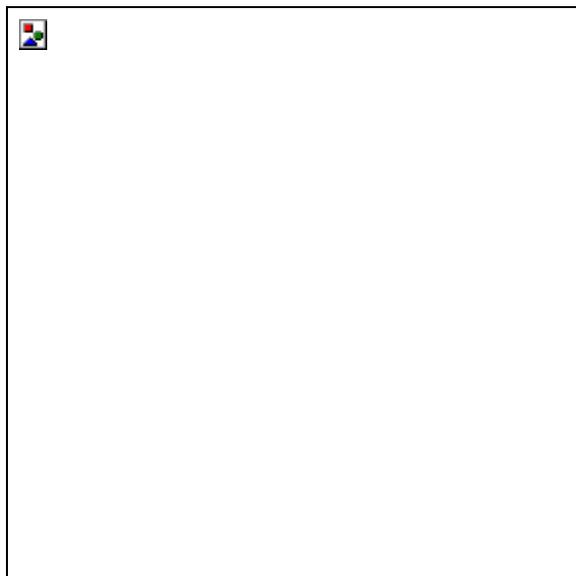


Рис. 1. Черта характера как функциональная система [6]

Перспективность и продуктивность системного подхода связана с тем, что, во-первых, он способствует решению фундаментальной проблемы преодоления разрыва между динамическими, смысловыми, результативными и другими характеристиками при изучении различных психических образо-

ваний, которые по своей природе являются целостными, системными. Во-вторых, он открывает возможности познания структуры личностных свойств и внутренних механизмов взаимодействия различных компонентов. В-третьих, данный подход создает предпосылки для разработки научно обоснованных технологий развития и коррекции свойств личности. В-четвертых, позволяет учитывать природу различных компонентов свойств личности:

- 1) динамических, эмоциональных и регуляторных;
- 2) мотивационных, когнитивных и продуктивных.

Первая группа признаков, в большей мере, обусловлена природными предпосылками и зависит от черт темперамента и свойств нервной системы [3, 6, 8]. Вторая же группа, более подвижная и изменчивая, в значительной степени связана с социальным окружением, средой, условиями деятельности.

Нами была проведена опытно-поисковая работа по изучению настойчивости студентов высшей школы МЧС на базе Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, в которой приняли участие 168 чел. Использовался бланковый тест для измерения различных компонентов и переменных настойчивости А. И. Крупнова [6] и метод средних значений. На рис. 2 приведена гистограмма выявленных основных показателей настойчивости.

По результатам исследования высшие значения получили общественно-значимые (36,78) и личностно-значимые (40,75) показатели установочно-целевого компонента. Также высокие значения обнаруживаются у гармонических переменных – динамического, эмоционального, регуляторного, мотивационного, когнитивного и продуктивного компонентов. Например, эргичность или сила проявления настойчивости составляет 34,02 балла, переменная стеничности эмоционального компонента набрала 37,46 балла.

Студентам высшей школы МЧС в большей степени свойственна интернальность в регуляции настойчивости (32,52). Это означает, что они обладают внутренним контролем, т. е. не надеются на обстоятельства и внешние ситуации, а склонны к самостоятельному их регулированию.

У студентов наблюдается высокий уровень развития социоцентричности мотивации в проявлении настойчивости (34,97): они намерены как можно лучше освоить любое дело; стремятся больше сделать или узнать что-то новое, помочь другим людям; желают заслужить одобрение со стороны окружающих и получить общественное признание в группе.

Высокие значения показала переменная осмысленности в когнитивном компоненте настойчивости (35,65). Следовательно, студенты высшей школы МЧС глубоко понимают смысл проявления настойчивости, выражающийся

в длительности удержания цели, упорстве достижения намеченного, последовательности действий в избранном направлении.

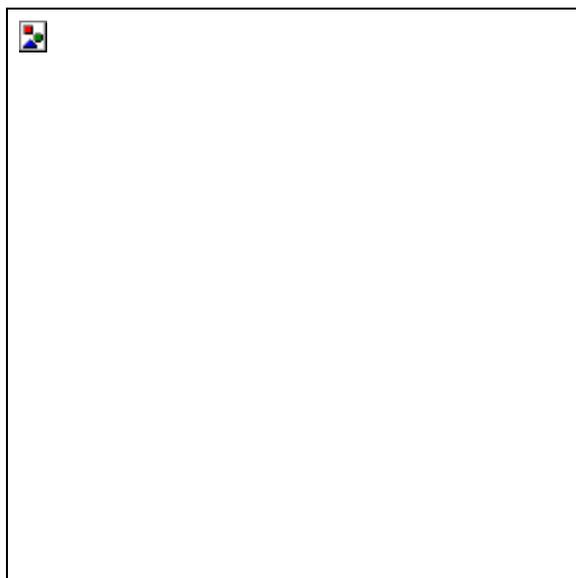


Рис. 2. Гистограмма результатов исследования компонентов настойчивости

Хорошо выражен продуктивный компонент, т. е. полезность проявления настойчивости и ее результативность осознаются не только в отношении самих себя, но и окружающих людей. Предметный результат составляет 34,9 балла, а субъективный – 39,7 балла. Другими словами, сформированность данного свойства личности у студентов является залогом успеха в учебе, работе; лучшем освоении специальности, выполнении обязательных, даже неинтересных дел. Высокая продуктивность реализации настойчивости обеспечивает решение поставленных задач; завершение большинства своих дел, быстрое продвижение к цели; улучшение личного благополучия; самостоятельность и уверенность в своих силах. Следовательно, деятельность преподавателей должна быть направлена на работу со студентами по реализации представленных аспектов настойчивости.

Мотивационный компонент, по данным математической обработки в нашем исследовании, также показал значительные результаты. Социоцентрическая мотивация составляет 34,97 балла, эгоцентрическая – 39,35 балла.

Таким образом, обнаруживается очень высокая степень заинтересованности студентов в формировании этой черты характера, что способствует высокой продуктивности в реализации данного качества.

Наименьшие значения имеют показатели аэргичности (13,36) динамического компонента и экстернальности регуляторного компонента настойчивости (16,03). Это свидетельствует о том, что для многих студентов свойственны частый отказ от ранее запланированного, перенос дел «на потом», отсутствие планомерности в достижении целей. Они могут отвлекаться на посторонние дела, отступать в отдельных случаях перед трудностями, иногда работать с неполной отдачей сил. Некоторые студенты высшей школы МЧС в своих неудачах склонны обвинять других людей, списывать все на случайность, временами терять веру в свои силы.

Средние значения по степени выраженности имеют астеничность эмоционального компонента (23,66) регуляторно-динамического блока и осведомленность когнитивного компонента (20,26) продуктивного блока настойчивости, т. е. не все студенты полностью понимают смысл данного свойства. Поскольку настойчивость является профессионально важным качеством, для лучшей реализации будущей деятельности пожарных педагогам необходимо формировать сознательное отношение к нему, максимально полно раскрывая его содержание.

Проявление настойчивости у студентов-пожарных иногда сопровождается отрицательными эмоциями. Особо выделились операционные (10,06) и эмоционально-личностные (8,58) трудности рефлексивно-оценочного компонента. Гармонический компонент астеничности набрал небольшое количество баллов – 23,7. Данные показатели имеют низкие значения: для студентов высшей школы МЧС в малой степени характерны несформированность волевых привычек и навыков, однако иногда в учебе и самостоятельной работе могут проявляться низкая самооценка, чувство тревожности, неуверенность в себе.

Педагогические задачи состоят в том, чтобы осуществлять коррекцию трудностей, с которыми сталкиваются студенты в обучении, формировать адекватную самооценку и уверенность в себе. Одним из основных результатов исследования настойчивости студентов высшей школы МЧС стал вывод о том, что данное свойство ориентировано на субъективно-личностную сферу, связанную с достаточно широким кругом самореализации и самоутверждения учащихся, при его формировании доминируют стенические эмоции, высокая продуктивность настойчивости обнаруживается в случае понимания тесной связи с будущей деятельностью.

Литература

1. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению и формированию личности // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С. 140–147.

2. Барабаш О. Б. О некоторых трудностях в реализации настойчивости студентов. // Формирование и развитие личности. – М.: Ин-т молодежи, 1992. – С. 23–25.
3. Зиньковская С. М. Рисковать профессионально: Системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях: Монография. – Екатеринбург, 2006. – 514 с.
4. Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуальными особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. № 3. – С. 42–52.
5. Конорева Т. С. Изучение динамических характеристик настойчивости в разных условиях деятельности // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск: СГПИ, 1978. – С. 38–46.
6. Крупнов А. И. Психологическая природа различных составляющих черт характера. // Вест. РГНФ № 2. М., 1997. С. 130–133.
7. Левитов Н. Д. Психология характера. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
8. Прядеин В. П. Факторный анализ динамических проявлений активности поведения в волевой сфере // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск: СГПИ, 1980. – С. 84–86.
9. Самонов А. П. Психология для пожарных. Психологические основы подготовки пожарных к деятельности в экстремальных условиях. – Пермь, 1999.
10. Самошин А. И. Психологическая характеристика настойчивости студентов в учебной работе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1967. – 18 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**С. А. Днепров,
А. С. Максяшин**

ГЕНЕЗИС ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА УРАЛА (МЕТОДОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ)

В статье рассматриваются вопросы, связанные с методологией, историей и перспективами дальнейшего развития художественного образования в области изобразительного искусства Урала.

The genesis of artistic education in the Urals, methodology, history and Further development prospects are studied in this article (XXII–XX centuries).

К числу основных современных тенденций в образовании относится исследование идей и закономерностей, позволяющих прогнозировать, организовывать и проектировать процесс обучения и воспитания. При этом наиболее приоритетным в научном исследовании фундаментальных основ образования является изучение конкретно-исторических реалий, что продиктовано актуальной задачей – восстановить утраченную преемственность и сформировать новые ориентиры в образовании.

В масштабах такой страны, как Россия, сделать это затруднительно, практически невозможно – слишком неравноценны и противоречивы тенденции развития образовательного пространства современной России, Российской империи и Российской Федерации в составе СССР. Поэтому целесообразно рассмотреть генезис художественного образования в области изобразительного искусства не во всей России, а в отдельно взятом регионе, например на Урале, где на протяжении XVII–XX вв. были созданы условия для успешного проявления его генетических закономерностей. Для того чтобы результаты этого историко-педагогического исследования применить ко всему художественному образованию России в качестве методологической основы необходимо осуществить анализ предыдущего опыта и определить возможные перспективы дальнейшего развития. Именно генезис, будучи учением о научном методе познания происхождения, развития и становления, позволяет увидеть развивающиеся явления, постичь различные закономерности, выявляемые путем соотнесения исторического и логического.

Генезис составляет сердцевину генетического метода как способа исследования различных явлений, основанного на анализе их происхождения, позволяющего обнаружить и представить генетически исходное (А. С. Белкин, С. А. Днепров, Т. А. Сутырина). *Генезис художественного образования в области изобразительного искусства Урала* последовательно включает предпосылки появления художественного образования, его возникновение, развитие, становление и последующую трансформацию. В исследовании генезиса мы опирались на теории, объединяющие филогенез и онтогенез человеческой психики: на биогенетический закон Э. Геккеля и теорию рекапитуляции С. Холла, которые утверждали, что в онтогенезе развивающаяся личность повторяет филогенез. Благодаря этому прослеживается синергетическая фрактальная связь общего (художественное образование) с отдельно взятой ее составляющей (обучаемая личность).

Рассмотрение генезиса как первоосновы способно выступать и в качестве необходимого условия достоверности и обоснованности исследования. Как правило, факты в историко-педагогическом исследовании разрозненны, фрагментарны и порой противоречивы. Это скорее артефакты, изъятые из контекста, и их крайне трудно интерпретировать с художественно-эстетической стороны. Тем более затруднителен их историко-педагогический анализ, в процессе которого очень сложно воссоздать истинную последовательность развития художественного образования в целом. Необходимо иметь теоретическую конструкцию, которая помогала бы выстраивать факты в определенную динамически преобразующуюся, логически непротиворечивую систему, обладающую аксиологическим и эвристическим потенциалом.

Изучение историко-педагогических фактов для воспроизводства лучших традиций в сфере образования непосредственно связано с постижением социально-культурного и исторического опыта предшествующих поколений и преобразованием этого опыта в ходе его освоения на основе разработанного А. С. Белкиным многомерного голографического подхода к анализу явлений в образовании и в науках о нем [1]. Использование историко-генетического подхода позволяет более полно и достоверно определить направление развития художественного образования в области изобразительного искусства Урала, способствует объяснению фактов, событий и явлений, воссозданию целостной картины историко-педагогического процесса и разработке перспективных педагогических процессов.

Системообразующим элементом данного исследования является определение его *сущности*, позволившее добиться целостного понятийно-категориального анализа. Сущность (то, что скрыто от непосредственного восприятия на основе эмпирических методов исследования и постигается только при по-

мощи теоретического анализа) выявилась путем поиска отличий художественного образования в области изобразительного искусства от иных видов образования. По нашему мнению, она заключается в развитии способностей личности к творческому отражению действительности в художественных идеалах и образах в процессе усвоения систематизированных знаний о видах и жанрах искусства, в приобретении практических умений и навыков изобразительной грамоты на основе постижения исторически сложившихся законов перспективы, рисунка, цветоведения, композиции, а также в процессе развития творческой инициативы, фантазии и воображения, необходимых для дальнейшей практической деятельности в искусстве.

На основе сведений о сущности художественного образования в области изобразительного искусства стало возможным исследовать его генетическую структуру: устойчивые связи между важнейшими составными частями, обеспечивающими целостность данного явления. Это отношения зависимости между составными частями и уровнями развития, определяющими совокупность признаков, характерных для конкретной стадии, а также факторы формирования, основные причины развития.

Художественное образование в области изобразительного искусства имеет следующую структуру: знание искусствоведения, основ изобразительной грамоты и развитую творческую инициативу в практической деятельности. Такой подход позволяет разработать педагогическую систему научно обоснованного художественного образования в области изобразительного искусства.

Определение сущности и структуры художественного образования в области изобразительного искусства Урала позволило охарактеризовать его содержание, к которому относится историко-педагогический и художественно-культурный опыт, отраженный в интересах, потребностях, мотивациях, социальных установках и ценностных ориентациях, регламентируемый теоретическими знаниями, получающий дальнейшее развитие в практических умениях и навыках изобразительной грамоты, а также в постижении законов классического искусства.

Региональную специфику художественного образования в области изобразительного искусства составляют исторически сложившиеся в определенной местности конкретные гуманистические ценности историко-педагогического художественно-культурного опыта постижения и преобразования действительности.

Необходимость изучения вопросов проблемно-деятельностного характера также актуализирует исследование конкретных региональных ценностей в художественном образовании, способов их историко-культурного и художественного воспроизводства и освоения. В этом смысле исследование гене-

зиса восстанавливает и само исходное значение *художественного образования*, определяемого множеством элементов в их целостности и единстве. Художественное образование выступает как часть общего и профессионального образования с ориентацией на специальную подготовку в определенной области искусства и на формирование творческого мышления.

Современная наука рассматривает художественное образование в области изобразительного искусства в трех аспектах. Во-первых, как подготовку специалистов разных квалификаций в области искусства или в области, связанной с искусством, для работы в различных сферах экономики, образования, культуры. Во-вторых, как педагогическую технологию, способствующую решению актуальных образовательных задач. В-третьих, как важнейший социальный институт культурного воспроизводства подрастающих поколений.

Организационным ядром художественного образования являются образовательные учреждения, реализующие сертифицированные учебные программы, независимо от их организационных форм и ведомственного подчинения, органы управления и государственные образовательные стандарты. В свою очередь, *изобразительное искусство* – важнейшее средство приобщения личности к общечеловеческим ценностям через развитие, укрепление и обогащение собственного внутреннего опыта, эмоциональное переживание, контекст гражданской нравственности и культуры человеческих отношений [4, с. 2]. Изобразительное искусство определяется, прежде всего, как творчество, создаваемое по законам красоты, продуктом которого являются духовные эстетические ценности.

Исследование генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала свидетельствовало о том, что до недавнего времени оно развивалось спонтанно, без научного обоснования и целенаправленной планомерной организации.

Удалось выяснить, что онтогенез личности в процессе художественного образования в области изобразительного искусства пока не соответствует ее филогенезу: делается попытка сразу же сформировать интеллектуальное восприятие (причем, воздействуя в основном на память), а развитию эстетических эмоций, чувств, мотивов и воспитанию нравственности художественными средствами уделяется недостаточно внимания. Для преодоления этих недостатков и необходимо системное рассмотрение генезиса художественного образования в области изобразительного искусства. Предстоит выявить предпосылки его появления, возникновение, развитие, становление и последующую трансформацию в филогенезе на примере отдельного региона страны, а затем изучить современное состояние: сущность, структуру, содержание, функции, уровни развития и факторы формирования в онтогенезе личности обучающе-

гося. Сложность и противоречивость исследования всех обозначенных этапов во многом объясняется полифункциональностью художественного образования. Системное рассмотрение данных этапов на основе историко-педагогического и художественно-культурного исследования способствует теоретическому осмыслению условий их последовательного формирования.

Первый этап генезиса – возникновение *предпосылок появления* художественного образования в XVII в. – связан не столько со своеобразием изобразительного искусства, сколько с распространением на Урале обучения грамоте, выведением букв каллиграфическим почерком (уставом и полууставом). Это было необходимым начальным элементом постижения основ изобразительной грамоты. Таким образом формировались азы рисунка. Одновременно происходили идеализация и одухотворение художественных ремесел и промыслов. Постепенно сложились иконописное, серебряное, эмальерное, золотошвейное, керамическое, гранильное мастерство. Процесс передачи опыта от одного поколения к другому на первом этапе был поступательным и более эффективным за счет творческого подхода в обучении, который позволил обобщать групповой коллективный опыт. Эти идеализация и одухотворение положили начало передаче группового опыта от поколения к поколению, что явилось характерной чертой начального этапа генезиса художественного образования.

Есть основания утверждать, что процесс освоения навыков художественного ремесла базировался на следующих *методах и средствах обучения*:

- постепенное овладение умениями и навыками работы с инструментами и материалами;
- полное восприятие художественного замысла, запечатленного в образце (оригинале), путем его многократного копирования и творческого воспроизведения;
- использование предыдущего опыта и традиций изготовления изделий;
- стимулирование освоения основ мастерства при помощи системы поощрения и наказаний (вплоть до телесных);
- контроль за эффективностью учебно-познавательной деятельности, который заключался в постоянном сопоставлении образца с изготавливаемым изделием.

Второй этап генезиса – *возникновение* художественного образования в области изобразительного искусства Урала в первой половине XVIII в. – был обусловлен ростом потребностей в хозяйственном использовании материалов, повышением спроса населения на художественно значимые изделия. Мысль о необходимости сближения художественного образования в области изобразительного искусства с горнозаводской промышленностью, которая остро ну-

ждалась в такого рода специалистах, впервые была высказана В. Н. Татищевым (1686–1750) – видным государственным деятелем и просветителем, автором трудов по истории и педагогике. Особое внимание он уделял:

- централизации дела просвещения посредством создания специальной коллегии – Правления горных заводов;
- гуманизации нравственного воспитания «введением новой породы людей» – идеально образованных и всесторонне развитых [6, с. 37–41];
- «благородству прославления великих людей средствами искусства (истинная и благороднейшая цель искусства состоит в том, чтобы сделать добродетель ощутительною и передать бессмертию основу великих людей, заслуживших благодарность Отечества, и воспламенить сердца и разум к последованию)» [8, с. 163];
- системности подхода в образовании посредством обязательного включения рисунка в программы практически всех учебных заведений России в качестве средства постижения основ изобразительной грамоты обучающимися, идее разработки и утверждения принципов академической системы и законов классического искусства [10, с. 14–18];
- организации школ «для пользы мануфактур и ремесел» с целью подготовки специалистов в области изобразительного искусства широкого профиля [5, с. 26];
- удовлетворению конкретных насущных потребностей общества [7, с. 10];
- утверждению региональной школы художественного мастерства на Урале с целью обеспечить специалистами развивающуюся промышленность, градостроительство и прикладные искусства, извлекать пользу от «художеств» для широких слоев населения [8, с. 18–20].

На втором этапе генезиса обучение, которое раньше происходило непосредственно в мастерских на художественных промыслах, переместилось в специальные учебные заведения (например, школы «знаменования»). Повысилось качество художественной подготовки специалистов, а это обусловило подъем развивающейся горнозаводской промышленности. Особый упор делался на сочетание деловитости с дерзкими порывами творческой энергии и приверженностью патриархальным идеалам. Создатели новой промышленности и созвучно ей изобразительного искусства были одновременно и ревностными хранителями художественных традиций русского Средневековья [2, с. 208].

Промышленная основа изобразительного искусства во многом способствовала созданию учебных заведений нового типа, ставших новым явлением для России в целом. Она повлияла на формирование светского мировоззрения учеников и нашла свое отражение в их изобразительной деятельности: например, в заводской графике это изображение карт, чертежей, заводских строений и производственных процессов. Передача педагогического опыта

художественного образования в области изобразительного искусства стала непрерывным, поступательным, прогрессивным процессом, который в основе своей был связан с потребностями успешно развивающейся горнозаводской промышленности. Это способствовало использованию новых материалов (прежде всего металла и камня), форм и техник для создания произведений искусства: предметов культа, расписной лакированной утвари и мебели, камнерезных архитектурных и декоративных украшений.

На данном этапе не только осваивался опыт предыдущих поколений в приемах художественного мастерства, но и благодаря системному подходу в обучении осуществлялась целенаправленная специализация по различным видам профессиональной деятельности. Нам представляется, что процесс обучения был систематизирован в виде следующих блоков:

1) *мотивационный*, обусловленный необходимостью осознать ценность процесса обучения, полноценной отдачей и всесторонней вовлеченностью в учебно-творческий процесс;

2) *ориентационный*, направленный на осмысление и понимание сущности и особенностей будущей профессиональной деятельности;

3) *операциональный*, связанный с овладением умениями и навыками для успешного выполнения практически значимых для горнозаводской промышленности художественных работ.

Все это характерно для второго этапа генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала.

Третий этап генезиса – развитие художественного образования – был ориентирован на то, чтобы обеспечить горнозаводскую промышленность, художественные ремесла и промыслы разносторонне и более качественно подготовленными специалистами. Этому во многом способствовало изменение культурной и образовательной ситуации в России в конце XVIII – начале XIX в., связанное с зарождающимся капитализмом как новой социально-экономической формацией. Осуществление комплекса административно-управленческих мер повлияло на развитие многоформности горнозаводского хозяйства Урала, в результате чего были созданы учебные заведения нового типа: школа рисования, лепления и резьбы при Екатеринбургской гранильной фабрике (1800), живописная школа в Нижнем Тагиле (1806), школа «клинковых рисовальщиков» в Златоусте (1820), школа художественного мастерства в Каслях (1861).

Одновременно повысились и требования к уровню образованности: «рисование первых правил с хорошим понятием» было обязательным, а главным методом обучения стала работа «по образцу». Особое внимание уделялось «точности глаза, верности руки, чувству пропорции, умению снять копию

в большем или меньшем размере, сделать модель» [3, с. 132]. Благодаря такому подходу некоторые направления в изобразительной деятельности впервые проявили себя только на Урале: стала появляться медночеканная посуда, роспись по металлу, художественное чугунное литье, активно развивалось искусство обработки камня. На этом этапе промышленный Урал поднял на новую высоту ряд художественных производств, существовавших прежде (бронзолитейное производство, изготовление художественного оружия). Это был неограниченный вклад в русскую художественную культуру.

Групповая форма обучения сочеталась с индивидуальной. Они были связаны с углубленным освоением рисунка, живописи, скульптурной и декоративной пластики. Такой комплексный подход позволил усовершенствовать организацию учебного процесса в целях получения обучающимися систематизированных знаний, умений и навыков. Ранее использовавшиеся *мотивационный, ориентационный и операциональный блоки* были дополнены:

1) *индивидуально-творческим блоком*, связанным с проявлением и развитием индивидуальных и потенциальных личностных качеств обучаемых с целью повышения их профессионального художественного мастерства;

2) *информационно-аналитическим блоком*, ориентированным на постижение историко-культурного опыта, соблюдение традиций, овладение современными передовыми технологиями художественной деятельности и на целенаправленное их внедрение в жизненную практику.

В XIX в. художественное образование в области изобразительного искусства Урала наполнилось «благородным пафосом, верой в человеческий разум, в чистоту морали, построенной на законах разума» [11, с. 54]. И этому во многом способствовала активизация интеллигенцией общественного мнения о необходимости определить национальные приоритеты в отечественной промышленности, культуре и искусстве. В печати проводилась широкая пропаганда достижений в данных областях, организовывались выставки. Различные слои населения Урала эстетизировались и ориентировались на сохранение лучших традиций в художественном производстве. Нам кажется безусловным тот факт, что одним из необходимых условий обучения явилось обращение к жизненным потребностям общества, в частности к сохранению традиционных художественных ремесел и промыслов.

Это свидетельствовало о третьем, самом протяженном во времени, этапе генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала.

Четвертый этап генезиса – *становление* художественного образования в области изобразительного искусства Урала – связан с осознанием в конце XIX – начале XX в. исключительной важности историко-культурного

наследия прошлого, с активизацией идей и стремления к сохранению национальных и региональных приоритетов в сфере промышленности, культуры и искусства. В Екатеринбурге создаются Уральское общество любителей естествознания (1870) и Екатеринбургское общество любителей изящных искусств (1896), в Перми – общество любителей живописи, ваяния и зодчества (1909).

В процессе становления художественного образования была создана совокупность учебных заведений, обеспечивающих новое качество профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства. В их числе можно назвать Екатеринбургскую художественно-промышленную школу (1902) – филиал Училища технического рисования барона А. Л. Штигица, а также специальные училища и мастерские в Кунгуре, Лысьве, Мраморском, Нижнем Тагиле, Ревде, Уфалее и других населенных пунктах. Произошло преобразование народных художественных ремесел и промыслов в отрасль «негорнозаводская промышленность», для которой учебные заведения и осуществляли подготовку специалистов. Художественное образование в области изобразительного искусства в этот период уже включало в себя комплекс мер, направленных на воспитание, обучение и развитие творческих способностей личности. Кроме того, будущие специалисты постигали секреты художественного ремесла по программам профессиональной школы прикладного искусства, за счет чего Урал в области художественного образования перестал отставать от центральных регионов России.

Важно отметить, что процесс обучения на этапе становления дополнился *научно-исследовательским* блоком. Это обусловило необходимость включения обучаемых не только в производственную, но и в опытно-экспериментальную деятельность. В результате этого апробация ряда новых методик, передовых художественных технологий привела к созданию уникальных по своей значимости и ценности художественных изделий из металла и камня (например, Каслинского чугунного павильона, удостоенного в 1900 г. на Всемирной выставке в Париже Гран-при и большой золотой медали).

В 1920-х гг. начался пятый этап генезиса, на котором произошла *трансформация* художественного образования в области изобразительного искусства Урала. Этот этап связан с изменением политических и социально-экономических приоритетов государства, созданием производств и многопрофильной системы учебных заведений в различных регионах страны, повышением уровня их кадровой, материально-технической и учебно-методической оснащенности, расширением перечня специальностей и квалификаций выпускников, государственными и региональными приоритетами. Необходимость выделить время трансформации в качестве отдельного этапа генезиса про-

диктована также ситуацией, в которой оказалось художественное образование в области изобразительного искусства Урала в современный период. Это обусловлено происходящими в обществе процессами глобализации, когда массовая культура оказывает негативное воздействие на сознание человека. Усилилась зависимость творческой личности от социально-экономической ситуации в стране и регионе, одновременно снизилась ее роль в истории как подлинного творца произведений высокого искусства. В связи с этим художественное образование в области изобразительного искусства Урала вынуждено стать конкурентоспособным, сохраняя историко-педагогические и художественно-культурные ценности в качестве своей фундаментальной основы, усиливать творческое начало в различных жанрах и сферах деятельности. Это, в первую очередь, относится к подготовке специалистов различных квалификаций в области архитектуры, дизайна, художественной культуры, общего и профессионального образования, технологии создания художественно значимых изделий массового спроса. Одним из положительных результатов трансформации художественного образования в области изобразительного искусства Урала можно считать включение в процесс обучения учреждениями начального профессионального, среднего специального и высшего образования факультативов и спецкурсов по изучению основ художественной культуры и искусства, составляющих основу регионального компонента. Все это характерно для пятого этапа генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала.

Подводя итоги исследования генезиса художественного образования в области изобразительного искусства можно сделать следующие выводы.

1. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала, основу которого составляет синтез теоретической мысли, педагогической практики и творческого подхода, является целостной структурой для сохранения и воспроизводства региональных традиций, развивающихся как особый тип образования. Его формирование должно как можно больше соответствовать филогенезу и онтогенезу творческой личности: то есть в процессе художественного образования в области изобразительного искусства вначале следует развивать эмоционально-чувственное восприятие, затем – мотивационную сферу и на ее основе – интеллектуальную и нравственную сферы сознания.

2. Онтогенез творческой личности, получающей художественное образование в области изобразительного искусства, пока происходит почти без учета филогенеза. Если в рассматриваемый нами период XVIII–XX вв. делался упор на развитии эмоций, чувств и нравственном воспитании личности, то в настоящее время предпринимаются попытки лишь на основе интеллектуального восприятия (причем воздействуя на память) сформировать общие

представления об изобразительном искусстве и изобразительной деятельности. При этом воспитанию чувств, эмоций, мотивов и нравственности уделяется недостаточное внимание. Поэтому возникает необходимость в полноценном эстетическом воспитании как важном предшествующем базовом элементе для последующего художественного образования в области изобразительного искусства.

3. На протяжении XVIII–XX вв. прослеживалось стремление к сохранению национального и регионального историко-культурного и художественного достояния. В современный период необходимы правовая основа, которая способствовала бы усилению влияния художественного образования в области изобразительного искусства на сохранение и укрепление национальных и региональных особенностей развития экономики и промышленности за счет создания художественных производств, а также содействие традиционным и инновационным сферам деятельности.

4. На этапе трансформации художественного образования в области изобразительного искусства обучающимся даются общие профессиональные знания, в которых не учитываются в полной мере региональные условия. Это значительно затрудняет адаптацию выпускников учебных заведений начального, среднего и высшего профессионального образования в условиях местных художественных производств. Для устранения этого недостатка необходимо обязательно учитывать региональные особенности на этапе профессионализации.

5. Исследование интеграции в области общего и профессионального образования в сравнительном анализе с художественным образованием в области изобразительного искусства Урала выявило отсутствие преемственности в изучении и постижении основ регионального историко-культурного и художественного наследия. Этот недостаток можно преодолеть, если создать единые учебно-методические центры по разработке учебно-методического комплекта документов.

6. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала должно концентрировать свое внимание на постижении историко-педагогических и культурных традиций, способствовать раскрытию практической ценности научных знаний, представленных в виде системы понятий и категорий.

7. Данный вид образования в должен предстать в качестве своеобразного эстетического стимула, чтобы помочь будущим специалистам различных квалификаций подготовиться к «со-творению» новой реальности.

8. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала должно приобрести творческий (проектный) характер и стать самой актуальной ценностью общей и профессиональной подготовки.

Литература

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2000.
2. Гольнец Г. В. Невьянская икона: традиции Древней Руси и контекст Нового времени // Невьянская икона: Альбом. – Екатеринбург, 1997.
3. Каган Ю. О. Класс резного художества. – Екатеринбург, 2002.
4. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. – М., 1959.
5. Максяшин А. С., Егорова Е. И. Новые имена в художественной культуре Урала: художники-педагоги XVIII – начала XX века: Биограф. словарь. – Екатеринбург, 1997.
6. Молева Н. М., Белютин Э. М. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. – М., 1956.
7. Молева Н. М., Белютин Э. М. Русская художественная школа первой половины XIX века. – М., 1963.
8. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. Российская академия образования. – М., 1997.
9. Павловский Б. В. Искусство промышленного Урала (1700–1861): Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 1965.
10. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисунка. – М., 1982.
11. Чагин Г. Н. Народы и культура Урала в XIX–XX вв.: Учеб. пособие для уч-ся 10–11 кл. образоват. учреждений. – Екатеринбург, 2002.

Н. Г. Попова

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ МЕЖЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается вид социального взаимодействия – процесс межлингвистической коммуникации с позиции социокультурного анализа. Как динамичное социокультурное поле, межлингвистическое взаимодействие проявляется на разных уровнях в специфических формах и аспектах, положительным результатом которого является достижение общего смысла в процессе коммуникации между ее агентами. Социокультурный анализ всех аспектов такого взаимодействия имеет методологическую и практическую ценность.

A special type of social interaction, the process of interlingual communication, is explored by means of sociocultural analysis. Being a dynamic sociocultural field interlingual communication takes on specific forms and is expressed on different levels; positive result of such a communication is an attainment of a common meaning by its participants. Sociocultural analysis of all the aspects of interlingual communication has methodological and practical value.

Что ждет человечество за пределами нынешней эпохи? Плюсы и минусы современной цивилизации служат своего рода отправным пунктом для различных теоретических воззрений относительно будущего человеческого общества. Можно соглашаться или не соглашаться с предлагаемыми теориями общества постмодерна (Д. Белл, Дж. Найсбит, А. Тоффлер, Д. Коткин, Ю. Хабермас, З. Бауман и др.), «высокой современности» (Э. Гидденс), «постисторического» или «постцивилизационного» общества. Однако среди исторических тенденций современности неоспорима глобализация, которая может быть определена как «ряд процессов, которые составляют единый мир» [10, с. 396]. Государства становятся взаимозависимыми во всех аспектах, теперь ни одна страна не является «самодостаточным островом». Взаимопроникновение в сфере культуры становится неизбежным и постоянным, расширяя регион постоянного культурного взаимодействия, обмена и перевода феноменов одной культуры на язык другой, который У. Ганнерс назвал «экуменой» («ecumene»). Культурные потоки далеко не всегда симметричны, что создает опасность «глобальной гомогенизации», «сутурации» или «периферийной коррупции» культуры [9, с. 65]. Поэтому, на наш взгляд, необходим тщательный анализ и осмысление межкультурных взаимодействий не только с точки зрения лингвистики, социальной психологии, культурной антропологии и других гуманитарных дисциплин (межкультурная коммуникация как самостоятельная дисциплина еще не институционализована в России), но с позиций социологии культуры – науки, «рассматривающей строение и функционирование культуры в связи с социальными структурами и институтами и применительно к конкретным историческим ситуациям» [1, с. 120].

Проблемам межкультурного взаимодействия в современной научной парадигме уделено немало внимания как в зарубежных (Э. Холл, А. Самовар, Р. Портер, Р. Брислин, П. Экман, Г. Ховстеде и др.), так и в отечественных исследованиях (А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая, О. А. Леонтович, Т. Н. Персикова, С. Г. Тер-Минасова и др.). Хотя теория межкультурной коммуникации является молодой дисциплиной (развивается начиная с 60-х гг. XX в.), некоторые аспекты изучены достаточно серьезно (например, процесс адаптации к новой культуре – теория культурного шока). Однако контактам на неродном для обеих сторон коммуникации языке, языке – посреднике, практически не уделялось внимания. Мы попытаемся проанализировать межлингвистическую коммуникацию, которая в социокультурном контексте понимается как вербальное, невербальное, паравербальное и невербальное взаимодействие коммуникантов – носителей различных языков и, следовательно, представителей различных культур, пользующихся одним проводником общения – английским языком – с целью взаимопонимания или же конфронтации, обусловленных

задачами, мотивами, интенциями и установками коммуникантов. Актуальность выделения из всей совокупности межкультурных контактов случаев общения на английском языке объясняется его распространенностью во всем мире как средства международного общения.

Социологическая природа межлингвистического взаимодействия.

Межлингвистическая коммуникация представляет собой особый вид социального взаимодействия или поле взаимоотношений, в котором существует сеть связей, привязанностей, зависимостей, обменов, отношений личной преданности между «агентами». Специфика такого поля состоит в том, что все взаимоотношения осуществляются посредством иностранного языка, который является специфической социальной тканью, соединяющей людей друг с другом. Такое поле находится в постоянном движении, оно расширяется или сжимается, усиливается или ослабляется, смешивается с другими сегментами поля или дистанцируется от них. Мельчайшей фундаментальной единицей социологического анализа для нас является отдельный факт взаимодействия, событие. Например, европеец при обращении к малознакомому русскому использует обращение «friend» (друг). Не подозревая о существующих культурных различиях и приписывая слову «friend» значение русского слова «друг», носитель российской культуры впадает в заблуждение и ожидает от европейца преданности, внимания и формулирует просьбу при помощи слов, ассоциируемых с представлениями о дружбе в российской культуре: «Can you help me?». В результате просьба выглядит навязчивой, а человек воспринимается как выставляющий напоказ свои проблемы и эмоции. Многочисленные контакты отдельных индивидов формируют коллективное отношение, например, на уровне образования стереотипов и предрассудков в обществе [4]. Таким образом, частные случаи взаимодействий обособляются в комплекс взаимоотношений (узел), продолжительность его во времени и идентичность сохраняется благодаря, во-первых, психологической идентификации: осознанию принадлежности к определенной культуре; во-вторых, периодичности связей: насколько часто представители культур контактируют; в-третьих, специфике взаимоотношений: их спонтанности, интимности, деловому характеру, неформальности.

Аспекты поля межлингвистического взаимодействия. В рамках модели социокультурного поля межлингвистического взаимодействия можно говорить о четырех аспектах, или четырех измерениях поля. Мы вслед за П. Штомпкой предлагаем использовать модель, которая состоит из четырех частей: идеальной, нормативной, интеракционной и возможной (ИНИВ) [6, с. 28]. В реальности социальные взаимодействия связывают не самих личностей, а их идеи, интересы, реальные действия – дружественные, конкурент-

ные. Иными словами, существуют четыре вида ткани, возникающие в процессе межлингвистического взаимодействия: сплетение идей, правил, действий и интересов.

Взаимосвязанная сеть идей образует «идеальное» измерение поля. Это верования, убеждения представителей разных культур, вступающих во взаимодействие (например, взаимодействие культур с разной идеологией). В данном аспекте мы вводим субъективный фактор, то есть то, как взаимодействия осознаются вовлеченными в них людьми, в частности, как воспринимаются результаты взаимодействия его агентами.

Взаимосвязанные сети правил (норм, ценностей, предписаний, идеалов) образуют «нормативное» измерение социокультурного поля, его инструкции (например, взаимодействие обществ с разной правовой системой или использование разных символических систем в общении).

«Социальное» измерение поля – сеть действий его акторов. Например, подписание контракта на поставку товара есть совокупность действий обеих сторон по достижению консенсуса.

Сеть интересов, мотиваций составляет «стратификационное» измерение поля (жизненные интересы, доступ к культурному капиталу), определяет иерархию поля. Например, «саммит» на высшем уровне.

Важно подчеркнуть два момента. Во-первых, социокультурное поле межлингвистического взаимодействия постоянно находится в динамике. Во всех его аспектах оно подвергается непрерывным изменениям. Во-вторых, любые процессы в поле происходят в многомерных и многочисленных взаимосвязях и требуют соответствующей методологии анализа.

Уровни межлингвистического взаимодействия. В стратификационном аспекте поля межлингвистического взаимодействия можно выделить уровни взаимодействия по вертикали и по горизонтали.

Вертикально выделим традиционные для социологии макро-, мезо- и микроуровни взаимодействия. На макроуровне происходят процессы глобального масштаба, на уровне всего человечества. «Столкновение цивилизаций» – так охарактеризовал С. Хантингтон этот уровень. На мезоуровне социокультурное поле проявляется во взаимодействии корпораций, политических партий, армий, национальных государств. На микроуровне взаимодействуют локальные ассоциации, семьи, фирмы, компании друзей. Различные состояния поля (то есть, различные социальные события) на разных уровнях не изолированы, а связаны между собой сложным образом и взаимоопределяют друг друга.

Рассматривая уровни межлингвистического взаимодействия по *горизонтали*, мы говорим о качественном критерии проведения демаркационной

линии. Таким качественным критерием, по нашему мнению, может служить уровень культуры социальных акторов. Используя сравнение культуры с айсбергом, выделим следующие культурные уровни межлингвистического взаимодействия: технический, формальный, неформальный.

Технический уровень общения связан с незначительным проявлением эмоций. Этому уровню можно обучать, и здесь редко возникают проблемы общения. Примером может служить научная дискуссия на международном симпозиуме. Обсуждая особенности пародонта, стоматологи всего мира говорят на формальном уровне общения, но беседа сразу же выходит за его пределы, как только речь заходит об этике общения с пациентом.

Следующий уровень – формальный. Для его познания неподготовленные участники общения, как правило, используют метод проб и ошибок. Человек, порой не задумываясь, подчиняется определенным ритуалам. На этом уровне ярко проявляются эмоции: отступление от правил сопряжены с резко негативными чувствами по отношению к нарушителю, даже если просчет был неумышленным. Например, кубинец, опаздывающий на встречу с иностранцем, нарушает правила формального уровня культуры.

«Ниже уровня моря» находится неформальный уровень, на котором все действия и поведенческие акты совершаются автоматически и часто бессознательно. Правила поведения на этом уровне не декларируются, но мы чувствуем, что что-то происходит не так, как должно быть. Такой уровень отличается высокой эмоциональностью, нарушения негласных правил серьезно влияют на взаимоотношения людей. Например, обращение к русскому человеку на «ты» вместо формального «вы» в определенных ситуациях может быть расценено как невежливость и даже агрессивность.

Практическим примером для изучения всех уровней социокультурного поля межлингвистического взаимодействия могут быть международные многонациональные корпорации (МНК), в которых тесно взаимодействуют представители различных культур.

Формы межлингвистического взаимодействия. Г. Зиммель утверждал, что внешне совершенно разные и имеющие различное содержание взаимодействия могут иметь одну и ту же форму. При этом, независимо от уровня социального процесса, ситуации (события) имеют сходные формальные характеристики. Это обусловлено тем, что определенные свойства отношений проявляются в разных ситуациях. В процессе межлингвистического взаимодействия на любом уровне человек одновременно решает две проблемы – стремится сохранить свою культурную идентичность и включиться в чужую культуру. Этот континиум определяет все разнообразие форм, которые принимает межлингвистическое взаимодействие. Выделим основные, с на-

шей точки зрения, формы («идеальные типы»), комбинации вариантов которых могут варьироваться до бесконечности: *конкуренция, превосходство и подчинение, сотрудничество* (равный диалог). Все формы межлингвистического взаимодействия, таким образом, отличаются разной степенью симметрии между его «агентами».

Факторы межлингвистического взаимодействия. По своей сути факторы, влияющие на любой процесс, являются его движущими силами и во многом определяют результат взаимодействия. Знать причину результата – значит иметь инструмент для моделирования и регулирования процесса. Если мы рассматриваем межлингвистическое взаимодействие как социокультурное поле, основным признаком которого является его динамичность, то именно факторы, влияющие на него, определяют состояние поля в отдельный временной промежуток.

В зависимости от того, действуют ли факторы извне или внутри самого процесса, выделим экзогенные и эндогенные факторы.

Экзогенные факторы реактивны по своей природе и либо путем давления, либо в качестве стимула извне вызывают изменения в процессе коммуникации. Главная проблема состоит в проведении демаркационной линии между внутренними и внешними факторами. Так, в первом приближении природные, экологические изменения, катастрофы являются внешними факторами. Однако если проводить разграничительную линию между различными измерениями общества, то изменение политического режима можно рассматривать как внешний фактор макроуровня в межлингвистическом взаимодействии на микроуровне – семьи, члены которой живут в разных государствах. Наличие доминирующих идеологий в культурных группах также можно рассматривать как внешний фактор процесса межлингвистического взаимодействия. Следовательно, выделение экзогенных факторов выводит исследователя на уровень социологического анализа.

Эндогенные факторы раскрывают потенциальные возможности поля, его свойства и тенденции. Как правило, такие факторы трудно распознать человеку, неподготовленному к межкультурному общению. Внутренние факторы выступают в процессе общения в качестве ингибиторов (барьеров) коммуникации и катализаторов коммуникации. Под барьерами мы понимаем коммуникативные проблемы при их устойчивом воспроизводстве в течение определенного периода времени. Среди барьеров межкультурного общения, которые можно экстраполировать на межлингвистическое взаимодействие, разные исследователи в области межкультурной коммуникации выделяют следующие: различия ценностных ориентаций участников межкультурного взаимодействия (разные классификации были даны Э. Холлом, Г. Хофстеде);

уровень культурной грамотности (теория Э. Хирша). Социолингвисты, в частности Дж. Чик [8, с. 225–252], акцентируют:

- дифференцирующий характер набора культурных ценностей в разных культурах – каждая отдельно взятая система культурных ценностей присуща определенной социальной группе;

- нечеткость конфигурации (размытость границ) социальных отношений – один и тот же человек является членом различных социальных групп, и отношения каждой отдельно взятой пары индивидов не могут быть однозначно определены с точки зрения их социального статуса.

В межлингвистическом взаимодействии, где проводник – язык, неродной для каждой из сторон, особое значение, кроме вышеперечисленных факторов, приобретает уровень межкультурной компетенции участников (который включает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсную, стратегическую, социокультурную и социальную компетенции), а также невербальные, паравербальные инструменты коммуникации, которые нашли подробное освещение в работах по межкультурной коммуникации [11, с. 292].

Основным фактором, облегчающим межлингвистическое взаимодействие (катализатор общения), являются социокультурные универсалии, которые мы понимаем как универсальные способы достижения *общего смысла* в процессе коммуникации; когда смысл, значение, суть какого-либо явления, понятия, термина, понимаемого каждым индивидуумом не тождественно с другим, парциально соприкасается тем не менее с восприятием оппонента, его видением этого же вопроса, перекрываясь и накладываясь той или иной своей частью, попадая или, еще лучше, *проникая* в смысловую зону предмета общения, которая оказывается совершенно идентичной, *общей* для каждого участника коммуникации.

Говоря о причинных силах, воздействующих на межлингвистическое общение, невозможно выделить «единственные» или «доминирующие» факторы, поскольку за всеми этими категориями стоит единственно реальная сила, а именно – человеческая деятельность. Еще раз подчеркнем, что отношение к фактору как экзогенному или эндогенному зависит от рамок социологического анализа.

Результаты межлингвистического взаимодействия. Итак, межлингвистическое взаимодействие мы рассматриваем как текучий социокультурный процесс, включающий последовательность социальных событий – начиная с интеракций индивидов на микроуровне, которые образуют совокупности множества индивидуальных действий, предпринятых по разным частным причинам и мотивам, и заканчивая процессом, «запущенным» сверху властными структурами. Поэтому мы должны говорить о результатах процесса, их спонтанности или же, наоборот, спрогнозируемости.

Как и любой социальный процесс, межлингвистическое взаимодействие может приводить к фундаментальным новшествам – возникновению новых социальных образований, социальных групп, даже новых языков (креольские языки возникли именно как результат такого процесса); повышению уровня социальной мобильности; изменению конституции государства; распространению нового образа жизни. Такое межлингвистическое взаимодействие назовем морфогенетическим [7, с. 58–66]. При таком взаимодействии обеим сторонам коммуникации удастся максимально приблизиться к созданию общего смысла, который и является идеальной целью межлингвистического общения. Дело в том, что в процессе межлингвистической коммуникации происходит не передача значения, а его создание. Такое понимание близко к интерпретации Ю. М. Лотманом второго (в его системе) вида коммуникации, в ходе которого происходит возрастание информации, ее трансформация, переформулировка в других категориях [3, с. 84]; трактовке общения М. С. Каганом в тех случаях, когда он определяет общение как «процесс выработки новой информации для общающихся людей и рождения их общности» [2, с. 149]. В этом процессе важную роль играет уровень межкультурной компетенции личности, о которой упоминалось ранее.

Морфогенетический процесс, приводящий к позитивному результату взаимодействия – достижению полного взаимопонимания, является неким абстрактным идеалом. Однако на уровне межличностного взаимодействия (микроуровне) в реальности можно говорить о нескольких вариантах результата взаимодействия. В настоящее время широко используется термин «аккультурация», исследованием которой стали заниматься в начале XX в. американские культурные антропологи Р. Редфилд, Р. Линтон, М. Херсковиц. Под аккультурацией понимается результат взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры (реципиенты) перенимают нормы, ценности и традиции другой культуры (культуры – донора) [5, с. 18]. Выделяют четыре основные стратегии аккультурации, т. е. варианты результата взаимодействия: ассимиляцию, сепарацию, маргинализацию и интеграцию. По нашему мнению, целью межлингвистического взаимодействия должна быть интеграция без потери культурной идентичности. Для этого нужно стремиться развить у человека межкультурную чуткость – чувственное восприятие и толкование культурных различий.

Каким бы ни был результат межлингвистического взаимодействия на микроуровне (положительным, отрицательным или нейтральным), он сам по себе, приумножаясь действиями множества отдельных индивидов, является мощным фактором социальных изменений в социуме.

Вывод. Межлингвистическое взаимодействие является социальным институтом, который представляет собой совокупность регулярно повторяю-

щихся социальных практик по достижению взаимопонимания между его «агентами». Значимость такого института в настоящее время возрастает как в рамках отдельного социума, так и в глобальном масштабе. Результат отдельных событий или ситуаций межлингвистического взаимодействия зависит от конкретных социализированных индивидов в конкретном историческом и социальном контексте; движущей силой такого процесса является повседневная социальная деятельность людей.

Будучи динамичным социокультурным полем, межлингвистическое взаимодействие имеет свои аспекты, формы, уровни и результаты, изучение которых выводит исследователя на уровень социокультурного анализа.

Литература

1. Ионин А. Г. Социология культуры: Уч. пособие. 2-е изд. – М.: Логос, 1998. – 280 с.
2. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений – М., 1988. – 319 с.
3. Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. – Т.1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин: Александра, 1992. – 408 с.
4. Меренков А. В. Социология стереотипов. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2001. – 224 с.
5. Хоруженко К. М. Культурология: Энциклопедический словарь. – Ростов н/Д, 1997–412 с.
6. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В. А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
7. Buckley W. Sociology and Modern Systems Theory. – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967. – P. 58–66.
8. Chick J. The Interactional Accomplishments of Discrimination in South Africa // D. Carbaugh (Ed.). Cultural Communication and Intercultural Contact. Hillside. N. J.: Erlbaum. 1990. – P. 225–252.
9. Hannerz U. Notes on global ecumene. – Public culture, 1989. – P. 65–75.
10. Robertson R. Globality, global culture, and images of world order // Haferkamp and Smelser (eds), 1992. – P. 396.
11. Rogers E. T. Steinfatt. Intercultural Communication. – USA: Waveland Press, 1999. – 292 p.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

С. Ю. Головина

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ФОЛЬКЛОРА У НАРОДОВ ТЮМЕНСКОГО СЕВЕРА

Статья посвящена этнопедагогическому потенциалу фольклора коренных малочисленных народов Севера РФ в становлении и воспитании подрастающего поколения. Устное творчество северных этносов играет важную роль в вопросах приобретения необходимых знаний о родной природе – ее флоре и фауне, народной медицине, традиционных промыслах, бережном отношении к кормилице-земле и ее дарам; развивает творческое мышление, воображение, юмор, воспитывает патриотизм; развивает эстетические чувства; прививает здоровый образ жизни, уважение к своим предкам и др. Фольклор впитал в себя многовековой опыт этнического воспитания и в наши дни может служить эффективным средством воспитательно-образовательного процесса детей-северян.

The article is dedicated to the ethnopedagogical potential of northern small native nations' folklore. This rich source contents vital issues concerning acquirement of the important knowledges about northern nature, traditional medicine, trades and about the methods of care for the native earth. Northern folklore develops imagination, humour, cultivates patriotism, love of the peculiar northern beauty and pursuit of healthy life else. So, study of native folklore can became an effective way of bringing up and education for northerners up to the present.

В течение многих десятков лет, испытывая на себе влияние пришлой культуры, чуждой по мировоззрению и опыту ведения хозяйства, северные промысловики и оленеводы теряли собственные традиции уклада жизни, более уместного в условиях Крайнего Севера. Навязанные перемены, естественно, привели к снижению духовного и, как следствие, физического потенциала коренных северян. Исследование устного народного творчества представителей тюменского Севера (хантов, манси, ненцев, селькупов) показывает, что используемые в нем воспитательно-образовательные средства самобытны, оригинальны и неопценимы в плане воздействия на сознание коренных жителей.

В первую очередь следует отметить, что в основе этнической педагогики у народов тюменского Севера лежит скорее не воспитание, а **самовоспитание**. Все основные методы и средства (спортивные состязания, устное творчество, общение с природой, трудовой быт и, главное, пример старших) нацелены именно на то, чтобы ребенок сам определил свое место в обществе (этноте) и направил все усилия на приобретение необходимых социальных качеств.

У народов тюменского Севера существовало множество самобытных образовательных и воспитательных средств, при помощи которых они пытались регулировать процесс самовоспитания.

Следует подчеркнуть, что ребенку для самоопределения и самообучения всегда предоставлялась необходимая свобода. Лес, тундра, с точки зрения северных этносов, являлись лучшими воспитателями. Именно поэтому мальчики – будущие охотники, промысловики – едва научившись держать в руках лук, зачастую были предоставлены сами себе. У северных народов обучение и самообучение не разделялись, а являлись двумя составляющими одного процесса. В функции отца, таким образом, входило показать, объяснить и направить, а в задачи сына – понять, осмыслить и самостоятельно развить полученные умения, отточить ремесло. Описывая в фольклоре жизнь, быт, традиции, коренные жители все время подчеркивают, что **словесные методы второстепенны по сравнению с наблюдением и практикой**. Юный Ондрэ из мансийской сказки «каждый день проводил в лесу. Слышал, как просыпается лес, как гудят соки в стволах кедров, как медленно нарастают кольца, словно из сердцевины разбегаются волны. Соболя и белку он не сбивал стрелой, а снимал рукою с дерева. А лося он валил, схватив за рога, и на бегу догонял волков» [3, с. 76]. Знание законов природы, приобретенное путем собственных наблюдений, а также стремление подражать животным в их силе и ловкости как раз и формируют нужные для охотника качества. Руководствуясь желанием лучше узнать окружающий мир, закалить дух и тело, юный герой из хантыйской сказки «Хозяин лесной земли» собирается устроить ночлег подальше от избушки, а старая бабушка одобряет решение внука: «Ночуй, внук, на лесной земле. Привыкай, на ней спят все звери, мясом которых ты будешь кормиться всю жизнь» [16, с. 113].

Тема исключительно **высокой физической подготовки** эпических героев северных этносов достаточно подробно рассмотрена в работе В. И. Прокопенко [8]. Будущие богатыри в героических сказаниях северян, как правило, в первый день появления на свет уже начинают ходить, а на второй – идут на охоту (так развиваются события в сказках хантов «Богатырь, росший три дня», «Старик Лампаск и его внук», в мансийском сказании «Богатырь Невеличка» и многих др.). Подросший же воин может десять мужиков «между пальцами зажать» [5, с. 179], а сражаться с ним все равно, что «встретиться с утесом» [5, с. 206]. Упоминания о трудовых успехах фольклорных героев-силачей встречаются не реже. Дров такой богатырь приносил столько, сколько могли увезти только десять лошадей [5, с. 246], деревья он не спиливал, а с корнями из земли вырывал [5, с. 461], бегал, без сомнения, быстрее оленя, и стрелы пускал «выше темных туч» [5, с. 167]. И это не просто гиперболы и метафоры, это – жизненная позиция, на которую нацеливали сказители юных слушателей: не воспитав в себе силу, выносливость и спорность, вряд ли

станешь успешным оленеводом, охотником или рыболовом, едва ли выживешь в суровых условиях Крайнего Севера.

Важно подчеркнуть, что представители народов тюменского Севера отличались **миролюбием**. Наверное, поэтому для хантов, манси, ненцев и селькупов первостепенными качествами, которыми должен был обладать богатырь, являлись щедрость и великодушие. Так, селькупский эпический богатырь Итте проявляет снисхождение к поверженному противнику, следующим образом комментируя свой поступок: «Не хочу множить зло. Живите миром! На Кети нет ваших могил. Нет ваших людей. А в гости с оружием – не ходите!» Легенда также напоминает о том, что, хоть и добрый, и щедрый был Итте, «а ясак не платил никому» [12, с. 242]. Следовательно, гордость и независимость тоже важные составляющие облика, отличающего настоящего героя. Но самая, пожалуй, самая существенная информация, которую можно почерпнуть из этого сказания, заложена в последних строках: «Потомки Итте и ныне на малых реках севера рыбачат. А узнать их только в лихую годину можно – тогда все они богатырями становятся» [12, с. 245]. То есть рассказчик логически и вполне обоснованно подводит слушателя к мысли о том, что звание богатыря – это не привилегия, а цель, к которой должен стремиться каждый подросток.

В. И. Прокопенко обращает внимание на ответственность и стремление к самовоспитанию юных эпических богатырей Крайнего Севера: «Дети осознанно, часто без помощи взрослых, готовились к своим будущим промысловым и воинским занятиям. Устное народное творчество северных этносов фиксирует внимание именно на этом факте» [8, с. 72].

Однако самовоспитание было направлено не только на развитие силы и ловкости, на приобретение трудовых навыков. Культура северян имеет ярко выраженную **экологическую направленность**, создает основу для воспитания мудрых и бережливых хозяев. Из содержания источников устного народного творчества следует вывод, что никто не умел так ухаживать за своей Землей, как сами представители коренных народов Севера – предки ныне живущих, исчезающих народностей. Фольклор прививал северянам не потребительские навыки, а, прежде всего, стремление созидать и беречь данные им ресурсы, которыми предстоит пользоваться потомкам. Манси, например, ограничивали время охоты на зверя и передавали данные правила из поколения в поколение, вкладывая их в уста фольклорных героев: «Завтра домой пойдем. Третий день лесуем. Если четыре дня лесовать будем, в лесу и зверя не останется. Белка кончится, соболь кончится. Нам четыре дня лесовать запрещено», – рассуждает семиголовый менкв [5, с. 371]. Ханты разграничивали территории, предназначенные для охоты и рыбной ловли, связывая практические знания с легендами и преданиями: «Рядом с Озерным есть озеро Вэсен-эмтор, которое считалось священным. Там нель-

зя стрелять – хороший клев мгновенно пропадет» [5, с. 182], – гласит легенда. Таким образом, фольклор прививал уважение к родному краю. Знание законов природы и умение взять необходимое, не нарушив природного равновесия, – основные качества воспитанности и образованности человека на Крайнем Севере.

Экологизированная культура северян способствовала формированию **особой северной эстетики**. Для того чтобы подчеркнуть красоту человека, использовались сравнения исключительно с животным и растительным миром. О герое Ай Нерум Хо в одном из преданий хантов с восхищением говорится: «Не поверите, каким красавцем стал, разве только может сравниться с осенним четырехлетним оленем, у которого новая шерсть искрится, силой мужской налился от сочной летней травы и сладкого белого мха» [1, с.84]. Мужским персонажам героических песен и сказаний ненцы любили приписывать красоту могучих деревьев, сравнивая плечи и стан героев с «выдернутым с корнем деревом» [4, с. 139].

Северных жителей завораживала красота птиц, их легкость, поэтому сравнить женщину с птицей у хантов – все равно, что назвать красавицей. В легенде «Ине-Хон» находим следующие слова: «Давно серебрится у Анки коса, но дочери – птицы – всей тундры краса» [2, с. 55]. Распространенными женскими накосными украшениями у обских угров были металлические изображения птиц, а у дочери Южной старухи из мансийского «Священного сказания о возникновении Земли» подобное украшение заменяют живые «черняди» и «морянки». У манси священными птицами считались белые лебеди, которые «с юга... приносят белое тепло и всем – и людям, и зверям – дают это тепло» [3, с. 103]. Не равнодушны к лебедям и ненцы в своем фольклоре. О стареющей женщине они могли сказать очень поэтично: «В углах ее глаз сели лебеди» [4, с. 171].

У коренных малочисленных народов тюменского Севера существовало множество оригинальных средств, при помощи которых они знакомили детей с устным творчеством, добиваясь максимальной остроты восприятия и эффективности усвоения отраженных в нем истин.

Ненцы, например, всегда старались поддерживать прекрасную традицию, способствующую **эстетическому воспитанию**, – они дарили младенцам песню. Так, Любовь Ненянг рассказывает о том, как всем детям в ее семье «мать дарила-сочиняла песенку» [7, с. 47]. В песенных текстах говорилось о внешней красоте малыша, чувствах матери, предстоящих трудовых подвигах:

Красивый Ненянг,
Любимый Ненянг
Будет хороший рыбак [7, с. 42].

Песня-«нюкбус» должна быть правдивой, и если мать не примечала в ребенке особой статности и яркой красоты, то обязательно обращала внимание на его душевные качества. Подрастая, дети перенимали любовь к песенному слову и сами сочиняли короткие «нюкбусы» для кукол или для домашних животных. «Даже наши четвероногие друзья, олени и собаки, имели свои шуточные песенки», – вспоминает Любовь Ненянг [7, с. 47]. Обретая привычку и навык к сочинительству, повзрослев, став совершеннолетним, человек создавал себе взрослую личную песню, в которой, рассказывал о личных чувствах и переживаниях.

Представители северных этносов тюменского региона заботились о том, чтобы не только песня, но и сказка как можно раньше вошла в жизнь младенца. Для этого ненцы при рождении ребенка обязательно сочиняли ему сказку, а у обских угуров существовали специальные тексты «детских» сказок. Воспитательно-образовательные особенности фольклора народов тюменского Севера демонстрируют «детские» сказки хантов и манси, а также те сказки ненцев и селькупов. Заметим, что ни у одного европейского народа нет такого понятия, наверное, потому, что все сказки давно принято считать детскими. Если же появляется произведение сказочного, но совсем не детского содержания, его называют сказкой для взрослых. У коренных обитателей тюменского Севера (и других северных этносов) отношение к сказке, как и к были, несколько иное, так как к сказочному жанру здесь принято относить и рассказы о героических подвигах предков, перешедшие в жанр сказки из песен и сказаний. Если европейская сказка, согласно В. Я. Проппу, основана на художественном вымысле [10, с. 149], то для «всех жанров обско-угорского фольклора характерна установка на достоверность» [5, с. 32]. Подобную особенность замечает А. М. Щербакова: «В ненецкой сказке нет такой подчеркнутой грани между былью и фантазией, как в русской. Фантазия вплетается в реальную обстановку и повествуется как быль, что придает особую колоритность волшебным приключениям» [6, с. 12]. Исполнение фольклорных произведений строго регламентировалось. У манси, например, существовал запрет на рассказывание сказок в весеннее, летнее и осеннее время. Утренние и дневные часы представители всех без исключения северных этносов посвящали трудовой деятельности, и лишь вечера, причем преимущественно зимние, по традиции, отводились для рассказов. Исполнители, как правило, обладали феноменальной памятью и пользовались большим уважением в кругу сородичей. Слушатели (как дети, так и взрослые) никогда не перебивали рассказчика и внимательно следили за ходом повествования. Детям принято было рассказывать сокращенные варианты больших сказаний. Специальные же «детские» сказки, озвучиваемые обычно матерью или бабушкой, исполнялись не только вечером, но и днем, за рукоделием, так как это не считалось просто отдыхом, а больше походило на своеобразный воспитательный процесс. Устная традиция бесписьменных народов всегда играла существенную роль в воспитании молодежи.

жи, но педагогическое значение сказки в данном случае особенно велико, так как она адресована непосредственно детям.

Представители коренных малочисленных народов тюменского Севера были уверены, что сказка должна научить маленького человека **ориентироваться в окружающей среде**, поэтому произведение данного жанра обязательно содержало в себе какую-либо важную информацию, представляло собой картину мира в миниатюре. А. Фролова обращает внимание, что благодаря преданиям и сказкам дети получали сведения об отдаленных местах, солнечном или лунном затмении и т. д. [15, с. 51]. Например, селькупская сказка «Соколиный костер» повествует о таком природном явлении, как северное сияние [14, с. 49]; в ненецкой сказке «Белый медведь и бурый медведь» рассказывается о повадках этих хищников [14, с. 147]. Детские сказки изобилуют информацией о природных явлениях, о животном и человеческом мире, о различных видах промысла на Крайнем Севере. В текстах подробно говорится, где животные и птицы живут, чем питаются, как охотятся. Эти факты особенно ценны для северных народов, традиционно занимающихся охотой, рыболовством и оленеводством.

В сказках народов тюменского Севера можно выделить несколько приемов, используемых сказителем для передачи информации ребенку. Основным и наиболее часто встречающимся является **комментарий**. Так, в хантыйской сказке «Отчего бурундук полосатый» по ходу повествования объясняется, как медведь восстанавливает силы после зимней спячки: «Проснулся медведь из-за своего соседа раньше обычного. Бывало, вылезет – в тайге уже подросла черемша или медвежий лук. А он для косолапого целебней, чем капустный рассол для иного человека: пока не поест луку после зимней голодовки – не то мясо, а и орех на дух не надо» [12, с. 274]. Не менее популярен и **диалог**. В некоторых случаях сами сказочные герои объясняют друг другу, как они живут и чем питаются. Из ненецкой сказки «Песец и заяц» дети узнают о предмете промыслов зайца и песца из диалога, построенного в форме вопроса и ответа:

Песец как-то спросил зайца:

– Я не знаю, куда ты ходишь и на кого охотишься. Скажи мне, что ты ешь?

– Я ем траву и тальники, – ответил заяц... [14, с. 101].

Загадка, встроенная в сюжет – еще один очень распространенный прием, свойственный северному фольклору и мало встречающийся, например, в русском устном народном творчестве. В русских сказках больше событий, которые развиваются часто очень стремительно. Характер северных сказок более вдумчивый и размеренный: рассказчик пытается по ходу повествования все разъяснить ребенку или, наоборот, поставить его перед необходимостью размышлять, искать решение. В качестве примера уместно упомянуть ненецкую сказку «Свинцовая муха» [13, с. 145]. В ней медвежонок, вообразив

себя самым сильным и смелым на Земле, заявил медведице, что может Человека одной лапой повалить, на что мать ему отвечает: «...Самого его, может быть, и можно свалить, да есть у Человека муха свинцовая, как он выпустит муху из норки, она тут же прилетит, и ты не заметишь, как свалишься»... Интересно, что ни в заглавии, ни в самом тексте ни разу не прозвучали слова пуля или ружье, они успешно заменяются такими образами, как «муха» и «норка», и о значении данных образов дети должны подумать сами.

Важной особенностью северных детских сказок, усиливающей их педагогическую направленность, является **отсутствие волшебства**. До маленького слушателя истина доносится самым простым и понятным языком. Известная мансийская ученая Е. И. Ромбандеева в книге «История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов)» писала о сказках своего народа следующее: «Детей не нужно вводить в заблуждение, они должны познавать суровый окружающий мир таким, какой он есть. В детских сказках... о земле, о воде, о ветре и зверях, о явлениях природы и их взаимосвязи говорится прямо, кратко, просто» [11, с. 30].

Главные отличия познавательной стороны сказочных эпосов разных народов состоят в том, что **каждый этнос закладывает в сказку основы тех знаний, которые для него первостепенны**. Так, в контексте русских народных сказок порой встречается информация о том, как варить кашу или печь лепешки. В сказаниях коренных малочисленных народов тюменского Севера мы таких сведений не обнаружим, зато можем узнать, как ставить заборы и когда лучше охотиться на зайцев.

Итак, с одной стороны, воспитательно-образовательная сторона фольклора тюменского Севера проста и понятна, так как включает в себя общепринятые, доступные методы и средства: пример положительных героев, яркие художественные приемы в описаниях животных, картин природы (гиперболы, метафоры, сравнения и т. д.), познавательные сведения о повадках животных, народных ремеслах и т. д. С другой стороны, фольклорные произведения северян несут в себе своеобразную национальную идею, поэтому средства, использованные в них, воздействуют более эффективно на сознание северных народов.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что в устном творчестве северян преобладает экологическая направленность. Даже эстетическое наполнение формируется в соответствии с понятиями о природной гармонии, в связи с чем выстраивается определенная воспитательная концепция. Немаловажно то, что в фольклоре народов тюменского Севера доминирует фигура «могучего хозяина северной Земли». Сила и выносливость, гостеприимство и хозяйственность – черты северного богатыря, на которые рассказчик обращает внимание в первую очередь. Функциональность педагогической системы северян, отраженной в фольклоре, заключается в том, что все

методы и средства направлены на организацию самовоспитания порастающего поколения. В героических песнях и сказаниях постоянно акцентируется, что герой сам воспитывает в себе нужные качества. Оригинальны и методы трансляции песен и сказок в детской среде. Ребенок рассматривается не только как потенциальный слушатель, потребитель устного творчества, но и как создатель, участник процесса. Его все время побуждают к творчеству: сочинить песенку для собаки или куклы, перевести сказку с образного языка на предметный, ответить на вопросы эпических героев своими словами, добавив тем самым новые черты к уже существующей концепции произведения.

Литература

1. Вагатова М. К. Маленький тундровый человек: Стихи и сказки. – Тюмень: СофтДизайн, 1996.
2. Ине-Хон. Героические песни легенды в обработке И. Н. Еланцева. – Свердловск: Свердл. обл. гос. изд-во, 1935.
3. Конькова А. М. Сказки бабушки Аннэ. – Свердловск, 1985.
4. Куприянова З. Н. Эпические песни ненцев. – М.: Наука, 1965.
5. Мифы, предания, сказки хантов и манси / Сост. Н. В. Лукина. – М., 1990.
6. Ненецкие сказки / Сост. А. М. Щербакова. – Архангельск: Северо-запад. книж. изд-во, 1984.
7. Ненянг А. Фольклор таймырских ненцев. Кн. 2: Песни. Ходячий ум народа. Имена. – М.: ИНПО, 1996.
8. Прокопенко В. И. Устная традиция как первоисточник этнической педагогики физического воспитания народов Севера // Образование и наука. – 2002. – № 5.
9. Прокопенко В. И. Этнопедагогика народа ханты: физическое воспитание и игры: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.
10. Пропп В. Я. Русский героический эпос. – М.: Гослитиздат, 1958.
11. Ромбандеева Е. И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов). – Сургут, 1993.
12. Северная книга: краеведческий и литературно-публицистический сборник / Ред.-сост. Е. В. Осокин. – Томск, 1993.
13. Сказки народов Сибири / Сост. Г. А. Смирнова. – Красноярск: Витал, 1992.
14. Три Маралухи: Сиб. сказки о животных / Сост. Э. Падерина, А. Плитченко. – М., 1986.
15. Фролова А. Этнические традиции арктических народов в образовании дошкольников / Дошкольное воспитание. – № 4. – 2003.
16. Чучелина Т. Сказки Югры. – М.: Наш современник, 1995.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

М. В. Лапенюк

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассказывается о научных проектах, реализуемых на факультете информатики УрГПУ: «Построение школьной системы дистанционного обучения» и «Использование дистанционных технологий для ведения лекционных и семинарских занятий в режиме реального времени». В рамках первого проекта совместными усилиями группы учителей школ и преподавателей УрГПУ разрабатываются и размещаются на сайте системы дистанционного обучения общеобразовательные курсы для использования учащимися, имеющими проблемы в знаниях вследствие вынужденных пропусков занятий. Второй проект является экспериментальным исследованием, проводимым специалистами уральского и латвийского университетов и направленным на отбор информационно-коммуникационных технологий для проведения дистанционных занятий в режиме реального времени.

This article runs about the co-project by Ural State Pedagogical University and Education Department of Ekaterinburg city (Russia, Ural region) on creation and introduction of distance learning system at schools. Problems of the project are described. Methodical aspects of distance courses' creation of school education and teacher training which realizes the distance form of education are considered. In the context of the project the educational information of general education courses on 8 school subjects of 10–11 grades are worked up. At the heart of educational portal lies the distance learning system and academic activities' control by NauLearning. In the article foreign experience of distance learning system for schoolboys and students is analyzed. This experience compels to add available text materials – with video data and audiolessons. The article reports about an experimental research which is directed to select and master information and communication technologies to use at online lessons.

Одними из приоритетных направлений развития новых технологий в образовании являются:

- разработка систем удаленного (дистанционного) обучения;
- разработка методов удаленного обучения.

На факультете информатики Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) разработаны и в настоящее время осуществляются два научных проекта в соответствии с выделенными направлениями.

1. Проект «Построение школьной системы дистанционного обучения», реализующийся совместно Уральским государственным педагогическим

университетом и Чкаловским районным отделом образования г. Екатеринбурга, направлен на

- удовлетворение образовательных потребностей школьников района;
- повышение доступности и вариативности школьного образования;
- формирование научно-педагогического кадрового корпуса, владеющего инновационными и информационными технологиями;
- создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе технологий дистанционного обучения.

Задачами проекта являются:

- внедрение в учебный процесс технологий дистанционного обучения, современных электронных учебных материалов и методик их применения, обеспечение их интеграции с традиционными учебными пособиями;
- подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров образовательных учреждений и управления образованием, способных использовать новейшие образовательные и информационные технологии.

В течение 2006–2007 гг. разрабатываются и размещаются на сайте системы дистанционного обучения (СДО) общеобразовательные курсы, предназначенные для самостоятельной познавательной деятельности учащихся, а также для устранения имеющихся пробелов в знаниях вследствие вынужденных пропусков занятий, например, вследствие болезни, выступлений на спортивных соревнованиях, домашнего обучения. В рабочие группы по созданию дистанционных учебных курсов для 10–11-х классов входят учителя пяти МОУ г. Екатеринбурга, преподающие алгебру, русский язык, литературу, экономическую географию, химию, биологию, историю и физику, а также специалисты районного отдела образования, преподаватели и студенты УрГПУ. Учебные курсы разрабатываются в соответствии с функциональными возможностями системы дистанционного обучения и управления учебным процессом NauLearning. Содержание учебных материалов соответствует государственным образовательным стандартам РФ. Материалы доступны благодаря сети Интернет.

Анализ ресурсов и условий в МОУ г. Екатеринбурга, функциональных возможностей СДО и другого программного обеспечения показывает, что в ближайшее время наиболее реальна организация дистанционного обучения, при которой используются

- материалы в текстовом представлении;
- видеоуроки, подготовленные и размещенные на сервере;
- видеоконференцсвязь;
- сетевые сервисы для организации интерактивной дискуссии в реальном времени и эффективной обратной связи обучаемого с преподавателем и другими учащимися.

В связи с изменениями в обязанностях учителя, работающего в СДО, и необходимостью использовать такие инструменты дистанционного курса, как форум, голосование, поиск и др., появилась необходимость специальной подготовки учителей. Особенностью подготовки учителей СДО является развитие навыков письменного общения в сети Интернет в режиме реального времени, изучение правил сетевого этикета, тренинг скоропечатания и скорочтения, умение выступать перед видеокамерой. Дидактические возможности новых способов передачи учебной информации и требования к дистанционным технологиям с точки зрения обучения конкретным дисциплинам являлись предметом обсуждения на семинарах и творческих встречах рабочих групп.

В настоящее время происходит процесс интеграции российских вузов в европейское образовательное пространство. Болонская декларация, подписанная в июне 1999 г. двадцатью девятью странами, предполагает в числе прочих достижение таких целей, как развитие международного сотрудничества в вопросах контроля качества образования, развития академической мобильности, принятия единой системы дипломов. Для этого необходима гармонизация образовательных стандартов, учебных планов и перечня специальностей. Для достижения указанных целей могут использоваться самые разнообразные средства, среди которых существенную роль играют информационные технологии, в том числе технологии дистанционного обучения.

2. Проект «Использование дистанционных технологий для ведения лекционных и семинарских занятий в режиме реального времени» является экспериментальным исследованием, проводимым специалистами факультета информатики и направленным на подбор и освоение информационно-коммуникационных технологий, которые подходят для проведения занятий в режиме реального времени. Проект реализуется совместно Уральским государственным педагогическим университетом и Латвийским университетом.

Значительные усилия разработчиков новых технологий образования прилагаются для развития методов удаленного обучения (рис. 1).

В УрГПУ дистанционные технологии в режиме реального времени осваивались студентами 3-го курса специальности «Информатика». Занятия проводил специалист в области теории систем и системного анализа, профессор Латвийского университета.

Как основные **факторы отбора средств и методов** дистанционного ведения занятий рассматривались:

- F1.** Минимальные организационные затраты.
- F2.** Минимальные затраты на технические средства учебных занятий.
- F3.** Минимальные затраты на проведение самих учебных занятий.
- F4.** Минимальные затраты на подготовку учебных занятий.

F5. Максимальная простота подготовки учебных материалов.

F6. Максимальная простота процедур проведения занятий.

F7. Наличие обратной связи во время занятий.

F8. Надежность связи лектора с аудиторией.

В качестве возможных *альтернатив* были взяты:

A1. Видеоконференция.

A2. Файлы с записями лекций, например, озвученные файлы MS PowerPoint.

A3. Готовый курс занятий в системе дистанционного обучения типа webCT или Naulearning.

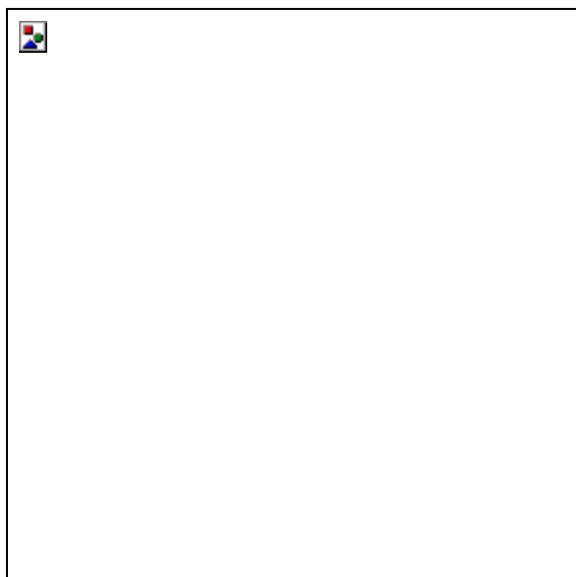


Рис. 1. Вариант классификации методов обучения

Альтернатива **A1** не отвечает фактору **F2**, поскольку требует значительных вложений в аппаратуру, оплату выделенной линии (не соответствует **F3**). **A2** предполагает существенные временные затраты на подготовку лекций (не соответствует **F4**) и не удовлетворяет **F7**. Соответственно **A3** нужно несколько месяцев на разработку дистанционного курса.

Чтобы разрешить существующие противоречия, была предложена структура программно-технических средств он-лайн занятий (рис. 2).

Визуальная часть лекций была оформлена в виде презентационных файлов, которые перед каждым занятием устанавливались на ЭВМ. Как и компьютер лектора, эта машина подключена к сети Интернет и имеет фиксированный IP-адрес (обязательное условие). Обе ЭВМ оборудованы микрофонами и WEB-камерами, позволяющими частично осуществить эффект при-

сутствия лектора в аудитории и эффект контакта со студентами. Для выполнения звуковой связи использовались наушники – со стороны лектора и динамики в аудитории. Отображение визуальной информации в аудитории производилось с помощью проектора.

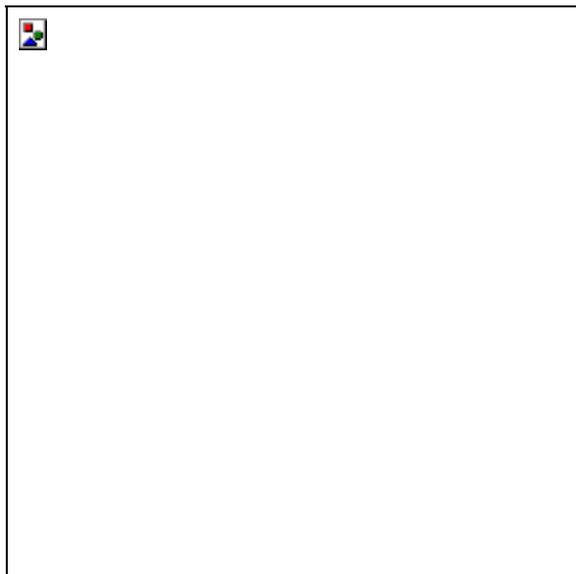


Рис. 2. Структура программно-технических средств он-лайн занятий

Для проведения он-лайн занятий были выбраны следующие **программные средства**:

- Skype – бесплатная программа, выполняющая роль интернет-телефона с видеосвязью. Skype включает в себя функции систем мгновенного обмена сообщениями и позволяет проводить чаты с большим количеством участников одновременно. Прежде чем отправить сообщения в Интернет, Skype автоматически шифрует все данные (звонки, SMS, чаты, файлы), для того чтобы никто не смог перехватить их в сети.

- VNC (Virtual Network Computer) – бесплатная программа, позволяющая управлять удаленным компьютером, причем возможна совместная работа локального и удаленного пользователя.

- MS Power Point – программа для показа визуальной информации.

Занятия в Екатеринбурге проходили в виде лекций на основе использования презентационных файлов, показ которых сопровождался голосом и управлялся лектором из Риги. Во время он-лайн лекции была возможность задавать вопросы, выслушать ответы и высказать замечания (рис. 3).

Студенты видели лектора на экране проекционной установки в режиме реального времени, а он, в свою очередь, имел возможность видеть аудиторию, задавать вопросы и наблюдать реакцию студентов. Лектор при необходимости делал пометки на графических изображениях слайда, используя курсор в качестве пишущего пера.

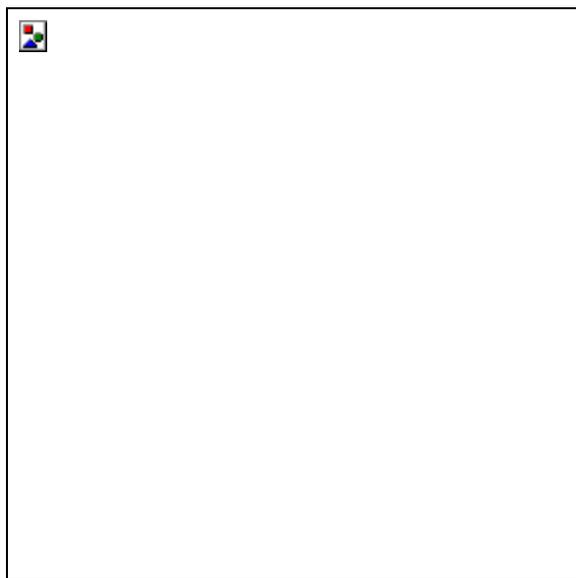


Рис. 3. Элемент он-лайн лекции и взаимодействие лектор (L) – ассистент (A)

Во время реализации этого проекта обнаружился ряд **проблем**:

1) *технические*:

- низкая пропускная способность существующего канала связи;
- между Ригой и Екатеринбургом Интернет-связь поддерживает около 20 ЭВМ, поэтому в зависимости от загрузки могут возникать искажения звука, причем не обязательно симметричного характера;

- могут возникать отказы связи, что требует перезапуска Skype и VNC программ, презентационный файл при этом не затрагивается;

- существует сильный эхо-эффект, что требует адаптации лектора;

2) *организационные*:

- необходимость присутствия на лекции ассистента в аудитории, задача которого состоит в перезапуске Skype при потере связи и контроле ситуации в аудитории;

3) *психологические*:

- ограниченная обратная связь;
- трудности в восприятии студентами учебного материала вследствие отсутствия личного контакта с преподавателем;

4) *методические*:

- отсутствие наработанных методик проведения занятий, особенно семинаров, с использованием дистанционных технологий.

Большая часть этих проблем со временем будет решена. Но уже сейчас, безусловно, можно отметить целый ряд **преимуществ**, которые дает подобная практика:

- развивается сотрудничество между вузами, происходит освоение опыта высококвалифицированных преподавателей;

- студенты (и преподаватели) видят пример использования информационных технологий в реальном учебном процессе, знакомятся с новым программным обеспечением;

- повышается мотивация обучения у студентов;

- администрация и преподаватели факультета получают стимул к совершенствованию образовательного процесса средствами новых информационных технологий: зарождаются новые идеи, разрабатываются и обсуждаются новые проекты;

- преподаватели дисциплин из других предметных областей осваивают указанные выше технологии и выказывают готовность участвовать в проекте.

В рамках сотрудничества между Уральским педагогическим университетом и Латвийским университетом планируется применить опробованные дистанционные технологии на учебных занятиях, которые будут проводить преподаватели кафедр немецкого и русского языков.

Практический опыт применения программ Skype и VNC совместно с Интернет и соответствующей техникой показывает принципиальную возможность проведения он-лайн занятий без существенных дополнительных затрат. Опробованная технология также может быть использована для обучения учителей и школьников, что существенно расширит круг доступных лекторов и сократит затраты на процесс обучения. Главное неудобство таких занятий в настоящее время – низкое качество удаленной связи. Подобные проекты интеграционного взаимодействия являются фундаментом развития общего пространства в области образования и научных исследований, малыми формами интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему образования.

Литература

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. И. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 416 с.
2. Лапенок М. В. Развитие дистанционного обучения в школах Екатеринбурга / Материалы XVI Международ. конференции «Информационные технологии в образовании». ч. IV. – ИКТ в управлении образованием. – М., 2006, С. 46–49.

ДИСКУССИИ

Н. О. Вербицкая, Д. И. Котова,
Г. М. Романцев, В. А. Федоров

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ НОТ В РОССИИ В НАЧАЛЕ 20 ВЕКА¹

В статье в историческом аспекте рассматриваются дискуссионные вопросы развития теории профессионального образования, связанные с научной организацией труда и подготовкой педагогов профессионального обучения.

In this article authors discuss the problem of historical ways of development of professional education theory.

В настоящее время важнейшим вопросом является определение теоретической платформы, на которой должна строиться наука, обеспечивающая подготовку квалифицированных кадров для экономики страны. Сегодня уже очевидно, что общая теория педагогики и теория профессионального образования не могут в полной мере обеспечить все усложняющиеся процессы воспроизводства рабочей силы, отвечающей качественно новым параметрам: мобильности, гибкой квалификации и т. п. Возникает определенный парадокс: непрерывное возрастание технологичности современного общества, появление новых высокотехнологичных производств требуют возврата людей к истокам обучения профессии и построения целостной методологии профессиональной педагогики как теоретической базы необходимого воспроизводства высококвалифицированных специалистов.

Для научного осмысления задачи разработки теории профессиональной педагогики необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Что является предметом профессиональной педагогики и в каких научных категориях необходимо описывать данный предмет?
2. Каковы методологические предпосылки формирования теоретической системы профессиональной педагогики?
3. Сколько основных компонентов должна содержать профессиональная педагогика как наука? В какой мере дидактика, теория воспитания

¹ Исследования выполнены при финансовой поддержке РГНФ (грант РГНФ 07-06-00606-а по проекту «Разработка компетентностной модели подготовки специалистов по обучению рабочих кадров для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков»)

и частная методика классической педагогики найдут отражение в профессиональной педагогике?

4. Каково место профессионально-педагогического знания в теории профессиональной педагогики?

Для разрешения первой из четырех названных позиций, обратимся к словарю, разъясняющему понятия, относящиеся к системе профессионального образования:

- педагогика профессионально-технического образования – отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации;
- производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, их переориентацию на новые средства производства, повышение квалификации, переучивание на новые профессии;
- педагогика профессионально-технического и среднего специального образования изучает и разрабатывает вопросы обучения и воспитания учащихся ПТУ и средних специальных учебных заведений [4].

В различных педагогических словарях и справочниках можно встретить и другие трактовки названных понятий. Однако анализ показывает, что их содержание, представленное в современных изданиях, не только не проясняет их суть, но и часто содержит устаревшие термины.

По мнению авторов, назрела необходимость уточнить данные понятия как с теоретических, так и с практических позиций. Для этого важно дать определение объекта и предмета новой целостной теории профессиональной педагогики и выяснить, является ли профессиональная педагогика отраслью сугубо педагогического знания, ее составной частью, или она имеет собственный предмет исследования. Ранее авторы статьи уже высказывали мысль о том, что у классической педагогики и профессиональной педагогики различные объекты (предметы) исследования¹. Если в качестве основного объекта исследования педагогики рассматривается, в широком смысле, процесс передачи ребенку опыта предыдущего поколения через целенаправленное обучение, воспитание, просвещение, то в отношении профессиональной педагогики имеется в виду уже не ребенок, а человек, осваивающий новые способы практической деятельности, необходимые для построения своей жизни, удовлетворения всех необходимых потребностей. Профессиональная педагогика изучает «человека экономического» – это и есть ее объект. Предмет здесь также очевиден – в отличие от экономики, политологии, профессиональная педагогика исследует процессы освоения человеком различных способов

¹ Образование и наука, № 5 (47).

практической профессиональной деятельности, или, если еще более точно, профессионального труда. Поэтому целесообразнее было бы определить профессиональную педагогику как самостоятельную теорию – междисциплинарное знание в системе наук о человеке.

Для выявления методологических предпосылок становления теории профессиональной педагогики обратимся к историческому опыту исследований в сфере научной организации труда (НОТ) в России в начале XX в.

Предварительно подчеркнем: профессиональная педагогика занимается закономерностями освоения человеком профессиональной деятельности – речь идет о человеке во всех его физических, психических, биологических и других проявлениях. Поэтому процесс выявления исторических предпосылок становления теории профессиональной педагогики требует анализа опыта эмпирико-теоретического изучения процесса освоения человеком новых профессий. Такой уникальный опыт имел место в России в начале прошлого столетия и был связан с комплексным исследованием научной организации труда. Источником этого опыта стало внедрение в России принципов научного менеджмента Ф. Тейлора. Напомним, что Ф. Тейлор был родоначальником научной теории рациональной организации труда и управления, основанной на детальном изучении всех элементов трудовых действий, их механизации с целью последующего обучения рабочего рационализированной схеме труда.

В процессе научного осмысления теории Ф. Тейлора ведущими российскими учеными Н. Н. Богдановым, О. А. Ерманским, А. К. Гастевым и др. были разработаны уникальные теоретические методы обучения человека новым видам трудовой профессиональной деятельности, основанные на единстве **технического, психофизиологического, педагогического, экономического** аспектов [3].

Эти методы изучались в таких исследовательских организациях, как Центральный институт труда (ЦИТ), Казанский институт научной организации труда (КИНОТ) и др.

В работах российских ученых-экономистов Э. Б. Корицкого, Г. В. Нинцовой, В. Х. Шетова представлен исторический материал становления и развития научных школ НОТ в России [3], на основе анализа которого можно выявить методические предпосылки теории профессионального образования. Данные предпосылки могут послужить основой для последующего построения теоретической системы профессиональной педагогики, отвечающей задаче описания закономерностей освоения человеком новых видов профессиональной трудовой деятельности в процессе воспроизводства рабочей силы.

Как совершенно справедливо указывается авторами книги «Научный менеджмент: российская история», уникальность российских исследований в сфере НОТ в отличие от зарубежных исследований связана с обеспечением триединства научного исследования, педагогической практики и консультационно-рационализаторской работы [3]. Если непосредственно научные исследования в НОТ и области рационализации производства лежат вне зоны профессиональной педагогики, то педагогическая компонента российского НОТ, связанная с теоретико-эмпирическим изучением того, как наиболее эффективно построить процесс обучения человека трудовой профессиональной деятельности, может и должна стать ее методологической предпосылкой.

Обозначим ряд теоретических позиций и закономерностей, которые определялись и использовались в различные периоды в научных школах НОТ.

Общим для всех теоретических конструкций, созданных исследователями НОТ, является единство профессиональной и профессионально-педагогической деятельности. Под профессионально-педагогической деятельностью понимается целостная система взаимодействия преподавателя и обучаемого, которое направлено на оптимальное освоение основ профессиональной деятельности. Например, О. А. Ерманский в теории физиологического оптимума пишет, что организатор производства должен в обучении и самой трудовой деятельности обеспечить принцип оптимума как обеспечение коэффициента рациональности, выражаемого соотношением расходуемой энергии всех производственных факторов и достигаемого полезного результата [1, с. 7].

То есть процесс обучения профессиональной деятельности, по О. А. Ерманскому, – это непрерывное поддержание интенсивности труда на оптимальном, научно-обоснованном уровне (работы «О критерии рационального», «Теория и практика рационализации») [2, с. X1].

Гуманистический прорыв в механистичности процессов профессионального обучения был сделан А. К. Гастевым – автором научной идеи «трудо-вой установки». Центральным институтом труда была разработана «активная методика, которая имеет целью активизировать рабочие массы, вселяя в них беса изобретательств, беса, который заставляет постоянно пробовать, постоянно принаравливаясь, заставляет быть активным и настроженным во всех условиях» (работа «Трудовые установки») [4]. На основе изучения энергетики трудовых движений была сделана попытка осознания процессов автоматизации и творческой оптимизации движений со стороны рабочего.

На первый план в данной методике обучения выдвигалась фигура **инструктора-педагога**, призванного не только определять характер тренировки и работы, но неустанно наблюдать, контролировать, руководить, обращая внимание обучаемых буквально на все: правильную позу, держание инстру-

мента, порядок на рабочем месте, рациональное положение рук и, главное, на точные движения. Иными словами, он должен был формировать трудовые установки, осуществляя прививку той самой «трудовой бациллы». «Главный наш рычаг – это инструктаж, – писал А. Гастев. – Инструкторы, рассыпанные по заводу в виде инициативных установщиков, являются будничными инспекторами и наладчиками производства. Инструктор смотрит за всеми установками, направляет и является неустанным инициатором все новых и новых совершенных установок. Мы полагаем, что, именно внеся в Советскую Россию разработанный принцип массового инструктажа.., мы вселяем в самые широкие массы неутомимый творческий стимул» [4].

Подготовка и переподготовка рабочей силы базировалась на целом ряде методологических правил (принципов), вобравших в себя все теоретические достижения ЦИТ.

1. Принцип организации среды или социальной инженерии. Его суть состоит в том, чтобы, основываясь на выводах инженерии и биологии, дать работникам такую систему организационных и биологических установок, которые позволили бы живому составу органически слиться с машинно-техническим комплексом и превратили бы предприятие в подлинную социально-инженерную машину, работающую так же ритмично, точно и слаженно, как станок.

2. Принцип детального анализа работы заключается в посылке, согласно которой всякая работа должна быть разложена на детали, операции, сложные и простые элементы, позволяющие реконструировать весь трудовой комплекс. Так, в металлообрабатывающей промышленности ЦИТ выделил три вида работ: а) инструментально-мускульные; б) станочные; в) монтажные. Инструментально-мускульные в свою очередь делились на операции: ударные (основной прием – удар) и нажимные (основной прием – нажим). Станочные работы подразделялись на управляющие (управление станками) и установочные (установка работы на станках). Наконец, монтажные работы делились на крепежные (нажимные приемы), пригоночные (пригонка частей) и конструктивные (сборка и разборка частей).

3. Каждая работа представлялась как поток операций, каждая сложная операция рассматривалась как совокупность отдельных операций, которые являли собой сумму приемов, включающих сложные и простые элементы работы. Примером детальнейшей аналитической работы может служить «аналитический установочный график», составленный лично А. Гастевым для рубки зубилом и положенный в основу подготовки инструкторов производства.

4. Принцип динамического понимания работы заключается в закреплении в процессе обучения все возрастающей тяги к ускорению работы

и повышению ее точности. ЦИТовцы выделяли с этой точки зрения две важнейшие задачи. Одна из них – *биоэнергетическая*, преследовавшая цель «заразить современного человека особой методикой к постоянному биологическому совершенствованию, биологическим починкам и переделкам». Вторая – *оргаэнергетическая* – призвана «дать высшую организационную конденсацию, дать способы организационных прививок для всей жизни».

5. Принцип режима состоит в строгой регламентации в процессе обучения всех моментов труда и отдыха, их приспособлении к биологическим особенностям работающего в данной среде организма. Например, в ударном цехе на курсах инструкторов производства начинали с 30 с работы и 1 мин отдыха; постепенно, с усложнением тренировки, периоды работы и отдыха увеличивались. В нажимном цехе начинали с 1 мин работы и 1 мин отдыха, заканчивая 15 мин работы и 3 мин отдыха. Если работающий чувствовал сильное утомление до окончания периода работы, он был вправе раньше сесть на место для отдыха; обычно это объяснялось болезненными явлениями в организме, и рабочий направлялся к врачу.

6. Принцип строгой постепенности в конструировании учебного материала. Основная трудность, стоявшая перед ЦИТовскими педагогами, заключалась в том, чтобы создать ряды последовательно нарастающих установок со всеми переходами от грубых, примитивных движений человеческих рук к пользованию инструментом и далее к сложным сочетаниям высшей психической деятельности человека с современной техникой производства.

7. Принцип «узкой базы», применительно к педагогической системе ЦИТ, состоял в том, что обучающая методика строилась на тщательном «микроскопическом» анализе нескольких типичных приемов и операций, причем углубленное изучение одной операции давало ключ к усвоению целого ряда других. При обучении, как правило, выбирались так называемые «делегатные» операции, которые содержали в себе много характерных элементов из других операций в рамках данной работы. Такими «делегатными» операциями в ударном цехе являлась рубка зубилом, в нажимном – опиловка напильником. Принцип «узкой базы», несмотря на ожесточенную критику, последовательно проводился на всех курсах ЦИТа. «Мы – сторонники узкой базы, – писал А. Гастев в 1927 г., – и в нее мы теперь верим в 300 раз сильнее, чем в тот момент, когда мы только этот принцип провозгласили. Узкая база – это органичность и глубина метода. Вся наша работа, все наши споры с противниками только укрепили правильность нашего метода» [3].

Поиск методологических оснований профессиональной педагогики – дискуссионная проблема, нуждающаяся в обсуждении ученых и практиков профессионального образования. Надеемся, что материал, представленный

в статье обратит на себя внимание и историческая преемственность исследований в сфере подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и педагогов профессионального обучения, начатая в исследованиях НОТ в России, получит свое продолжение.

Литература

1. Ерманский О. А. О критерии рациональности // За рационализацию. – № 2. – 128. – С. 7.
2. Ерманский О. А. Теория и практика рационализации. – М.; Л. – 128. – С. X1.
3. Корицкий Э. Б., Нинциева Г. В., Шетов В. Х. Научный менеджмент: российская история. – СПб.: Питер, 1999. – 384 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. М...п\r П. И. Пидкасистый. – М.: ТУ СФФО, 2004. – С. 271.

В. Г. Романко

АНАЛИЗ ТЕСТИРОВАНИЯ, КАК МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

В статье с позиций современного естествознания и практики анализируется тестирование как метод контроля знаний учащихся. Показано, что в практической сфере преимущественное использование тестирования как метода педагогического контроля не отвечает нравственным, социально-гуманитарным и образовательным целям современного общества, а в теоретическом плане оно находится в противоречии с основополагающими концепциями современного естествознания. Делается вывод о наличии существенных ограничений на использование тестирования в образовательной сфере.

In article from positions of modern natural sciences and practice the testing as a method of the control of knowledge of the pupils is analyzed. Is shown, that in practical sphere primary use of testing, as method of the pedagogical control, does not answer the moral, social – humanitarian and educational purposes of a modern society, and in the theoretical plan it is in the contradiction with the basic concepts of modern natural sciences. Is judged, presence of essential restrictions on use of testing in educational sphere.

Как известно, в настоящее время в России осуществляется реформа системы образования. Средняя школа переходит к обязательному одиннадцатилетнему образованию и единому государственному экзамену. Система высшего образования организует институты бакалавриата и магистратуры.

В ходе проводимой реформы повсеместно в качестве средства контроля уровня знаний учащихся внедряется система письменных или машинных тестов. При этом наблюдается постепенное вытеснение всех прочих форм контроля.

Зададимся вопросом о качестве внедряемой системы педагогического контроля. Для выяснения этого сначала остановимся... на некоторых особенностях педагогической науки.

Поскольку во всех ее определениях педагогика подается как наука о методах воспитания и обучения (образования), то, сравнивая ее с производственным определением технологии, невольно сталкиваешься с параллелями: сырье и готовый продукт производства, технологические методы изменения свойств сырья и полуфабриката в процессе производства, с одной стороны, необразованный или образованный человек, и методы воспитания человека – с другой. Конечно, упрощать человека до уровня неодушевленного сырья или готовой продукции не следует. Однако любому непредвзято мыслящему человеку абсолютно ясно, что педагогика – это технология, «обрабатываемым объектом» в которой выступает чрезвычайно сложное и хрупкое образование – человек.

Педагогика как наука не может обладать широкой научной автономией: она очень сильно зависит от человеческого естества, описываемого такими фундаментальными дисциплинами, как физика, химия, биология, физиология физической и нервной деятельности, психология, философия и социология.

История развития науки и производства со всей очевидностью показывает, что наиболее успешными были те технологии, которые базировались именно на фундаментальных науках. Все другие, в основе которых данные науки отсутствовали, к настоящему времени практически не сохранились.

Из этого можно сделать заключение, чрезвычайно важное для развития педагогики: основы большинства новых педагогических идей и инноваций лежат вне педагогической науки, поэтому она по отношению к другим наукам вторична. Более того, любые инновации в педагогике, не прошедшие экспертизы в рамках других, непедagogических, фундаментальных наук, просто опасны как для отдельного человека, так и для всего общества в целом.

Именно этот «медицинский» факт, к сожалению, нередко игнорируется при принятии решений в ходе образовательных реформ. К таким опасным инновациям можно отнести и предпринимаемую на государственном уровне попытку заменить тестированием большинство прочих форм педагогического контроля. Между тем тотальное внедрение тестовой системы чревато непредсказуемыми последствиями для безопасности государства и общества.

Чтобы убедиться в этом, многого не надо – достаточно провести последовательно педагогический контроль в форме стандартного экзамена тридцатилетней давности и современного теста. Сравнение результатов будет явно не в пользу тестирования: тестовое «отлично» будет соответствовать экзаменационному «удовлетворительно», а прочие тестовые оценки – «неуду». Конеч-

но, тестовые показатели очень неплохо выглядят в отчетах, а хорошо ли при этом отдельному человеку (ведь никто, например, не хочет лечиться у плохого врача), обществу и государству?

Теперь обратимся к теории. Назовем некоторые пионерские научные разработки XX века, повлиявшие на фундаментальные науки, давшие им новый мощный импульс развития и имеющие непосредственное отношение к теоретическим основаниям педагогического контроля:

- исследования нетранзитивных отношений в социологии [122, с. 2];
- исследования роли нелинейных компонент отношений при описании природных явлений [4, с. 8];
- исследования применимости к реальным системам теоремы Геделя об их принципиальной неполноте [1, с. 10];
- исследования систем [9].

Большинству гуманитариев, включая педагогов, приведенные выше термины (по крайней мере, некоторая их часть) незнакомы, как и результаты проведенных исследований. Однако в контексте этих исследований тестирование как метод педагогического контроля выглядит неудовлетворительно, а попытки его повсеместного внедрения – антинаучно.

Нетранзитивность. Начнем с раскрытия понятия нетранзитивности сложных явлений в обществе. В математике под транзитивностью отношений понимают следующее: если из **A** следует **B**, а из **B** следует **C**, то справедливо утверждение, что из **A** следует **C**. Но уже известно: даже в области математики с ее строгой логикой это выполняется не всегда. Что же касается реальных зависимостей, то все они (если не ограничиваться рамками теоретической модели рассматриваемого явления) являются принципиально нетранзитивными. Так, к примеру, в 1972 г. Нобелевская премия по экономике была присуждена К. Дж. Арроу за доказательство того, что идеальная демократия невозможна по причине нетранзитивности общественных отношений. Суть работы заключалась в том, что пять общепринятых принципов демократии логически противоречивы – невозможно придумать избирательную систему, которая не нарушала бы хотя бы один из демократических принципов [122]. Из этого, в частности, вытекают любопытные выводы: во-первых, демократия – явление не столько политическое, сколько культурно-социальное, во-вторых, любые споры на тему несовершенства той или иной формы демократии – антинаучны (хотя именно это занимает умы наших политиков и общественность).

С подобной нетранзитивностью сталкивается любой педагог во время проведения контроля знаний: несложно оценить знание или незнание учащегося по одному конкретному контрольному вопросу и чрезвычайно сложно, а порой просто невозможно дать интегрированную оценку экзаменационного билета или теста.

Чтобы понять этот парадокс, рассмотрим гипотетический случай, когда будущего хирурга экзаменуют по его действиям во время операции: первый вопрос посвящен методике проникновения собственно к объекту операции, второй – методике обработки оперируемого объекта, а третий – методам ликвидации последствий операционного вмешательства. Предположим, что будущий специалист на два из трех вопросов ответил «отлично», а на один – «неудовлетворительно». Возникает вопрос, какую интегрированную оценку ему поставить. Если взять за основу систему тестирования, то средний балл (даже при трех тестовых вопросах) будет соответствовать оценке «удовлетворительно», а при 9 таких правильных ответах из 10 предложенных тест даст оценку «отлично». Общественная же ценность такого специалиста нулевая. На приведенном примере видно, что подобная тестовая «объективность» обществу не нужна. Между тем система тестирования ничего другого не предлагает. Можно попытаться как-то усовершенствовать систему получения интегрированной оценки путем введения оценочного веса для каждого вопроса, что, несомненно, будет следующим шагом апологетов ЕГЭ и тестирования. Однако парадокс нетранзитивности и заключается в том, что любой экзамен обречен быть субъективным, и таким должен оставаться, иначе мы будем получать не творчески работающих специалистов, а роботоподобные машины в человеческом обличье. Если же решать проблему принципиально, то выход один – **система тестирования должна превратиться в подобие экспертной системы, адаптируемой под конкретного учащегося во время тестирования**. Судя по современному уровню компьютерных систем в прочих (непедагогических) предметных областях такого рода разработок просто не существует.

Мы утверждаем: **пока педагогу не будет создана интеллектуальная компьютерная замена, тестирование всегда будет уступать простому экзамену, в том числе и по объективности выставляемых оценок**. Заметим, что и в тестах всегда заключена «законсервированная» субъективность, так как любые тестовые вопросы и ответы всегда принципиально субъективны – они создаются конкретным субъектом.

Нелинейность. В сути понятия нелинейности лежит исчисление функций. Как известно, функции создаются человеком для количественно описания отношений между отдельными сущностями реальности [6]. В основе их исчисления еще со времен И. Ньютона лежит представление количественной характеристики изучаемого отношения в виде бесконечной суммы всевозможных произведений компонент (атрибутов) этого отношения – так называемых степенных рядов [7]. Каждая такая функция – чрезвычайно сложное для вычисления математическое выражение, которое в большинстве случаев можно вычислить только приближенно. Самое грубое приближение функции –

это пренебрежение всеми слагаемыми за исключением самых простых. Это приближение называется линейным и описывается прямыми линиями, плоскими поверхностями и другими подобными математическими объектами. Самые привычные для человека количественные сравнения «во сколько раз» или «на сколько» описывается именно этим приближением. Природные же явления описываются более изощренно – количественно именно в виде упомянутых выше бесконечных математических сумм. Долгое время естествознание и технические науки по причине вычислительной сложности использовали исключительно линейные приближения, и лишь с появлением вычислительной техники ситуация изменилась. Гуманитарные же науки до сравнительно недавнего времени, как правило, вообще не использовали математический аппарат, ограничиваясь описанием взаимодействия между сущностями исключительно на качественном уровне.

Что привнесло в естествознание учет математической «кривизны» при количественном описании отношений? Оказалось, что нелинейные вычисления буквально вдохнули жизнь в естествознание: в физике начала исчезать всегда до этого присущая ей механистичность [4; 8], время приобрело однонаправленность, многие парадоксы вдруг нашли свое объяснение. При перенесении количественных изменений атрибутов того или иного отношения на качественный уровень (обычно используемый гуманитарными науками) в полном соответствии с диалектическим законом они перейдут в новое качество. При этом перечислительно-списочное (опять таки в форме линии!) представление мира вдруг приобретет форму дерева.

Казалось бы, какое это имеет отношение непосредственно к тестированию? Дело в том, что знания, передаваемые в процессе образования, нелинейны, как и природные отношения, т. е. имеют форму дерева. Но тогда и система контроля знаний должна этот факт отражать! Соответственно методика контроля знаний должна иметь принципиально нелинейную (не списочную!), многоуровневую форму: вместо списка тестовых вопросов следует использовать «дерево» вопросов (которые должны быть связаны между собой!), соответствующее экспертной системе [3, с. 135]. В связи с этим напрашивается «легкое» решение: вместо перечня тестовых вопросов следует создать экспертную тестовую систему. А на этом пути – новые трудности: где и в таком количестве найти экспертов, которые могут этот проект реализовать? Даже создав тест в виде дерева вопросов, мы не избежим оценочных затруднений из-за принципиальной нетранзитивности интегральной оценки. Мыслящие педагоги отмечают существенные трудности при совершенствовании внедряемой в настоящее время «простой» системы тестирования, а исследователи – при разработке стандартов тестирования [11]. Однако эти трудно-

сти по сравнению с теми, что возникнут при создании вышеупомянутых тестирующих экспертных систем окажутся просто пустяками.

Теорема Геделя. В 1931 г. австрийским математиком К. Геделем была доказана теорема, согласно которой в любой строгой формальной (т. е. допускающей строгую формализацию) системе всегда имеются положения, которые в рамках этой системы недоказуемы и непроверяемы. В философии эта теорема носит название «О принципиальной неполноте формальных систем» [10]. Выдающийся математик XX в. Г. Вейль [1], останавливаясь на значении этой теоремы, писал: «Нас не удивляет, что фрагмент природы... бросает вызов нашему анализу с его незавершенностью и неполнотой. Но удивительно другое: **конструкция, порожденная разумом... обретает... неясность и ущербность, если подходить к ней с позиций аксиоматики**».

Если интерпретировать эту теорему при тестировании математических знаний, где определения предельно четкие (за каждое слово следует отвечать!), то получается, что далеко не все высказывания (варианты ответов теста) можно однозначно интерпретировать как правильные или неправильные. Если к высказыванию применить одно дополнительное логическое допущение (новая аксиома), то правильным будет один вариант, если второе (другая аксиома) – другой. Математики знают, что в зависимости от такого выбора возникают целые разделы науки (например, геометрии Евклида, Лобачевского или Римана). Таким образом, тестирование по математике с предельно четкими определениями и безупречной логикой в общем случае противоречит теореме Геделя.

Если такая непростая ситуация возникает при определении уровня формальных математически четких (простых) знаний, то как быть со сложными неформальными знаниями по физике, химии, биологии, философии, педагогике, истории и т. д.? В этих дисциплинах наблюдается высокая «размытость» терминов, определений и формулировок. Причем, чем меньше в дисциплине математики, тем выше степень такой «размытости».

При этом следует отдавать себе отчет в том, что обсуждаемая нами «размытость» носит не временный, а принципиальный характер. Ее нельзя устранить, и она играет свою положительную роль в ходе процесса познания. Например, в физике существуют такие фундаментальные понятия, как «масса», «энергия», «материя», «инерциальные системы отсчета». Дать им четкое определение невозможно, а следовательно, нельзя проконтролировать их знание при помощи тестов. Тестирование по этим терминам может только навредить. Правильные ответы в системах тестирования между тем считаются априори «безошибочными».

Интересно отметить, что теорема Геделя не очень нравится некоторым математикам и ученым, трудящимся над созданием искусственного интел-

лекта, который строится на «безошибочных» алгоритмах [5]. «Вот-вот уже скоро» длится уже не одно десятилетие. Таким образом, практика подтверждает правоту К. Геделя, а, скажем, не А. Н. Колмогорова, подарившего нашему образованию школьную программу по математике, не учитывающую... возрастную физиологию высшей нервной деятельности ребенка.

Элементарный анализ также показывает, что тестирование противоречит теореме Геделя, т. е., по сути, оно антинаучно.

Системный подход. В современных исследованиях центральное место занимает так называемый системный подход, который «означает отражение в сознании исследователей в определенных теоретических понятиях внутренней природы, характерных черт, свойств и особенностей системы» [9, с.10]. Речь идет о том, что при исследовании окружающей действительности мы различаем в нем некоторые образования, называемые нами объектами или явлениями. К ним можно применить в значительной степени стандартную описательную схему, включающую следующие положения:

1. Наше окружение состоит из систем.
2. Каждая система состоит из связанных и взаимодействующих элементов, частей системы.
3. Каждый элемент системы сам является системой (подсистемой).
4. Каждая система является элементом системы (надсистемы).

Системы обладают следующими свойствами: относительностью, делимостью и целостностью. Свойства системы не сводятся к механической сумме свойств ее элементов: количество свойств системы всегда больше суммы свойств ее элементов.

Практика показала, что подобный подход при описании действительности весьма конструктивен и позволяет достичь впечатляющих результатов в научных исследованиях.

Поскольку педагогический контроль представляет собой исследование знаний учащихся, то будет логичным предположение, что системный подход будет и здесь перспективен: **знания учащихся должны иметь свойства системы: их можно расчленить на элементы, расчленение должно всегда обладать свойством относительности, интегрально знания учащегося не должны сводиться к сумме отдельных знаний, знания должны обладать целостностью.** Очевидно, что из всех системных свойств тестирование отображает только одно – делимость. При этом игнорируются относительность, целостность и эмерджентность знаний. Как итог при систематическом педагогическом контроле, проводимом только в виде тестов, мы получим эклектично образованных людей, не обладающих целостным знанием и не умеющих (в силу пренебрежения тестированием свойства системной относительности) произвольно расчленять

систему на элементы в зависимости от решаемой задачи. Нетрудно также предположить, что человеку, воспитанному на тестах, будет чрезвычайно трудно решать творческие задачи, связанные с синтезом нового знания.

Парадоксально также и то, что при обсуждении внедряемого ЕГЭ и систем тестирования педагогическое сообщество, отвлекаясь на технические детали тестирования как средства педагогического контроля, полностью опускает из виду получаемый итоговый образовательный результат. Иначе говоря, за деревьями не видно леса. Ведь каждому мыслящему человеку понятно, что система образования необходима для воспроизводства и развития культуры (в широком смысле этого слова) в подрастающем поколении, а не для отчетности и победных реляций. Если воспроизводства не будет, то общество ожидают одичание и деградация. С этих позиций совершенно ясно, что тесты как средство педагогического контроля – самое неудачное из всех возможных.

Тестирование, направленное на «вдалбливание» того или иного определения явления или предмета, обедняет их образ, создаваемый педагогом в ходе учебного процесса. Система тестирования как форма контроля формирует в знаниях учащегося подмену явления или предмета их определением, окружающую реальность – жесткой и, зачастую, единственной моделью или, что еще хуже, схемой этой реальности. Другие модели, даже более близкие к реальности (другие варианты ответов на вопрос теста), объявляются ложными. И это не голословные утверждения: можно привести многочисленные примеры¹.

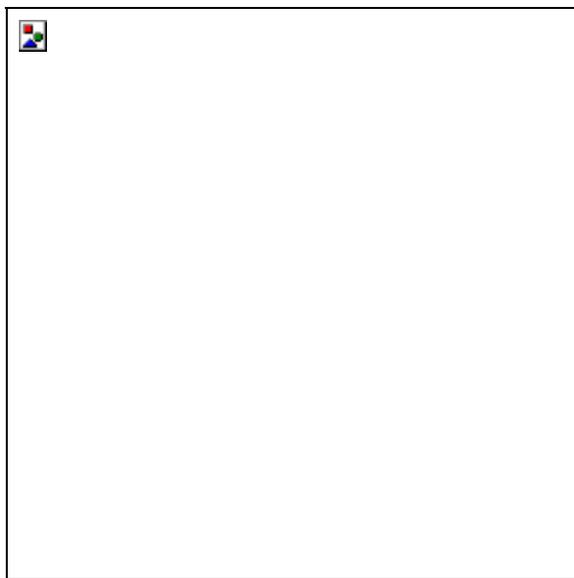
Чтобы оценить масштабы распространенности подмены реальности ее схемой, были опрошены выпускники общеобразовательных школ на предмет, чем являются законы Ньютона: законами природы или законами физики. В подавляющем большинстве ответ был «законами природы», реже – «законами природы и физики» и совсем редко – «законами физики». Таким образом, в мировоззрении выпускников школ в подавляющем большинстве формальная ньютоновская модель законов мироздания подменяет сами законы мироздания.

Чтобы проанализировать суть познания рассмотрим достаточно простую, но наглядную модель взаимодействия человеческого сознания и реального мира, который на рисунке имеет форму конуса. На самом деле, как показывает анализ, мир имеет очень много измерений (характеристик), а чело-

¹ Однажды на вступительном экзамене по физике, проводившемся в форме собеседования, абитуриенту был задан вопрос: «Что необходимо сделать, чтобы свеча, горящая в бесконечно длинном туннеле, была **невидимой**?». «Правильный» ответ подразумевал зеркальные стены (на фоне отражающих свет стен свеча становилась **неразличимой**). Однако абитуриент предложил другой ответ: «Чтобы свеча не была видимой, следует перемещаться в ее направлении (или от нее) с околосветовой скоростью: в результате эффекта Доплера видимое излучение свечи действительно становится **невидимым**». Согласитесь, что **невидимая** свеча и свеча **неразличимая** на фоне стен – понятия очень разные, что и было отмечено экзаменаторами. Зададимся вопросом, какую оценку мог получить абитуриент в случае письменного теста?

век (даже специалист) в каждый момент времени полноценно контролирует не более чем семь (чаще всего два) из них. То есть модель бесконечномерного природного явления в нашем сознании двумерна или трехмерна и очень редко семимерна. Поэтому приводимая геометрическая модель чрезвычайно груба: бесконечное количество измерений реальности заменено тремя, а семимерность человеческого восприятия – двумя.

Из рисунка видно, что в зависимости от местонахождения в трехмерном мире двумерное существо будет воспринимать мир (конус) по-разному: находясь в точке *A*, оно воспринимает мир в виде треугольника, в точке *B* – в виде капли, а в точке *C* – в виде круга. То есть трехмерный мир изменяется в процессе перемещения двумерного существа. Хорошо если этому существу будет позволено передвигаться по всей поверхности трехмерного тела, чтобы составить его «галографическую» карту. А если не позволено, тогда три существа, находящиеся в означенных точках, будут воспринимать данный объект принципиально по-разному и в равной степени достоверно. Нетрудно предположить, какая между ними разгорится дискуссия на предмет мироустройства и «правильности» мировоззрения. Это напоминает притчу о трех слепцах, пытавшихся определить, что есть слон, когда один из них ощупывал хобот, второй – бивень, а третий – ногу.



Представление различных проекций конуса как пример перехода от трехмерного восприятия мира к двумерному

К какому заключению приводит анализ данной модели?

Во-первых, **многообразии мира не может быть представлено одним вариантом (моделью)** (как видно из рисунка одной двумерной проекцией нельзя адекватно отразить трехмерное тело).

Во-вторых, **познание мира лежит через признание равноправия и относительно равной адекватности ему всех его описаний (моделей)**, если они сознательно не искажены.

В-третьих, **к целостному правильному представлению об окружающем нас мире мы можем приблизиться только за счет системного соединения различных малоискаженных представлений (моделей)**.

К этим же выводам пришло и естествознание к середине XX века. Это составляет суть парадигмы неклассической научной революции.

Приведенный анализ убийственен для всякого рода жестких схем и моделей, претендующих на «истинность», а значит, и для всякого рода тестов, если только по ним определяется адекватность образования человека по отношению к окружающей реальности.

Этот же анализ определяет относительно небольшую область применимости тестирования: тесты необычайно эффективны при контроле усвоения учащимися всякого рода схем и жестких моделей, т. е. конечномерных проекций бесконечномерного мироздания. И только.

К непреодолимым порокам необразных модельных представлений можно отнести также и то, что каждая модель описывается своей совокупностью определений (терминами языка модели, языком частной науки), при этом часто одно и то же слово в различных моделях обозначает различные понятия. Так, например, слово «шина» обозначает три различных понятия в электротехнике, информационных технологиях и автотранспорте.

Возможно предположение, что подмена реальности его моделью не так уж и плоха и приведенная критика значительно преувеличена. Действительно, пусть учащийся сначала хорошо усвоит жесткие модельные знания, а потом жизнь и практическая деятельность все расставит по местам.

Однако это заблуждение очень опасно для культуры, общества и цивилизации в целом. Во-первых, именно подмена реальности ее моделью порождает извечный конфликт отцов и детей, что разобщает общество: обычно молодое поколение увлекается логикой и теоретизированием, что порождает юношеский максимализм; старшее же поколение в результате многолетней практики приобретает некую жизненную мудрость и относится к излишнему теоретизированию скептически.

Во-вторых, в связи с возрастанием количества таких моделей со временем из-за неизбежного возрастания количества информации конфликтность отношений между представителями разных поколений будет только нарастать.

тять, превращаясь в большую проблему. И эту проблему следует ликвидировать уже сейчас.

В-третьих, история XX столетия показала, что молодой человек, образованный при помощи таких логически безупречных жестких моделей, легко подвержен любому стороннему влиянию. Из таких людей легко можно «лепить» коммунистов-интернационалистов, допускающих красный террор по отношению к «классовым врагам» и «врагам народа», национал-социалистов, осуществляющих геноцид, террористов и, наконец, просто стадо.

Так доверяясь «железной логике» А. Гитлера и сделав допущение, что людьми являются только немцы, миллионы обыкновенных жителей Германии вдруг превратились в рьяных нацистов. Андрей Нуйкин в середине 80-х гг. в журнале «Новый мир» опубликовал исследование, посвященное причинам нацизма, в котором обосновал, что одной из причин его появления стало... всеобщее школьное образование, которое было осуществлено в странах Европы в первой трети XX в. Он показал, что образование, оторванное от практики, формирует у молодых людей веру в исключительность логического теоретического знания, преобладающего над знаниями практическими. Как в этом свете выглядит «логичность» и «точность» тестовых формулировок педагогического контроля ЕГЭ?

Таким образом, для нас очевидно:

- тестирование, как метод педагогического контроля в том его виде, в котором оно внедряется в современной России, оказывает крайне негативное влияние на воспитание подрастающего поколения;
- эффективность тестовых методов контроля в образовательном процессе высока в редких случаях, обычно сводящихся к точности цитирования модельных знаний с неизменным указанием принципиальной неполноты такой модели;
- использование тестирования как единственной формы педагогического контроля по сути антинаучно;
- ЕГЭ в нынешней его форме в виде тестов наносит, без преувеличения, ни с чем не сравнимый и непоправимый вред обществу и государству.

Литература

1. Вейль Г. Математическое мышление. – М.: Наука, 1989. – С. 32.
2. Гарднер М. Путешествие во времени. Пер. с англ. – М.: Мир, 1990. – С. 67–83.
3. Калейчик М. М. Квалиметрия: Учеб. пособие. – М.: МГИУ, 2006. – 200 с.
4. Компьютеры и нелинейные явления: Информатика и современное естествознание / Под ред. акад. А. А. Самарского. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

5. Кузичев А. С. Программа Колмогорова, интеллектуальные системы и теоремы Геделя о неполноте / Искусственный интеллект: междисциплинарный подход / Под ред. Д. И. Дубровского и В. А. Лекторского. – М.: ИИнтелЛ, 2006. – С. 330–346.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2 изд. Т. 20. – С. 37.
7. Ньютон И. Математические работы. – М.-Л., 1937. – 452 с.
8. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
9. Разумов О. С., Благодатских В. А. Системные знания: концепция, методология, практика. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 400 с.
10. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. – М., 1963. – С. 90.
11. Хлебников В. А. Проблемы, симптомы и пути реорганизации ЕГЭ в систему добровольной сертификации / Образование и наука. – 2006. – № 3(39). – С. 5–16.
12. Arrow K. J. Social and Individual Values. – Wiley, 1951.

АВТОРЫ НОМЕРА

Алферова Елена Ивановна – старший преподаватель кафедры психологии Тобольского государственного педагогического института, Тобольск.

Вавилова Лидия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, завдующая лабораторией андрагогики Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Кемерово.

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, ученый секретарь Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

Вяткин Бронислав Александрович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института психологии, завдующий кафедрой теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь.

Гаврилов Николай Анатольевич – кандидат педагогических наук, проректор по информационным технологиям Пермского краевого института повышения квалификации работников образования, Пермь.

Головина Светлана Юрьевна – соискатель кафедры ТОФВ Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Гришанова Ирина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии филиала Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, Ижевск.

Давидович Ницца – доктор (PhD), академический директор Университетского центра Самарии, Израиль.

Днепров Сергей Антонович – доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной педагогики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, завдующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Зиньковская Светлана Михайловна – доктор психологических наук, доцент, завдующая кафедрой психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Имакаев Виктор Раульевич – кандидат педагогических наук, завдующий кафедрой образовательных технологий высшей школы Пермского государственного университета, Пермь.

Котова Дарья Ивановна – младший научный сотрудник Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

Лапенко Марина Вадимовна – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики, декан факультета информатики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Максяшин Александр Семенович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Махрова Любовь Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Панина Татьяна Семеновна – доктор педагогических наук, профессор, ректор Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Кемерово.

Попова Наталья Геннадьевна – аспирант института гуманитарного и социально-экономического образования Уральского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков института философии и права УрО РАН, Екатеринбург.

Романко Владимир Георгиевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Башкирского института социальных технологий (БИСТ), филиала Академии труда и социальных отношений, Уфа.

Романов Сергей Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры водоснабжения Нижегородского инженерно-архитектурного университета, Нижний Новгород.

Романцев Геннадий Михайлович – доктор педагогических наук, действительный член Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ротманова Наталья Валерьевна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь.

Стариченко Борис Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по информатизации Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Хеннер Евгений Карлович – доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научной работе и инновациям Пермского государственного университета, Пермь.

Чуваткина Наталья Викторовна – преподаватель Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, Екатеринбург.

Шляпина Светлана Федоровна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, Тюмень.

Шубин Сергей Владимирович – кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией профильного обучения Пермского краевого института повышения квалификации работников образования, Пермь.

Явич Роман Павлович – преподаватель Университетского центра Самарии, Израиль.

СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2007 г.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Колычева З. И. Социально-образовательное пространство подготовки будущего учителя, 5:3

Любимова О. В., Черепанов В. С. К вопросу о статусе педагогической нормологии, 3:3

Моисеева Л. В. Естественнонаучная картина мира как компонент профессиональной подготовки, 2:3

Фролов А. А., Фролова Ю. Н. Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания, 5:11

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенова Л. П., Тимонина И. В. Функционирование риторической категории «изобретение» в образовательном дискурсе, 1:9

Бухарова Г. Д., Шрейнер Р. Т. К вопросу категориально-понятийного аппарата методики преподавания естественнонаучных дисциплин, 2:13

Волов В. Т., Волов В. В. Принцип экстремальности исследования инноваций в системе образования, 3:7

Гаврилов Н. А., Имакаев В. Р., Хеннер Е. К., Шубин С. В. Модель открытой организации профильного обучения на региональном уровне, 6:15

Горб В. Г. Концептуальный подход к определению теоретических и методологических основ научно-педагогического исследования, 1:26

Гришанова И. А. Организационно-педагогическое обеспечение достижения кооммуникативной успешности младшими школьниками, 6:

Ежова Т. В. Гуманитаризация образования – одно из направлений модернизации российского общества, 1:19

Зеер Э. Ф., Новоселов С. А. Правовая охрана педагогических инноваций как фактор развития российского рынка образовательных услуг, 4:3

Крайник В. Л. Сущностные аспекты культуры учебной деятельности как педагогического феномена, 2:27

Майкова О. И. Гуманитарный стиль мышления: недостаток или преимущество при изучении точных наук, 5:22

Медведева Г. А. Система оценивания учебных достижений студентов в межкультурном деловом общении, 3:20

Опарина О. Д. Инновационное развитие библиотеки современного классического университета: социокультурный аспект, 5:33

Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение, 6:29

Петров Ю. Н. Особенности непрерывности профессионального образования в контексте общемировых тенденций общественного развития, 2:20

Пономарев А. В. Осипчукова Е. В. Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике, 1:42

Филипповская Т. В. Роль государственного регулирования профессионального образования в историческом контексте 1:35

Шафранов-Куцев Г. Ф. О проблемах перехода вузов к новой правовой форме «Автономное учреждение», 1:3

Шубина Н. А. Место культурологической парадигмы в современном образовании, 5:41

Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения в системе современного педагогического знания, 3:13

Явич Р. П., Стариченко Б. Е., Махрова Л. В., Давидович Н. Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий, 6:3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Горбунова Т. В., Терешков В. А. Формирование конструкторско-технологических умений как ключевой компетенции педагога профессионального образования, 2:42

Дергунова Н. А. Устранение затруднений у студентов-гуманитариев при изучении математики в вузе, 3:47

Кубасов А. В., Аюпова Е. Е. Из опыта работы с педагогами системы специального образования Пермского края, 5:48

Мальшева М. А. Вариативный подход к организации постдипломного педагогического образования, 1:63

Маркова С. М. Проблемы развития профессионального образования России, 2:36

Пачикова Л. П. Истоки и тенденции развития социально-педагогической функции вуза в изменяющейся России, 4:13

Петров В. Ю., Матушкин Н. Н., Ташикинов А. А., Кузнецова Т. А. Повышение качества подготовки научных кадров на основе единства образовательной и исследовательской деятельности вуза, 4:20

Романов С. П. Дуальная система инженерно-педагогического образования, 5:54

Романов С. П. Дидактические основания построения инженерно-педагогической подготовки кадров в вузе, 6:39

Семенов В. Д., Чапаев Н. К. Опыт интеграции образования и производства, 3:41

Тараканова Е. В. Организация подготовки специалистов в условиях сотрудничества высших профессиональных учебных заведений и производственных предприятий, 4:31

Ткаченко Е. В. О возможности, необходимости и неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования России, 1:51

Шамало Т. Н., Александрова Н. В. Формирование информационной компетенции будущих учителей, 5:63

Шляпина С. Ф. Формирование проекта профессионального жизненного пути студентов вуза, 6:48

Хаматнуров Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы, 3:37

Хасанова И. И., Березина В. А. Оценка ключевых компетенций студентов профессионально-педагогического вуза, 2:51

Шихова О. Ф., Зайцева Е. М. Педагогическая экспертиза Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования с позиций компетентностного подхода, 3:28

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Алексеев Н. А. Психологическое знание в составе педагогического исследования, 2:56

Алфорова Е. И., Зеер Э. Ф. Психологические особенности ответственности учителей в процессе профессионального становления, 6:56

Баянова Л. Ф. Предпосылки создания культурно-исторической концепции, 1:71

Булатова Е. А. Динамика мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе проектной деятельности, 2:67

Васягина Н. Н., Рыбакова Е. Н. Структурно-содержательный анализ самосознания матери, 2:75

Волов В. Т., Волов В. В., Волова Н. Ю. Образовательно-коррекционная среда и психоэмоциональные блоки при обучении в экстремальных условиях, 1:80

Вяткин Б. А., Ротманова Н. В. Агрессивность и особенности ее проявления в связи с группой крови человека, 6:67

Ларина Е. А. Психолингвистические основы изучения и формирования интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, 5:70

Метаева В. А. Профессиональная рефлексия в управленческой деятельности, 5:75

Минюрова С. А. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития, 5:81

Филатова И. А. Теоретические аспекты формирования языковой личности дошкольников с дизартрией, 4:40

Чуваткина Н. В., Зиньковская С. М. Основные подходы к изучению устойчивости студентов высшей школы МЧС, 6:76

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Иванов Д. В. Истоки формирования российской ментальности (становление образа «человека борющегося»), 1:87

Липская Л. А. Интеграция вариативных антропологических подходов в педагогике, 4:46

Савелова Е. В. Феномен удивления в современной культурно-образовательной парадигме, 3:55

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Конев А. В. Этнопедагогический аспект социализации юношей коренных национальностей Севера, 2:85

Митрахович В. А. Специфические характеристики военного социума, 5:91

Ширишов В. Д., Атаханов А. Р. Социально-педагогическая реабилитация наркозависимой молодежи, 4:53

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Днепров С. А., Максяшин А. С. Генезис художественного образования в области изобразительного искусства Урала (методология, история и перспективы), 6:85

Казанцева Н. С. Обучение студентов языковых специальностей художественному переводу, 3:70

Куприна Н. Г., Саражинская Г. И. Опора на традиции народной педагогики в формировании культуры сознательного родительства у современной молодежи, 4:63

Попова Н. Г. Социокультурный анализ межлингвистического взаимодействия, 6:96

Симонова Е. Г. Понимание текстовой информации на иностранном языке как необходимое условие формирования продуктивного личностного отношения учащихся к ценностям мировой культуры, 3:65

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Головина С. Ю. Этнические особенности воспитательно-образовательных средств фольклора у народов тюменского Севера, 6:105

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Булыгина М. В. Становление системы светского образования в Зауралье в конце XVIII – начале XIX вв., 3:81

Костоусов Н. С. Историко-генетический анализ в исследовании кадетского образования, 3:88

Уткин А. В. Учителство как духовная традиция Руси конца X–XVII веков, 2:94

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Галанова О. А. Информационная основа речевой деятельности при обучении дискутированию на иностранном языке, 4:70

Матвеева Т. А. Формирование математической культуры студентов в условиях информатизации образования, 4:76

Мишакина М. Г. Методические основы реализации компетентностного подхода в процессе обучения математике, 4:82

Попов А. Н. Технология создания педагогического образа, 4:92

Станкевич Т. Г. Нетрадиционный подход к технологии обработки тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов, 4:100

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Архипова Е. И., Мощанская Т. В. Технология формирования двуязычного лексикона будущего специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине, 5:100

Лапенко М. В. Дистанционные технологии как основа интеграционного взаимодействия образовательных учреждений, 6:113

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Юрченко М. В. Модель развития преемственности формирования здорового образа жизни детей в системе «ДОУ – начальная школа», 4:105

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Кислов А. Г. Университет эпохи постакадемизма: «Закат»? 2:107

Кислов А. Г. Университет эпохи постакадемизма: «Все еще только начинается...», 3:111

Лурье Л. И. Математическое образование в пространстве эстетического опыта, 1:96; 3:98

ДИСКУССИИ

Белкин А. С., Вербицкая Н. О. Инновационные процессы в образовании, 1:113

Вербицкая Н. О., Котова Д. И., Романцев Г. М., Федоров В. А. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций, 5:119

Вербицкая Н. О., Котова Д. И., Романцев Г. М., Федоров В. А. Исторические предпосылки становления теории профессиональной педагогики в исследовании НОТ в России в начале 20 века, 6:120

Гапонцев В. Л., Гапонцева М. Г., Федоров В. А. Аттестационные педагогические измерительные материалы по дисциплине “Концепции современного естествознания”: выявленные проблемы, 4:113

Романко В. Г. Анализ тестирования как метода педагогического контроля, 6:126

Семаго М. М. К использованию представлений об узловых моментах в психологии развития, 2:119

Тулькибаева Н. Н., Бухарова Г. Д. Учебная задача как объект методики преподавания, 2:129

КОНСУЛЬТАЦИИ

Безусова Т. А. О роли некорректных задач в развитии культуры математического мышления учащихся, 4:123

Пачикова Л. П., Костромин В. М., Камалетдинова М. Ю. Автономные и бюджетные образовательные учреждения: общее и особенное в их правовом статусе, 1:122

Шевнин А. Б. Концепт «ошибка» в переводоведческих исследованиях, 5:111

ПЕРСОНАЛИИ

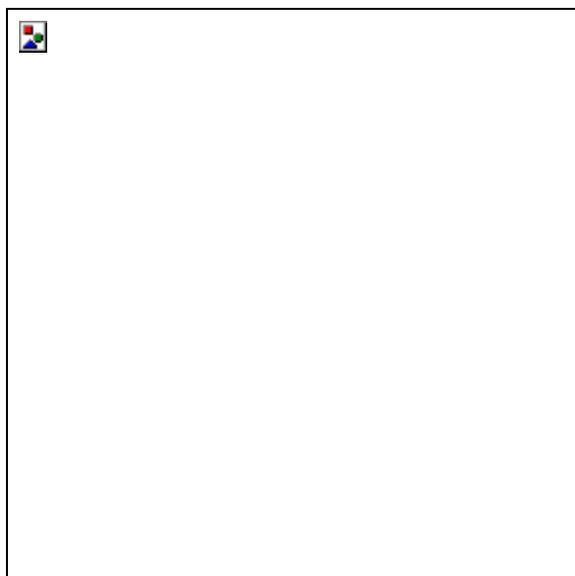
Каримов М. Ф. Академик С. В. Вонсовский – выдающийся интегратор науки и образования на Урале, 2:136

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Бенин В. А. Международная научная конференция «Проблемы социодинамики культуры в современном обществе», 1:133

Закирова А. Ф. О выездном заседании Бюро Президиума Уральского отделения РАО (обзор), 1:138

Информация о заседании бюро Уральского отделения Российской академии образования от 25 июня 2007 г., 4:132



ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ ВЫСТАВКИ:

- @ **Образовательные учреждения различных типов и видов**
- @ **Инновации в образовании**
- @ **Бизнес-образование**
- @ **Технические и наглядные средства обучения:** оборудование, мебель, канцтовары
- @ **Учебно-методическая литература, пособия, издательская продукция**
- @ **Образовательный туризм:** центры детско-юношеского и семейного досуга, туристические организации
- @ **Все для выпускного вечера:** одежда, обувь, аксессуары, услуги
- @ **Средства массовой информации**

СПЕЦПРОЕКТЫ:

- @ **Международные программы в сфере образования** для старшеклассников, студентов, преподавателей: волонтерская инициатива, международные визиты, стажировки, профессиональный обмен, изучение иностранных языков
- @ **Физкультура и спорт:** физкультурно-

ОРГАНИЗАТОРЫ:

- @ Министерство общего и профессионального образования Свердловской области
- @ Министерство международных и внешнеэкономических связей Свердловской области
- @ Департамент Государственной службы занятости населения по Свердловской области
- @ Управление образования Администрации города Екатеринбурга
- @ Уральское отделение Российской академии образования
- @ ГОУ ДПО «Институт развития регионального образования Свердловской области»
- @ Компания «Экспоград»

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ:

- @ Совета ректоров ВУЗов Свердловской области
- @ Совета директоров учреждений СПО Свердловской области
- @ Военного комиссариата Свердловской области

спортивные услуги, спортивный инвентарь, тренажеры, спортивная одежда, оборудование

@ **Ярмарка вакансий:** центры и службы занятости, кадровые агентства, переподготовка, повышение квалификации, консультации, тестирование, трудоустройство

@ ГУ Центра занятости населения
Екатеринбурга

ВЫСТАВОЧНЫЙ ОПЕРАТОР:

Компания «ЭкспоГрад»
Тел./факс: (343) 379-04-28, 379-04-29
e-mail: socium@expograd.ru
[www. expograd. ru](http://www.expograd.ru)

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:

Екатеринбург
ГРВЦ, Громова, 145

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

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) 350-48-34.

ПОДПИСКА – 2007

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2007». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал "Образование и наука" на 2007 г.

В платежном поручении необходимо указать:

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал "Образование и наука"

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № ____ от _____ г.

Плательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2007 г.	Шт.	6	870,00	870,00

Всего наименований 1, на сумму 870.00 Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек		Итого:	870,00
		Итого НДС:	79,09
		Всего к оплате:	870,00
Руководитель предприятия	(Шевченко В.Я.)		
Главный бухгалтер	(Плеханова О.М.)		

Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	Назначение платежа	Сумма (руб., коп.)
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	6000-00
	Кассир	
	<i>Плательщик</i> (подпись)	

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация на русском и английском языках (не более $\frac{1}{4}$ страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 0,7.
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
13. Дефис должен отличаться от тире.

14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 6(48)**

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@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 15.12.2007 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 800 экз. Заказ № ____.

Цена свободная